

# L'ÉVALUATION ORTHOPHONIQUE DES ENFANTS EN SITUATION DE BILINGUISME

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

---

.....  
CENTRE INTÉGRÉ UNIVERSITAIRE  
DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX  
DE LA CAPITALE-NATIONALE

DIRECTION DES SERVICES MULTIDISCIPLINAIRES –  
VOLET DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

## RÉALISATION

Stéphanie Desrochers	Orthophoniste, programmes déficience du langage et surdité et Développement de l'enfant – Direction des programmes Déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, et Déficience physique (DDI-TSA-DP) et au programme Famille-enfance-jeunesse – Direction du programme Jeunesse (DJ)
Sophie Gagnon	Orthophoniste, Direction des programmes Déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, et Déficience physique (DDI-TSA-DP) et professionnelle-conseil – Direction des services multidisciplinaires (DSM)
Chantal Rainville	Orthophoniste, programme déficience auditive enfants-ados et implant cochléaire tous âges et professionnelle désignée – Direction des programmes Déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, et Déficience physique (DDI-TSA-DP) et professionnelle-conseil – Direction des services multidisciplinaires (DSM)

## Collaboration

Josiane Goulet-Jobin	Orthophoniste, programme DI-TSA (6 à 21 ans) – Direction des programmes Déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, et Déficience physique (DDI-TSA-DP)
Josiane Regimbal	Orthophoniste, programme TSA (0-6 ans) et interventions comportementales intensives (ICI) – Direction des programmes Déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme, et Déficience physique (DDI-TSA-DP)

## Relecture

Kathy Beaulieu	Orthophoniste, Direction du programme Jeunesse (DJ) et intervenante-pivot en interculturel – Direction des services multidisciplinaires (DSM)
Chantal Desmarais	Orthophoniste et professeure titulaire, Département de réadaptation, Université Laval et Chercheuse – Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et en intégration sociale (CIRRIIS)
Hélène Riverin	Conseillère-cadre physiothérapie, volet des pratiques professionnelles – Direction des services multidisciplinaire (DSM)

## Révision et mise en page

Isabelle Aubé	Agente administrative – Direction des services multidisciplinaires (DSM)
---------------	--

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction de ce document est autorisée à condition d'en mentionner la source.

Pour citer ce document :

Desrochers, S., Gagnon, S. et Rainville, C.(2022). *L'évaluation orthophonique des enfants en situation de bilinguisme – guide d'accompagnement*. Québec. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (CIUSSSCN). Direction des services multidisciplinaires – Volet des pratiques professionnelles.

Mars 2022

---

L'évaluation orthophonique des enfants en situation de bilinguisme  
Guide d'accompagnement

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale

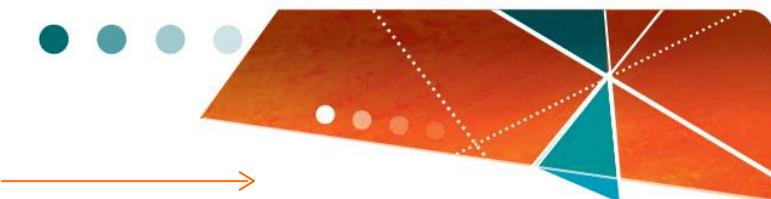


**Production :** © CIUSSS de la Capitale-Nationale  
Institut universitaire en santé mentale de Québec  
2601, chemin de la Canardière  
Québec (Québec)  
G1J 2G3  
Téléphone : 418 663-5000

Dépôt légal : 2022  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
ISBN : 978-2-550-91333-7 (imprimé)  
ISBN : 978-2-550-91334-4 (PDF)







## TABLE DES MATIERES

<b>GLOSSAIRE</b> .....	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>MISE EN CONTEXTE</b> .....	<b>1</b>
<b>PRÉAMBULE</b> .....	<b>1</b>
<b>OBJECTIF GÉNÉRAL</b> .....	<b>1</b>
<b>BILINGUISME</b> .....	<b>2</b>
<b>DÉFINITIONS</b> .....	<b>2</b>
BILINGUISME INDIVIDUEL.....	2
BILINGUISME SIMULTANÉ OU SÉQUENTIEL .....	3
BILINGUISME SOCIAL.....	4
<b>DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE – CARACTÉRISTIQUES FRÉQUEMMENT OBSERVÉES</b> . <b>6</b>	<b>6</b>
PÉRIODE SILENCIEUSE.....	6
DISTRIBUTION INÉGALE DES HABILITÉS ENTRE LES LANGUES ET AU SEIN DE CHACUNE DES LANGUES .....	6
ATTRITION LINGUISTIQUE.....	6
INTERACTIONS ENTRE LES LANGUES, TRANSFERTS ET INTERFÉRENCES.....	7
ALTERNANCE DE CODES OU <i>CODE SWITCHING</i> .....	7
DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES IMPORTANTES .....	7
<b>ÉVALUATION</b> .....	<b>9</b>
<b>RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE</b> .....	<b>9</b>
NÉCESSITÉ DE L'ÉVALUATION DANS LES DEUX LANGUES .....	9
<b>PRINCIPES GÉNÉRAUX ET PRÉPARATION EN VUE DE LA PRISE DE DONNÉES</b> .....	<b>11</b>
DÉFIS.....	11
SOURCES D'INFORMATION .....	11
DOCUMENTATION PRÉALABLE.....	13
COLLABORATION AVEC UN INTERPRÈTE .....	13
<b>RECOMMANDATIONS DE BONNES PRATIQUES POUR LA PRISE DE DONNÉES</b> .....	<b>15</b>
DONNÉES INDIRECTES : HISTOIRE DE CAS .....	15
DONNÉES INDIRECTES : CONSIDÉRATIONS CULTURELLES .....	19
DONNÉES DIRECTES .....	21
<b>RECOMMANDATIONS DE BONNES PRATIQUES POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....	<b>27</b>
COMPRÉHENSION.....	28
PHONOLOGIE .....	28



MORPHOSYNTAXE.....	29
LEXIQUE ET SÉMANTIQUE.....	30
DISCOURS ET PRAGMATIQUE.....	31
MÉCANISME ORAL PÉRIPHÉRIQUE.....	31
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>33</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXE 1 - INTERPRÈTES.....</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXE 2 - MODÈLE DE QUESTIONNAIRE POUR L'HISTOIRE DE CAS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANNEXE 3 – EXEMPLE D'UNE DÉMARCHÉ CLINIQUE.....</b>	<b>47</b>



## GLOSSAIRE

### **Agent en milieu interculturel** ou **Intervenant à l'accueil des réfugiés**

Personne dont le rôle est d'aider les nouveaux arrivants, immigrants ou réfugiés à s'installer et s'intégrer à leur nouveau milieu (par exemple, les intervenants du centre multiethnique de Québec).

### **Allophonie**

Le concept d'allophonie réfère aux personnes ou groupe de personnes dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que la ou les langues officielles du pays où il se trouve (Office québécois de la langue française [OQLF], 2013 et Van Schendel, N., 2021). Au Québec, la population anglophone n'est pas considérée comme allophone.

### **Développement normal (DN)**

Se dit d'un enfant dont les performances correspondent à ce qui est attendu pour l'âge ou dont le langage évolue à un rythme correspondant aux attentes développementales.

### **Difficultés langagières** ou **Difficultés de langage**

Terme utilisé dans les situations où le développement du langage ne correspond pas aux normes attendues ou lorsque les critères et conditions pour conclure à un trouble développemental du langage (TDL) ou à un trouble de langage associé à une condition biomédicale ne sont pas présents.

### **Évaluation dynamique**

L'évaluation dynamique est une méthode de conduite d'une évaluation linguistique qui vise à identifier les compétences langagières d'un enfant ainsi que son potentiel d'apprentissage. La procédure d'évaluation dynamique met l'accent sur le processus d'apprentissage et tient compte de la quantité et de la nature des interventions des examinateurs. Elle est hautement interactive et orientée sur le processus. Dans une évaluation dynamique, on observe les caractéristiques suivantes :

- Participants actifs
- Participation de l'examineur
- Description de la capacité à modifier la réponse
- Évaluation fluide, réactive

(ASHA, sans date-b)

Une caractéristique clé de l'évaluation dynamique est l'inclusion de médiation de la part de l'examineur, laquelle peut inclure des explications sur le but de la tâche et des rétroactions élaborées sur la performance (Konhert, 2010).

### Impacts fonctionnels

Conséquences d'une incapacité physique, physiologique ou cognitive qui limitent la participation sociale et les habitudes de vie d'un individu.

### Interprète

Personne qui traduit en direct, oralement ou par signes, d'une langue à une autre, les propos de quelqu'un (OQLF, 2001).

### Intervenant pivot en interculturel

La structure des intervenants pivot en interculturel (IPI) du CIUSSS de la Capitale-Nationale vise le développement d'une pratique professionnelle et clinique interculturelle de pointe auprès des personnes immigrantes qui relèvent le défi de l'intégration à la société québécoise. Grâce à un continuum de formation en interculturel et à une riche expérience avec des personnes immigrantes aux statuts de réfugiés, de demandeurs d'asile et de migrants précaires, les IPI ont développé les compétences pour réaliser des activités de soutien clinique accessibles à tous les intervenants et gestionnaires du CIUSSS ainsi que pour réaliser des interventions interculturelles spécialisées auprès des adultes et des enfants souffrant de traumatismes associés à leur expérience migratoire.

### Langue 1 (L1) ou langue maternelle

Première langue à laquelle l'enfant est exposé à sa naissance.

### Langue 2 (L2) ou langue seconde

Seconde langue à laquelle l'enfant est exposé (peut aussi s'appliquer à une troisième langue si l'enfant est exposé à plus de deux langues).

### Langue dominante

Langue la mieux maîtrisée par un enfant, sur le plan réceptif et/ou expressif. La langue dominante peut changer dans le temps en fonction de la situation de l'enfant, de ses intérêts ou de ses motivations.

### Langue flexionnelle

Une langue flexionnelle est une langue dans laquelle les mots changent de forme selon leur rapport grammatical aux autres mots, dans une phrase. Dans une langue flexionnelle, de nombreux mots sont variables : ils changent de forme (sonore et/ou écrite) selon le contexte d'usage. Chaque forme peut transmettre un ou plusieurs types de traits grammaticaux : genre,



nombre, fonction syntaxique, classe lexicale, temps, mode, etc. Les différentes formes d'un même mot, cependant, ne changent pas de sens global (Wikipédia, s.d.).

## Langue tonale

Une langue à tons, ou langue tonale, est une langue dans laquelle la prononciation des syllabes d'un mot est soumise à un ton précis, c'est-à-dire à une hauteur relative déterminée ou une mélodie caractéristique. Une modification de ce ton indique un autre sens. La plupart des langues du monde sont tonales (60 à 70 % selon les estimations). De nombreuses langues parlées en Asie font partie des langues tonales (ex. : le chinois, le thaï et le vietnamien). En Afrique aussi, il existe différentes langues tonales et un certain nombre de langues amérindiennes le sont également (Wikipédia, s.d.).

## Littératie

Souvent associée à la lecture et à l'écriture, la littératie est un concept multidimensionnel et évolutif. L'étude d'Hébert et Lépine (2013) rapporte que plusieurs définitions (n = 17) présentent la littératie comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite. On lui reconnaît aussi d'autres valeurs ajoutées pouvant enrichir cette définition au besoin.

## Multilinguisme

Souvent utilisé comme synonyme de plurilinguisme. Certains distinguent les deux en réservant le terme de multilinguisme pour référer à une collectivité (ex. : un pays multilingue). D'autres lient le multilinguisme à un état de fait, à la description d'une situation (ex. : une communauté multilingue) (Py et Galo, 2011, parag. 4).

## Plurilinguisme

Souvent utilisé comme équivalent de multilinguisme. Certains distinguent les deux en attribuant au terme de plurilinguisme une valeur plus individuelle (ex. : une personne est plurilingue) ou une notion de projet, d'action en faveur de la diversification (ex. : une didactique plurilingue) (Py et Galo, 2011, parag. 4).

## Segmental

Qui a rapport aux phonèmes et autres éléments décomposables en constituants plus petits (ex. : morphologie).

## Suprasegmental

Qui n'occupe pas une place particulière et n'est pas analysable en unités articulées. L'accent, l'intonation, la durée, le ton sont des traits suprasegmentaux (Média, 1971 et Ling, 1972, cités dans Trésor de la langue française informatisée, s.d.).

## Trouble développemental du langage (TDL)

Le trouble développemental du langage (anciennement appelé dysphasie et trouble primaire du langage) désigne un profil de difficultés entraînant une déficience fonctionnelle dans la vie quotidienne et associé à un mauvais pronostic, donc peu susceptibles de se résoudre sans l'aide d'un spécialiste. Le problème émerge au cours du développement du langage et persiste dans le temps, avec un impact fonctionnel sur le développement de l'enfant au plan social et académique. Le TDL se caractérise par des difficultés de langage importantes pouvant toucher de façon variable les différents aspects du langage : compréhension, prononciation, construction de phrases, sémantique et pragmatique. Le terme TDL est proposé pour désigner les cas de trouble de langage observés en l'absence de condition biomédicale connue (Bishop et al., 2017).

## Trouble de langage

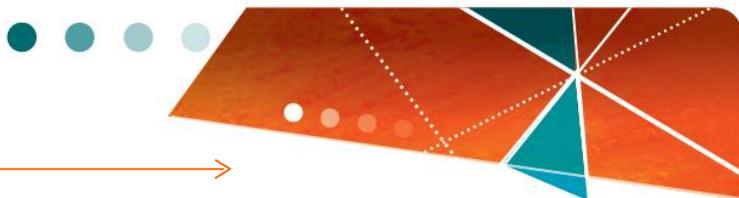
Difficultés de langage persistant et ayant un impact fonctionnel dans le développement social et académique de l'enfant. Un trouble de langage peut exister seul (TDL) ou être associé à d'autres conditions biomédicales, comme une surdité, un retard global de développement, une déficience intellectuelle ou autres syndromes reconnus (Bishop et al., 2017).

## Trouble des sons de la parole

Les enfants avec un trouble des sons de la parole peuvent avoir n'importe quelle combinaison de difficultés liées à la perception, à l'articulation ou la production motrice, aux représentations phonologiques des consonnes et voyelles, à l'application des règles phonotactiques (forme des syllabes et des mots) et à la prosodie, ce qui peut avoir un impact sur l'intelligibilité et l'acceptabilité de la parole. L'appellation « trouble des sons de la parole » est utilisée comme un terme-parapluie qui recouvre l'ensemble des difficultés en lien avec les sons de la parole, tant celles ayant une cause connue (ex. : un syndrome de Down ou une fissure palatine) que celles dont l'origine est encore inconnue. D'autres termes référant aux troubles des sons de la parole incluent : les retards ou troubles d'articulation ou de la phonologie et, en anglais, les « speech impairments » (McLeod et al., 2012).

## Unilingue

Personne qui ne parle ou n'est exposée significativement qu'à une seule langue.



## INTRODUCTION

### MISE EN CONTEXTE

---

Le bilinguisme<sup>1</sup> chez l'enfant peut représenter un défi supplémentaire dans l'établissement d'une conclusion orthophonique de difficultés langagières\*, de trouble développemental du langage (TDL)\* ou de trouble des sons de la parole (TSP)\*. En effet, l'orthophoniste se trouve alors devant la nécessité de faire la part des choses entre, d'une part, des difficultés attribuables à l'acquisition de plus d'une langue et, d'autre part, des difficultés proprement langagières. En outre, au moment de considérer l'impact de la situation de bilinguisme, plusieurs facteurs viennent compliquer la démarche diagnostique qu'elle<sup>2</sup> poursuit : les structures des langues auxquelles l'utilisateur est exposé, le temps d'exposition à chacune de ces langues, les facteurs culturels influençant la communication, l'absence d'une population bilingue « homogène » permettant le recours à des tests standardisés et normalisés, etc. À cela s'ajoute le fait que la littérature scientifique portant sur le bilinguisme est souvent issue des travaux de linguistes et de psychologues, et plus rarement d'orthophonistes cherchant à répondre à des besoins cliniques. Devant la complexité de cette tâche, il apparaît essentiel pour l'orthophoniste de pouvoir appuyer sa démarche sur des lignes de conduite claires, constantes et reposant sur des données probantes.

### PRÉAMBULE

---

Ce guide se veut un outil conçu pour orienter l'orthophoniste dans le processus d'évaluation des enfants de 0 à 9 ans exposés à plus d'une langue et chez qui on soupçonne des difficultés de développement du langage.

L'information qu'il contient est issue d'une recension narrative; ainsi, sans reposer sur une revue exhaustive de la littérature, ce document est fondé sur les données probantes. Il tient également compte de la position et des valeurs organisationnelles du Centre intégré universitaire en santé et services sociaux (CIUSSS) de la Capitale-Nationale. Il a pour but d'aider les professionnels et professionnelles à prendre des décisions appropriées dans les circonstances particulières de l'évaluation orthophonique d'un enfant bilingue. Il laisse néanmoins place au jugement professionnel et permet une adaptation à des contraintes particulières.

### OBJECTIF GÉNÉRAL

---

L'objectif de ce guide est d'outiller les orthophonistes du CIUSSS de la Capitale-Nationale pour la réalisation d'un processus d'évaluation orthophonique chez des enfants se développant, sur le plan langagier, dans un contexte bilingue.

<sup>1</sup> Afin d'alléger la lecture, le terme *bilinguisme* a été privilégié; dans le corps du texte, il désigne autant la situation de bilinguisme que celle de plurilinguisme. Si la précision s'avérait nécessaire, elle serait indiquée.

<sup>2</sup> Afin d'alléger la lecture, le féminin est utilisé pour référer à l'orthophoniste, puisqu'il s'agit d'une profession à forte prédominance féminine.

\* Glossaire



Il vise ainsi à favoriser l'accès à des services orthophoniques adaptés aux besoins de la clientèle pédiatrique bilingue.

## BILINGUISME

### DÉFINITIONS

---

#### BILINGUISME INDIVIDUEL

---

Le bilinguisme individuel fait généralement référence à l'utilisation d'au moins deux langues par une même personne. Grosjean (2013, cité dans Grosjean et Byers-Heinlein, 2018) le définit d'ailleurs comme l'utilisation de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Le degré de compétence de la personne dans les différentes langues peut se situer n'importe où sur un continuum allant d'une acquisition récente et parcellaire des deux langues jusqu'à une maîtrise suffisante pour comprendre, lire et écrire dans deux langues à un niveau comparable aux natifs de cette langue (American Speech-Language-Hearing Association - ASHA, 2004). Chez l'enfant, toutefois, une nuance s'impose : un enfant peut être considéré bilingue même s'il n'utilise pas les langues de son environnement, les volets réceptif et expressif ne se développant pas au même rythme.

En effet, suivant la définition de Kohnert (2010), un enfant est considéré bilingue s'il est **exposé de façon régulière** à deux langues ou plus durant la période la plus dynamique de son développement communicationnel – c'est-à-dire entre la naissance et l'adolescence. Pour l'auteure, cette définition intentionnellement large inclut les enfants qui apprennent deux langues depuis leur naissance, aussi bien que ceux qui apprennent une seule langue (L1\*) depuis leur naissance et qui commencent subséquemment l'apprentissage d'une deuxième langue (L2\*).

Dans le premier chapitre de leur livre, Grosjean et Byers-Heinlein (2018) abordent les nombreuses variables pouvant influencer la situation de bilinguisme qu'on observe chez un individu. Il y a d'une part la notion d'usage de chacune des langues, en fonction des différents interlocuteurs, de différents sujets ou champs sémantiques, de différents besoins ou rôles communicationnels. Il y a aussi la notion de compétence dans chacune des langues, mais cette notion a surtout été utilisée pour caractériser le langage des adultes bilingues. Chez l'enfant, la quantité et la qualité de l'exposition est réputée plus importante, voire cruciale. L'histoire ou l'évolution du bilinguisme affectera aussi grandement l'apprentissage des différentes langues (modification de l'environnement, fréquentation d'un nouveau milieu de garde ou d'une école, changements dans les personnes significatives de l'enfant). Grosjean aborde également le concept de langue dominante\*, qui demeure, selon lui, l'un des plus difficiles à définir en bilinguisme en raison de sa grande variabilité selon les aspects observés, les mesures prises et l'évolution constante de la situation de bilinguisme dans le temps. De fait, plutôt que d'avoir une langue dominante unique, plusieurs enfants démontrent un profil de langage inégal entre les langues, profil qui peut changer plusieurs fois au cours de leur développement.

---

\* Glossaire

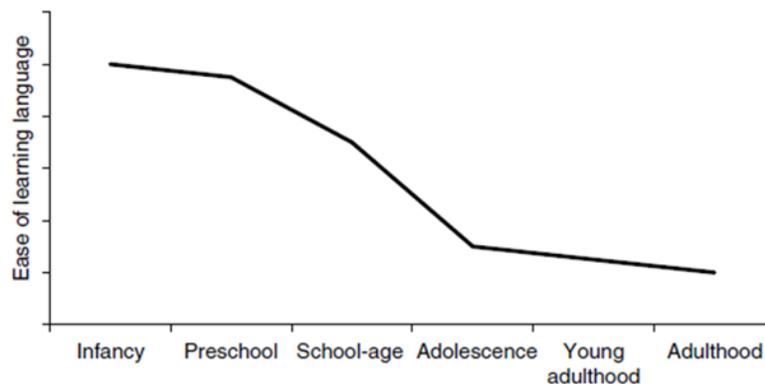


## BILINGUISME SIMULTANÉ OU SÉQUENTIEL

Si un enfant est exposé à deux langues, la séquence d'acquisition des langues peut être **simultanée** ou **séquentielle**. On parle de « bilinguisme simultané » lorsque l'acquisition des deux langues se fait en même temps, avant que l'une ou l'autre des langues ne soit vraiment établie (ASHA, 2004). Bien qu'il n'y ait pas de ligne de démarcation franche entre les deux groupes, de nombreux auteurs s'entendent pour inclure les enfants ayant été exposés significativement à la deuxième langue avant l'âge de 3 ans dans les études sur le bilinguisme simultané, (Thordardottir, 2011; ASHA, 2011). Pour qu'un bilinguisme soit considéré « séquentiel », il faut que l'enfant soit exposé à la deuxième langue **après** que la langue maternelle\* soit établie (ASHA, 2004).

Selon Grosjean et Byers-Heinlein (2018), il existe des éléments de preuve considérables quant à l'existence d'une période plus sensible pour l'acquisition du langage, ce qui fait que le bilinguisme est abordé différemment lorsqu'il est question d'adultes ou d'enfants. En effet, il est généralement reconnu que les langues sont plus facilement et plus complètement maîtrisées lorsque les personnes y sont exposées tôt dans leur vie. Toutefois, en dépit de l'existence d'une période plus sensible pour l'acquisition des langues, les individus peuvent et deviennent bilingues à n'importe quel âge, de l'enfance à l'âge adulte.

FIGURE 1



La Figure 1 (Grosjean et Byers-Heinlein, 2018, p.19) représente l'évolution de la facilité à apprendre une langue en fonction de la période de vie d'un individu. D'une certaine façon, puisque chez l'enfant l'introduction de la deuxième langue intervient avant la pleine maturité de la première, on peut considérer que le bilinguisme chez l'enfant est **précoce**, alors qu'il serait tardif si la seconde langue est introduite à l'âge adulte. Il est aussi probable que de nombreux autres facteurs d'influence viendront teinter la situation de bilinguisme individuel. Une approche descriptive pourrait donner un portrait plus juste de la situation particulière de chaque enfant.

Quel que soit le type de bilinguisme, pour être considéré bilingue, l'enfant a besoin d'une **exposition fréquente, significative et interactive** aux différentes langues de son environnement. La proportion de temps consacré à une langue n'est pas le seul élément à prendre en considération. Une langue peut aussi être significative par sa valeur affective ou par l'importance du rôle de cette langue dans la communication de l'enfant.

\* Glossaire



## BILINGUISME SOCIAL

---

Dans la littérature, les concepts liés au bilinguisme, multilinguisme\*, plurilinguisme\* et à l'allophonie\* ont surtout été étudiés par les linguistes. Bien que l'orthophoniste se concentre davantage sur les facteurs liés au bilinguisme individuel et se penche sur les données recueillies à travers le filtre de ses besoins spécifiques pour intervenir auprès d'enfants particuliers, d'autres éléments relevant de la sphère sociolinguistique peuvent influencer son analyse. En effet, la langue n'est pas seulement un instrument de communication, elle est également un symbole d'identification à un groupe. La situation linguistique d'un individu participe donc à la construction de son identité. Ainsi, selon Py et Gajo (2013), la problématique des langues en contact peut être envisagée à plusieurs niveaux :

- Niveau macro ou collectif : région, nation, territoire, collectivité politique; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversité plus ou moins grande, que ce soit à travers des langues reconnues officiellement ou non, donnant lieu à des politiques linguistiques variables;
- Niveau méso ou institutionnel : entreprise, école, collectif de travail (ex. : hôpital), association ou organisation; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversification; il s'agit de rendre visible la diversité collective, d'y répondre et/ou de la maintenir;
- Niveau micro ou individuel : individu, famille, groupe restreint; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de ressources, d'altérité et d'identité.

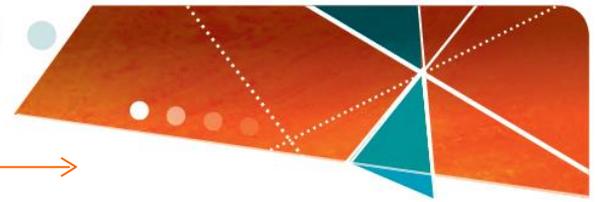
La mise en rapport de ces différents niveaux de plurilinguisme peut amener divers cas de figure qui auront vraisemblablement une influence sur le langage et la communication d'un individu. Voici quelques exemples de relations entre un niveau collectif et individuel :

- Un plurilinguisme social peut coexister avec un monolinguisme individuel (plurilinguisme territorial; ex. : Suisse, Québec);
- Un monolinguisme social peut coexister avec un plurilinguisme individuel (langues minoritaires, situations migratoires);
- Un plurilinguisme social peut solliciter ou entraîner un plurilinguisme individuel (plurilinguisme social intégré, diffus; ex. : Luxembourg);
- Un monolinguisme social peut entraîner voire imposer un monolinguisme individuel (État-nation monolingue; ex. : France).

Ainsi, le rapport qu'un enfant et sa famille entretiennent avec la langue qu'ils parlent sera influencé par la valeur et le rôle de cette langue sur le plan social : s'agit-il d'une langue minoritaire? d'une langue officielle? d'une langue permettant le contact avec la famille d'origine? Considérant la complexité des situations qui peuvent se présenter à elle, l'orthophoniste gagnera à comprendre certains éléments relevant du bilinguisme social pour mieux documenter la situation linguistique dans laquelle évolue l'usager.

---

\* Glossaire



## EN RÉSUMÉ

Un enfant est considéré bilingue s'il est exposé de façon **régulière, significative et interactive** à deux langues ou plus au cours de son développement communicationnel.

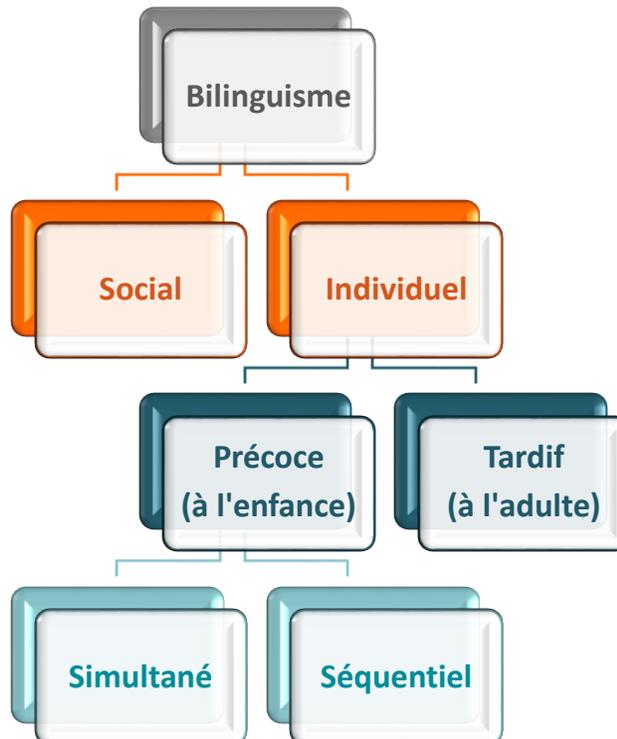
L'orthophoniste s'intéressant à l'histoire spécifique d'une personne, ce guide approfondira la question du bilinguisme individuel. Toutefois, il est souvent nécessaire de prendre aussi en considération certains facteurs liés à la situation sociolinguistique dans laquelle évolue l'enfant.

Il existe deux formes de bilinguisme individuel précoce chez l'enfant :

- ▶ **Simultané**, où l'enfant apprend les deux langues en même temps;
- ▶ **Séquentiel**, où l'enfant commence l'apprentissage de sa langue maternelle avant d'être exposé à une seconde langue.

**Il est à noter que, à moins d'une indication particulière, les informations présentées dans ce document sont valables tant pour le bilinguisme simultané que séquentiel.**

FIGURE 2



La figure 2 se veut la schématisation d'une classification possible des différents types de bilinguisme.

## DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT BILINGUE – CARACTÉRISTIQUES FRÉQUEMMENT OBSERVÉES

---

Au moment d'aborder le développement du langage chez l'enfant bilingue, il est nécessaire de demeurer prudent. En effet, plusieurs auteurs ont tenté d'identifier des constantes dans le développement des enfants bilingues, mais peu d'éléments sont observables ou applicables pour tous les enfants bilingues, indépendamment du contexte dans lequel ils évoluent. Les éléments ici rapportés sont documentés par plusieurs auteurs et ils peuvent servir de points de repère pour l'évaluation. Leur valeur dans le processus de diagnostic différentiel est toutefois à nuancer et à mettre en relation avec le profil global de l'enfant. Il est à noter que les éléments retenus dans le guide reprennent les grandes lignes de la position de l'ASHA (s.d.-a) à ce sujet.

### PÉRIODE SILENCIEUSE

---

Lors de la première phase de l'apprentissage d'une langue seconde, il est fréquemment observé que l'enfant traverse une période au cours de laquelle il comprend beaucoup plus que ce qu'il est capable d'exprimer. Sa compétence langagière (parole et langage) se développe alors par une écoute active (ASHA, s.d.-a). Cette période est dite « silencieuse » ou « non verbale » (Paradis, 2016). Elle peut être suivie par l'utilisation d'un langage plus routinier et de formules toutes faites.

### DISTRIBUTION INÉGALE DES HABILITÉS ENTRE LES LANGUES ET AU SEIN DE CHACUNE DES LANGUES

---

L'évolution de la parole et du langage des enfants bilingues est caractérisée par une maîtrise le plus souvent inégale des deux langues. En effet, bien que les capacités langagières acquises dans une langue puissent parfois être également acquises ou être comparables dans l'autre langue, ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, les capacités langagières sont le plus souvent distribuées inégalement entre les deux langues d'un individu bilingue.

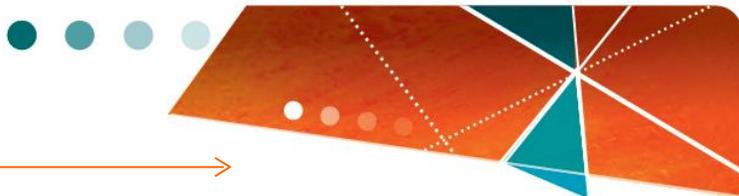
Suivant ce principe, un enfant bilingue pourrait obtenir de meilleurs résultats dans certaines tâches d'évaluation dans sa L1, alors que d'autres tâches seraient mieux réussies dans sa L2. Ainsi, un résultat obtenu à une tâche d'évaluation dans une langue n'est jamais représentatif du portrait langagier global d'un enfant bilingue (Kohnert, 2010).

### ATTRITION LINGUISTIQUE

---

Au fil du temps, il peut y avoir fluctuation de la langue considérée « dominante » chez un enfant. La compétence langagière dans diverses langues varie en effet en fonction des expériences d'apprentissage et en fonction des opportunités communicationnelles de l'enfant (Kohnert, 2010). La perte de maîtrise d'une langue, qu'il s'agisse de la L1 ou de la L2, se nomme l'attrition. Ce phénomène est une conséquence potentielle de l'apprentissage d'une deuxième langue et est à mettre en relation avec une diminution de l'utilisation ou de l'exposition à l'une des langues. Il est ainsi possible que des parents rapportent que la L1 était plus forte avant, mais qu'ils ont observé une baisse des habiletés à partir du moment où la L2 est

\* Glossaire



devenue la langue d'usage plus courant. Les sphères lexicales et morphosyntaxiques seraient les plus affectées par ce phénomène (ASHA, s.d.-a).

## INTERACTIONS ENTRE LES LANGUES, TRANSFERTS ET INTERFÉRENCES

---

En contexte de bilinguisme, des interactions surviennent entre les langues. Celles-ci peuvent être positives et avoir un effet facilitateur sur l'apprentissage d'une langue [*transferts* entre langues], mais elles peuvent aussi être négatives et affecter cet apprentissage [*interférences*] (Kohnert, 2010; ASHA, s.d.-a). Malgré tout, l'influence entre les langues est un processus normal dans le développement bilingue. Ce seul facteur n'est pas suffisant pour s'inquiéter puisqu'il s'agit de phénomènes typiques. Ces erreurs ne constituent pas un signe de confusion entre les langues ou de difficultés langagières. On peut noter de telles erreurs autant dans la L1 que dans la L2, et elles existent tant chez le bilingue simultané que pour le bilingue séquentiel (ASHA, s.d.-a).

## ALTERNANCE DE CODES OU CODE SWITCHING

---

L'alternance de codes est un changement de langue à l'intérieur d'une phrase ou d'un discours. Il s'agit d'un processus normal chez tous les locuteurs bilingues, qui témoigne du fait qu'ils utilisent ainsi toutes les ressources dont ils disposent pour transmettre leur message. Les erreurs respectent généralement les structures grammaticales des langues impliquées (ASHA, s.d.-a).

## DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES IMPORTANTES

---

En plus des facteurs de variation traditionnellement considérés lors de l'évaluation d'un enfant unilingue (ex. : niveau socioéconomique, niveau d'éducation des parents, littératie familiale, différences individuelles, facteurs de protection et facteurs de risque divers, etc.), d'autres facteurs d'influence s'ajoutent en contexte de bilinguisme (ex. : âge et contexte d'acquisition des langues, valeur sociale de chaque langue, charge émotive, occasions d'apprentissage de chaque langue, etc.). La combinaison de tous ces facteurs crée une grande variabilité entre les enfants bilingues et même au sein d'un groupe d'enfants bilingues qu'on pourrait croire relativement homogène. Il devient alors difficile d'établir des normes pour cette clientèle en raison de son fonctionnement hautement hétérogène (Kohnert, 2010).



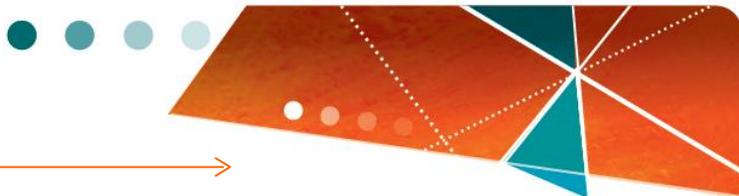
## EN RÉSUMÉ

Les caractéristiques suivantes peuvent faire partie du développement normal de la parole et du langage de l'enfant bilingue :

- ▶ Période silencieuse
- ▶ Distribution inégale des habiletés langagières
- ▶ Attrition linguistique
- ▶ Interaction entre les langues
- ▶ Alternance de codes
- ▶ Différences interindividuelles importantes

**Ces caractéristiques ne sont donc pas, en elles-mêmes, révélatrices de la présence d'un trouble de langage\*.**

\* Glossaire



## ÉVALUATION

### RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE

---

Lors de l'évaluation d'un enfant, l'un des premiers rôles de l'orthophoniste est de déterminer si les habiletés de langage de l'enfant qu'elle évalue sont significativement sous les performances attendues par rapport à un enfant du même âge ayant un développement typique (DT). S'il y a apparence de déficit sur le plan de la parole et du langage, l'orthophoniste doit en identifier la nature. Elle peut conclure soit à des difficultés, soit à un trouble des sons de la parole et en spécifier le type, soit à un trouble de langage. Ce dernier, quant à lui, peut soit être associé à une condition biomédicale connue, soit se présenter isolément et constituer un trouble développemental du langage (Bishop et al., 2017).

Un autre des rôles majeurs de l'orthophoniste est d'établir un plan d'intervention qui permettra de maximiser le développement de la parole et du langage de l'enfant. Pour faire ce travail, l'orthophoniste devra s'appuyer sur les résultats de son évaluation.

Une mauvaise interprétation diagnostique peut ainsi engendrer des impacts significatifs dans le suivi orthophonique de l'enfant. En effet, les faux-positifs et les faux-négatifs sont susceptibles d'engendrer des recommandations et un plan d'intervention inadéquats à l'enfant, les deux situations lui étant préjudiciables.

Les deux principaux objectifs de l'offre de services pour les usagers bilingues sont :

- Établir le diagnostic différentiel précis entre les troubles du langage, les difficultés de langage et les variations linguistiques normales en situation de bilinguisme;
- Mettre en place des interventions favorables à la stimulation du langage afin d'améliorer les compétences linguistiques et de réduire les impacts fonctionnels\* associés aux difficultés ou au trouble.

### NÉCESSITÉ DE L'ÉVALUATION DANS LES DEUX LANGUES

---

Lorsqu'un enfant bilingue est évalué, l'orthophoniste est confronté à un enfant développant ses connaissances et ses compétences dans plus d'une langue à la fois. Tel que présenté dans la section *Développement du langage chez l'enfant bilingue et caractéristiques fréquemment observées*, le développement du langage dans les différentes langues est inégal. Les résultats obtenus dans une évaluation ne prenant en considération qu'une des langues de l'enfant bilingue pourraient être significativement inférieurs à ceux obtenus chez un enfant unilingue\* dans cette langue au même âge, sans que cela implique automatiquement des difficultés proprement langagières. L'évaluation d'une seule langue conduit donc à une représentation incomplète des capacités d'un enfant et est inadéquante pour les besoins de l'évaluation. C'est pourquoi il est essentiel que l'enfant soit évalué en orthophonie dans ses deux langues d'usage.

L'évaluation de la parole et du langage étant intimement liée à la maîtrise de la langue évaluée par l'orthophoniste, il est normal qu'elle se questionne sur le degré de connaissances et de compétences linguistiques qui lui sont nécessaires pour pouvoir assurer une bonne prise en charge.

\* Glossaire



Le code de déontologie des orthophonistes et audiologistes du Québec stipule à cet effet que : « Avant d'accepter un mandat, le membre doit tenir compte des limites de ses aptitudes, de ses connaissances, des normes et des critères du domaine où il exerce sa profession, ainsi que des moyens dont il dispose. » (Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Sécurité sociale, 2020, article D.577-96, a.7.).

L'orthophoniste a donc la responsabilité de s'assurer de détenir les compétences ou les moyens suffisants pour les besoins de l'évaluation et de l'intervention auprès de l'utilisateur et sa famille.

Par ailleurs, procéder à une évaluation dans deux langues différentes, surtout lorsque l'une d'elles n'est pas parlée par l'intervenante, implique des défis supplémentaires qui ne doivent pas être sous-estimés. Des impacts sur le plan de l'investissement de temps et des ressources financières à attribuer à un tel dossier sont à prévoir, étant donné les recherches supplémentaires à faire, l'ampleur de la prise de données à effectuer et le temps à consacrer aux communications et aux partenariats.

## ILLUSTRATION PAR UN EXEMPLE

Pour évaluer un enfant dont la langue maternelle est le cantonais, par exemple, il n'est pas nécessaire que l'orthophoniste parle cantonais; en revanche, il est nécessaire que l'orthophoniste :

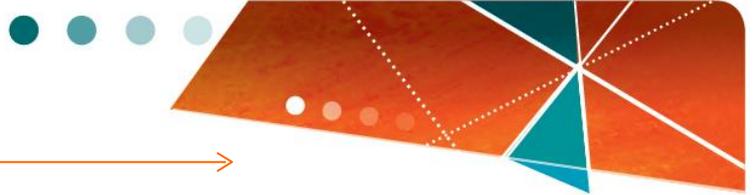
- soit capable de se documenter sur la structure de cette langue;
- soit sensible à la dimension culturelle en jeu;
- puisse collaborer avec un interprète\* ou un partenaire connaissant cette langue;
- fasse toute autre démarche jugée utile, au besoin.

### MISE EN GARDE

Parmi les moyens qu'il ne faut pas sous-estimer, le temps nécessaire à la préparation, la réalisation de l'évaluation et l'analyse des données est primordial. Il est de la responsabilité de l'orthophoniste de déterminer si elle dispose de moyens réalistes pour faire l'évaluation d'un enfant bilingue.

En ce sens, The International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012, 2<sup>e</sup> parag.) recommande que : « Governments, policy makers, and employers acknowledge and support the need for culturally competent and safe practices and equip SLPs with additional time, funding, and resources in order to provide equitable services for multilingual children ».

\* Glossaire



## PRINCIPES GÉNÉRAUX ET PRÉPARATION EN VUE DE LA PRISE DE DONNÉES

### DÉFIS

Pour suivre les recommandations de la littérature, les orthophonistes doivent faire face à de grands défis lors de l'évaluation d'enfants bilingues. Les obstacles potentiels sont nombreux. Parmi ces défis, la littérature (Boerma et Blom, 2017; International Expert Panel on Multilingual Children's Speech, 2012.) met en avant-plan :

- la nécessité de compenser la faible connaissance qu'a l'orthophoniste d'une des langues à évaluer;
- l'impossibilité d'utiliser ou d'adapter adéquatement des outils normés;
- le besoin de faire appel à une ressource extérieure (souvent un interprète) pour assurer une meilleure communication avec les parents et pour réaliser l'évaluation de l'enfant.

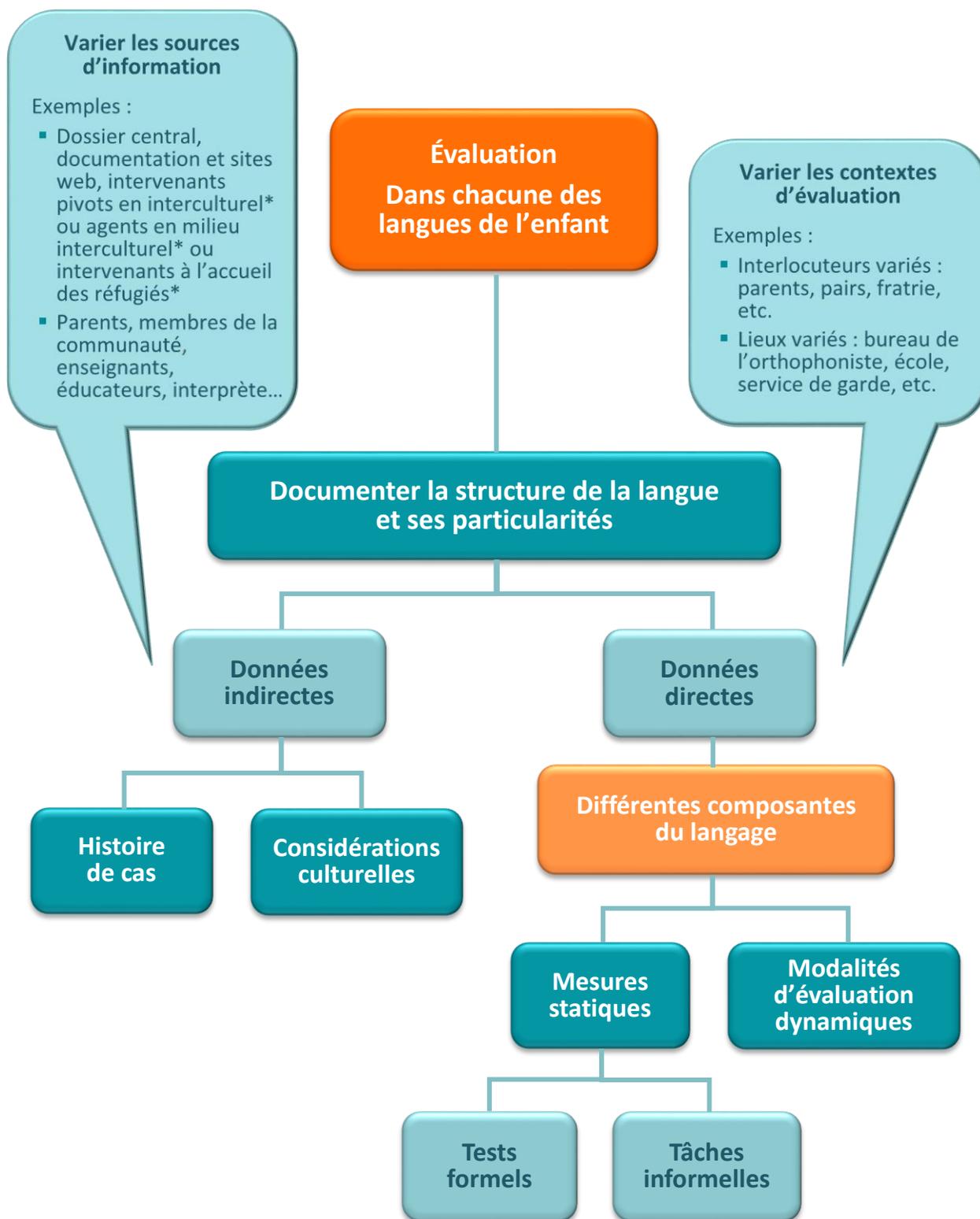
### SOURCES D'INFORMATION

Afin de réduire l'impact de la faible connaissance de la langue à évaluer par l'orthophoniste et de l'impossibilité d'utiliser des outils normés, la littérature insiste sur l'importance de privilégier la **combinaison** de plusieurs méthodes d'évaluation. Bien que cette façon de faire soit aussi indiquée pour l'enfant unilingue, cette considération est encore plus importante dans une situation de bilinguisme.

Ainsi, **pour chacune des langues significatives de l'enfant**, il est recommandé de varier :

- Les **méthodes d'évaluation** : collecte de données indirectes et directes.
- Les **sources d'information pour les données indirectes** : parents, interprètes, membres de la communauté, enseignante, éducateurs ou éducatrices, organismes d'accueil, documentation, sites web ou autre, permettant de documenter l'histoire de cas et les considérations culturelles.
- Les **contextes de la prise de données directes** : échanges communicationnels avec différents interlocuteurs (parents, fratrie, pairs) et dans divers milieux (bureau de l'orthophoniste, école, garderie, etc.).
- Le **type de tests utilisés** : formels et informels.
- Le **type de mesures** : statiques (évaluation des connaissances du langage par l'enfant) et dynamiques (évaluation des capacités d'apprentissage du langage de l'enfant).

FIGURE 3



La figure 3 représente une schématisation du processus d'évaluation complet d'un enfant bilingue.

\* Glossaire



## DOCUMENTATION PRÉALABLE

---

Lors de l'évaluation d'un enfant bilingue, il est important que l'orthophoniste se renseigne sur les langues auxquelles l'enfant est exposé et sur les interactions possibles entre ces langues. En effet, les particularités des langues et des cultures en présence doivent être prises en compte pour mieux cerner ce qui peut être un facteur de difficulté lié à l'écart entre les langues en présence ou une difficulté proprement langagière. Certaines langues sont en effet davantage proximales (ex. : deux langues latines comme le français et l'espagnol) et d'autres sont plus éloignées sur les plans segmental\* et suprasegmental\* (ex. : le cantonais, langue tonale\*, et le français, langue flexionnelle\*), ce qui peut alors expliquer l'acquisition plus lente d'une langue, ou la persistance de certaines erreurs.

Dans ce processus, l'orthophoniste doit se renseigner sur les particularités de chacune des langues en lien avec les différentes sphères langagières : forme phonologique, morphosyntaxe, lexique, mais aussi pragmatique. En tenant compte de l'âge de l'enfant, du niveau de langage probable, du but de l'évaluation et des besoins éventuels d'intervention, un travail d'identification des similitudes et différences majeures entre les langues d'usage de l'enfant permettra d'affiner l'analyse des observations directes et favorisera l'adaptation au contexte langagier de l'enfant.

Après avoir documenté les langues et leur structure, il est important pour l'orthophoniste de vérifier si les langues d'usage dans la famille se déclinent en différents dialectes et si la variété privilégiée par la famille comporte d'importants écarts avec la variété standard. Cette information pourrait, entre autres choses, avoir une incidence sur le choix de l'interprète.

En plus de la consultation de documents, la littérature mentionne qu'il peut être intéressant pour l'orthophoniste de considérer, lorsque c'est possible, les erreurs produites par les adultes bilingues utilisant les mêmes langues que l'enfant (par exemple, les erreurs d'accord en genre ou de temps de verbe faites par les parents ou l'interprète). Ces erreurs pourraient constituer des indices quant aux types d'interférences linguistiques attendues dans ce contexte de bilinguisme.

Enfin, étant donné l'influence du contexte d'utilisation d'une langue sur son apprentissage, il importe également de se documenter sur les particularités culturelles du contexte dans lequel l'enfant évolue. On cherche à connaître autant les points communs partagés par une communauté que les positions plus personnelles des individus en cause dans la relation avec l'enfant (par exemple, l'utilisation ou non d'un langage enfantin pour s'adapter aux jeunes enfants ou le niveau d'acceptation des personnes handicapées).

## COLLABORATION AVEC UN INTERPRÈTE

---

À partir du moment où l'orthophoniste ne maîtrise pas suffisamment l'une des langues significatives de l'enfant, elle devrait recourir aux services d'un interprète. Cette collaboration a pour but d'évaluer l'enfant dans les différentes langues ou dialectes qu'il utilise au quotidien car, rappelons-le, l'évaluation d'une seule langue peut conduire à une représentation incomplète de ses capacités et est donc inadéquate pour les besoins de l'évaluation.

Dans le cadre de cette collaboration avec l'interprète, l'orthophoniste assure la responsabilité de la planification de la session : l'identification du matériel pertinent selon la culture, ainsi que la sélection des

---

\* Glossaire



méthodes d'évaluation. Pour sa part, l'interprète soutient le clinicien dans la récolte des données et dans la communication avec le client pour lui rendre un service approprié. L'[Annexe 1 : Interprètes](#), dresse les différentes démarches requises par l'orthophoniste au moment de faire appel à un interprète.

Une bonne collaboration est primordiale à la réussite de l'évaluation. Cette synergie devient possible lorsqu'il y a une compréhension commune des objectifs établis par l'orthophoniste. C'est pourquoi des discussions avec l'interprète sont à prévoir avant et après une évaluation (McLeod et al., 2017; Banque d'interprètes de la Capitale-Nationale - BICN, s.d.). Un modèle « *briefing-interaction-debriefing* » est d'ailleurs suggéré pour assurer la meilleure intervention possible lorsqu'on doit recourir aux services d'un interprète.

- **Lors de la phase de la réunion préparatoire (*briefing*)** : l'orthophoniste et l'interprète discutent avant l'évaluation pour s'entendre sur les buts de cette dernière et sur certaines décisions à prendre en lien avec la façon d'interagir au cours de la rencontre en présence de l'enfant.
- **Lors de l'«interaction»** : l'orthophoniste et l'interprète travaillent ensemble avec l'enfant et le parent.
- **Lors de la rencontre post-évaluation (*debriefing*)** : l'orthophoniste et l'interprète font un bilan de la rencontre et planifient la suite.

Les principaux éléments à considérer avec l'interprète avant, pendant et après la rencontre de l'utilisateur sont présentés en [Annexe 1 : Interprètes](#).

Les interprètes peuvent être recrutés dans différents milieux :

- Banque d'interprètes des CISSS et CIUSSS ou banques communautaires desservant le réseau de la santé s'il n'y a pas de service d'interprétariat intégré à même l'établissement. Il s'agit ici de la voie à privilégier.

Sinon :

- Collègues bilingues des CISSS et CIUSSS (autre orthophoniste, autre professionnel ou employé de l'organisation).
- Membre de la famille ou de l'entourage.



## MISE EN GARDE POUR LE CHOIX DE L'INTERPRÈTE

Dans certaines situations, des membres de la famille ou de l'entourage peuvent servir d'interprètes, soit par préférence de l'utilisateur ou en raison de l'impossibilité de recourir à un interprète formé. **L'utilisation de la famille ou de l'entourage comme interprète peut présenter un risque de préjudice.** De fait, la justesse de la traduction ou de l'interprétation peut être compromise considérant le conflit d'intérêt potentiel ou le manque d'expérience de l'individu choisi en tant qu'interprète. Il va aussi sans dire que **le recours à la fratrie comme interprète comporte un risque encore plus grand**, puisque les enfants peuvent ne pas détenir la maturité émotionnelle pour agir en tant qu'interprète auprès d'un membre de leur famille. Il est important de prendre conscience de ces risques, particulièrement dans les situations où les enjeux sont importants comme la passation d'un examen, lors de situations où des limitations sont soupçonnées ou lors de l'annonce de certaines conclusions orthophoniques.

Il demeure fondamental de considérer la préférence de l'utilisateur selon sa culture, ses valeurs, ses croyances, son âge et l'impact que peut induire la présence d'un interprète. **Si un usager insiste pour recourir à un interprète ponctuel, à un membre de sa famille ou à un ami, l'orthophoniste devrait noter dans le dossier de l'utilisateur que les services d'interprétariat lui ont été offerts et que les risques de ne pas recourir à un interprète qualifié lui ont été expliqués.** Elle devra aussi nuancer les résultats obtenus.

## RECOMMANDATIONS DE BONNES PRATIQUES POUR LA PRISE DE DONNÉES

Dans les sections suivantes, les bonnes pratiques répertoriées par la littérature pour procéder à l'évaluation d'un enfant bilingue sont présentées. La prise de données indirectes est abordée dans un premier temps, puis celle des données directes dans un deuxième temps.

### DONNÉES INDIRECTES : HISTOIRE DE CAS

Lors de l'évaluation d'un enfant en situation de bilinguisme, l'histoire de cas joue deux rôles importants :

- Elle est nécessaire à l'identification des facteurs de risque, ceux-ci étant potentiellement discriminants pour l'établissement de la conclusion orthophonique.
- Elle est indispensable pour planifier la prise de données directes de l'évaluation, en permettant notamment de documenter l'exposition de l'enfant aux langues ou dialectes parlés et les contextes d'utilisation de chacune des langues.

L'information recueillie par un questionnaire rempli conjointement avec les parents est l'un des points d'appui importants pour guider les impressions cliniques de l'orthophoniste au regard d'un développement normal\*, d'une difficulté ou d'un trouble de langage ou des sons de la parole chez un enfant bilingue (voir l'[Annexe 2 : Modèle de questionnaire pour l'histoire de cas](#)). Cette prise de données peut être réalisée par l'orthophoniste elle-même ou se faire en collaboration avec d'autres intervenants selon l'organisation des services. D'autre part, bien que le modèle présenté ici prenne la forme d'un questionnaire, le respect des principes d'interventions en contexte interculturel préconise un

\* Glossaire

fonctionnement davantage axé sur le dialogue et l'échange. Au final, ce type d'approche semble obtenir davantage de succès pour la cueillette de données et permet d'établir un meilleur lien de confiance sur lequel pourront s'appuyer les interventions ultérieures.

Finalement, quelle que soit la façon de recueillir ces informations, il importe de savoir que certains éléments de l'histoire de cas sont plus sensibles que d'autres pour identifier la nature des problématiques observées dans un contexte de bilinguisme. La prochaine section traite des éléments à inclure dans l'histoire de cas :

1. Profil familial/milieu de vie de l'enfant
2. Histoire périnatale
3. Histoire développementale
4. Documentation de la situation de bilinguisme
5. Histoire médicale
6. Perception parentale quant au langage et au rythme d'évolution des apprentissages
7. Antécédents familiaux

Bien que presque tous ces éléments fassent aussi partie de l'histoire de cas d'un enfant ne vivant pas en situation de bilinguisme, les éléments dans la prochaine section qui sont précédés de la puce  sont à considérer avec une attention accrue. En effet, la littérature indique qu'ils peuvent fournir des informations particulièrement utiles ou à nuancer en situation de bilinguisme. Seuls ces éléments spécifiques sont accompagnés d'une explication.

## 1. Profil familial/milieu de vie de l'enfant

- Composition de la famille
- Travail ou occupation des parents
- Habitudes de littératie\*
-  **Langue(s) parlée(s) par le parent : degré de maîtrise de chacune des langues par les parents, langue(s) privilégiée(s) par chacun, proportion du temps de chacun passé auprès de l'enfant.**

**Particularité** : Documenter la quantité et la qualité de l'exposition constitue la base de la préparation et de l'analyse lors d'une évaluation bilingue.

-  **Degré de scolarisation des parents et, plus précisément, de la mère.**

**Particularité** : Le degré de scolarisation de la mère est un facteur de protection répertorié par la littérature. Il est démontré que cet aspect est corrélé positivement au développement de certaines sphères langagières chez l'enfant (ex. : le vocabulaire) et ce, *même si la mère ne parle pas la L2*. Ainsi, un enfant dont la mère est plus scolarisée acquiert généralement le vocabulaire dans la L2 à un meilleur rythme qu'un enfant dont la mère est peu scolarisée et ce, même si la

\* Glossaire



mère utilise généralement la L1 pour parler à l'enfant (Golberg, Paradis et Crago, 2008, cité dans Paradis, 2016).

## 2. Histoire périnatale

- Histoire de la grossesse : nombre de semaines, complications, consommation d'alcool ou exposition à d'autres substances (ex. : médicaments, drogues, vapeurs);
- Histoire de l'accouchement : complications, état de santé du bébé à la naissance, APGAR, périmètre crânien etc.

## 3. Histoire développementale

- Développement moteur : âge de la marche, prérequis à la marche (ramper, marche à 4 pattes), habileté pour les sauts et la grimpe, manipulation des petits objets et des ustensiles, propreté de jour et de nuit;
- Alimentation : difficulté à la succion, déroulement de l'introduction des purées, épisodes d'étouffement avec les liquides et/ou les solides, habileté à mastiquer, tendance à porter les objets à la bouche, acquisition du contrôle salivaire, sélectivité alimentaire;
- **Développement langagier : vocalisations, babillage, contact visuel, premiers mots, premières combinaisons, présence ou non de jargon, présence du phénomène du « mot acquis-perdu ».**

**Particularité** : La littérature rapporte que les enfants unilingues et bilingues suivent la même séquence développementale en bas âge, pour les premiers pas, les premiers mots et les premières combinaisons de mots (Paradis et al., 2010). Pour le premier lexique des enfants bilingues, on note qu'il se développe indistinctement dans les deux langues. Ainsi, il importe de considérer tous les mots prononcés par l'enfant, sans égard aux langues utilisées, pour connaître son premier lexique. L'élément central à documenter demeure toutefois l'âge d'apparition des premiers mots et des premières combinaisons, qui reste l'un des indicateurs les plus importants pour discriminer les troubles de langage (Boerma et Blom, 2017). De plus, des recherches démontrent que ce que les parents rapportent à propos des premières grandes étapes de développement semble avoir une bonne validité, et ce peu importe le niveau socioéconomique ou l'occupation de la mère (Paradis et al., 2010).

## 4. Documentation de la situation de bilinguisme

- **Âge de première exposition à chacune des langues;**
- **Quantité d'exposition hebdomadaire à chacune des langues;**
- **Langue utilisée à l'école/à la garderie;**
- **Autre exposition possible qui n'aurait pas été mentionnée (ex. : discussion entre parents et grands-parents dans une autre langue non utilisée directement avec l'enfant, grands-parents s'adressant à l'enfant dans une langue non utilisée par les autres membres de la famille lui conférant ainsi une valeur affective).**



**Particularité** : Pour qu'une langue soit considérée dans l'évaluation, il faut que l'exposition à cette langue soit significativement présente dans la vie de l'enfant. Une exposition passive (ex. : la télévision) ou très limitée (ex. : l'éducatrice du service de garde, d'origine espagnole, leur enseigne quelques mots de sa langue maternelle à l'occasion) n'est pas considérée significative.

**Particularité** : Un enfant présentant un trouble développemental du langage aura de la difficulté dans toutes les langues auxquelles il est exposé, bien que le degré de difficulté puisse varier (Boerma et Blom, 2017). Si on observe un profil hétérogène, où une langue est franchement meilleure que l'autre, il est possible qu'on ne soit pas en présence d'un trouble de langage.

**Particularité** : Chez certains enfants plus vieux, pour qui la L2 a été introduite après l'âge de 5 ans, la maturité cognitive et linguistique peut être bénéfique au développement de la L2. Ceci peut entraîner un rythme d'apprentissage de la langue plus rapide que chez le jeune enfant pour certains aspects, par exemple l'acquisition du vocabulaire (Golberg, Paradis et Crago 2008, cité dans Paradis, 2016).

## 5. Histoire médicale

- Hospitalisations de l'enfant, condition médicale particulière, allergies, otites en bas âge, vision etc.;

## 6. Perception parentale quant au langage et au rythme d'évolution des apprentissages

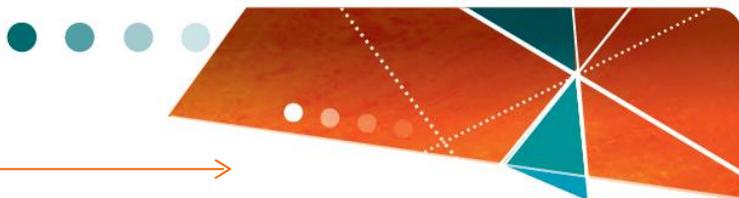
- Perception ou non d'une différence entre l'enfant et les autres enfants du même âge pour l'apparition des premiers mots;
- Perception du niveau de langage actuel de l'enfant comparé aux enfants du même groupe d'âge;
- Perception de la prononciation des sons par l'enfant comparé aux enfants du même groupe d'âge.

**Particularité** : Les inquiétudes du parent sont généralement un bon indicateur de la présence de difficultés chez un enfant. Cela est toutefois à nuancer pour la population bilingue : les inquiétudes parentales sont moins sensibles. Il y aurait plus de risque de faux-positifs parce que les parents d'enfants bilingues peuvent être globalement plus inquiets que les parents d'enfants unilingues (Boerma et Blom, 2017).

**Particularité** : Globalement, la perception des parents de la L1 est un des éléments du questionnaire important pour discriminer les enfants au développement normal des enfants au développement problématique.

**Particularité** : L'âge d'apparition des premiers mots et des premières phrases pourrait être un indicateur fort au moment d'émettre une conclusion orthophonique (Boerma et Blom, 2017).

**Particularité** : Il existe tout de même souvent une atténuation normale de la L1 avec l'introduction d'une L2. (Paradis, Emmerzael et Sorenson, 2010).



**Particularité :** Les commentaires rapportés par les parents sont plus fiables lorsqu'ils concernent l'expression que la compréhension de l'enfant.

## 7. Antécédents familiaux

- **Présence d'antécédents pouvant affecter les apprentissages dans la famille proche et élargie (difficultés langagières, troubles du spectre de l'autisme, bégaiement, difficultés d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, déficience intellectuelle, etc.).**

**Particularité :** Les antécédents familiaux sont généralement un facteur de risque chez l'enfant. Ceci est toutefois à nuancer dans la population bilingue : les antécédents familiaux sont parfois moins connus par les parents en raison de contextes divers ou les difficultés rapportées peuvent être davantage liées à un contexte environnemental (ex. : enfants adoptés, famille réfugiée). Ainsi, la prévalence de difficulté de parole, de langage ou d'apprentissage dans la famille peut être un indicateur intéressant, mais pas aussi significatif que l'apparition des premiers mots et des premières combinaisons de mots (Paradis, Emmerzael et Sorenson, 2010).

### EN RÉSUMÉ

- ▶ L'histoire de cas permet de dégager des informations importantes qui pourront **guider l'orthophoniste dans son processus d'évaluation menant à sa conclusion orthophonique.**
- ▶ Bien que la cueillette de données prenne souvent la forme d'un questionnaire, une approche axée sur le dialogue et l'échange est à privilégier dans le cas des interventions en contexte interculturel.
- ▶ Les données probantes issues de la littérature peuvent apporter un éclairage particulier aux données indirectes de l'histoire de cas et soutenir l'analyse subséquente des données directes.

### DONNÉES INDIRECTES : CONSIDÉRATIONS CULTURELLES

La langue et la culture sont intimement liées bien que, comme le souligne Grosjean et Byers-Heinlein (2018), le bilinguisme et le biculturalisme ne coexistent pas automatiquement. En effet, un enfant peut parler deux langues, mais avoir toujours été exposé à la même culture (ex. : un québécois parlant le français et l'anglais) ou, au contraire, parler une seule langue tout en vivant l'influence de deux cultures (ex. : un Centrafricain ayant immigré au Québec). Il reste que, très souvent, les enfants en situation de bilinguisme se retrouvent non seulement exposés à deux langues, mais aussi à deux cultures ayant leurs propres normes langagières et sociales.

Comme la socialisation de l'enfant et son intégration se développent par ses échanges avec les autres membres de sa communauté d'appartenance, la langue joue un rôle clé dans l'appropriation de sa propre culture. À l'inverse, les valeurs de la communauté sont reflétées par les situations sociales auxquelles l'enfant est exposé, ce qui influence son apprentissage de la langue et l'utilisation qu'il en fait. Selon Grosjean et Byers-Heinlein (2018), le biculturalisme peut même influencer certains aspects relevant de

\* Glossaire



l'interaction entre la cognition et le langage, tel l'organisation du vocabulaire et des champs sémantiques. Finalement, la perception ou les convictions des parents par rapport aux difficultés langagières ou autres limitations auront aussi un impact majeur sur leurs interactions avec l'enfant.

Considérant l'importance de ces enjeux culturels, l'orthophoniste se doit de questionner des éléments comme le vocabulaire, les fonctions du discours, le niveau de langage, les contextes d'utilisation de la langue, le jeu, les partenaires de communication, le rôle de la communauté dans l'éducation des enfants, les croyances, les conventions sociales concernant divers aspects tels le contact visuel, ainsi que la perception des parents par rapport au langage de son enfant au moment de la cueillette de données. Différentes sources peuvent être mises à contribution, à commencer par les parents et les interprètes, mais aussi les intervenants pivots en interculturel\* du CIUSSS de la Capitale-Nationale, ou les agents en milieu interculturel\* et intervenants à l'accueil des réfugiés\* s'il n'y a pas d'intervenants pivots.

Peu importe la source des informations, mais ceci est particulièrement vrai pour la consultation de documents web, il est recommandé d'être vigilants afin d'éviter certaines généralisations qui pourraient ne pas correspondre à la réalité de l'utilisateur. En effet, comme le souligne l'article de Lekas et al. (2020), la culture n'est pas quelque chose de statique. Les croyances et les systèmes de valeurs changent et évoluent dans le temps. Ils sont constamment influencés par les interactions avec d'autres cultures, d'autres individus, nos expériences personnelles, des déterminants socioéconomiques, le contact avec des institutions, les médias et la technologie.

En contrepartie, il est important que l'orthophoniste réalise que sa propre appartenance culturelle peut avoir un impact sur les observations qu'elle fera lors de l'évaluation. Être conscient de ses propres biais et des conventions reliées à sa propre culture est la première étape pour éviter certains pièges qui pousseraient à interpréter certaines données de façon erronée. Lekas et al. (2020) invitent d'ailleurs les intervenants de la santé à adopter une attitude d'humilité culturelle, par opposition aux formations offertes sur la compétence culturelle.

Si cette dernière est basée sur l'acquisition de connaissances et de savoir à propos de diverses cultures, la première, plus adaptée, est orientée vers les processus. Elle implique l'ouverture et une relation égalitaire, centrée sur le patient, son unicité et ses besoins spécifiques.

## EN RÉSUMÉ

- ▶ Il existe un fort lien entre langue et culture
- ▶ Il est important de s'informer sur la culture de l'enfant, sa situation personnelle et ses expériences langagières et sociales
- ▶ Il faut se rappeler que les considérations culturelles peuvent varier d'un usager à l'autre et qu'elles dépendent du contexte et de l'historique de chacun
- ▶ L'orthophoniste doit être conscient de ses propres biais et adopter une attitude d'ouverture et d'humilité face aux réalités diverses auxquelles elle se trouve confrontée

\* Glossaire



## DONNÉES DIRECTES

Bien que la prise en considération des données indirectes soit essentielle à une bonne évaluation, les données directes restent un incontournable lors de l'évaluation d'un enfant bilingue. À l'instar de l'évaluation d'un enfant unilingue, une grande variété de composantes peut être utile à l'élaboration d'une conclusion orthophonique valable et le choix des éléments à évaluer sera dicté à partir des observations de l'enfant et des données recueillies à l'anamnèse.

Dans la littérature, les tests servant à documenter les données directes sont catégorisés selon divers types. De façon générale, l'évaluation orthophonique unilingue repose grandement sur des mesures statiques, puisque les outils développés en ce sens sont plus nombreux. Toutefois, ces mesures statiques des habiletés de langage pourraient ne pas être les meilleurs indicateurs d'un trouble de langage chez l'enfant bilingue : documenter le rythme et les indices de variation de performance en langage à l'aide de modalités d'évaluation dynamiques\* portant sur les capacités d'apprentissage du langage apporteraient possiblement des éléments additionnels appréciables pour l'élaboration d'une conclusion orthophonique (Kohnert, 2010). Le but lors d'une évaluation bilingue n'est alors plus seulement de décrire les capacités de langage à un moment précis, mais aussi d'observer comment une habileté langagière ciblée peut se développer dans le temps.

Dans les prochaines sections, sont abordées les spécificités de l'évaluation d'un enfant bilingue rapportées par la littérature à propos :

1. Des tests formels statiques
2. Des tests informels statiques
3. Des modalités d'évaluation dynamiques
4. Des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues
5. De l'importance de la combinaison des méthodes

### 1. Tests formels, mesures statiques

Les tests formels statiques permettent de constater le niveau d'habileté à un moment X, dans un contexte Y, dans une langue particulière. Ces tests sont réalisés au moyen de tâches avec consignes préétablies, pour lesquels des résultats précis sont attendus, impliquant des mesures de comparaison (normes).

#### Tests linguistiques

Certaines mesures formelles statiques sont influencées assez spécifiquement par la connaissance de la langue. Ils sont dépendants de plusieurs facteurs dont la quantité, la qualité, la durée de l'exposition à la langue et les contextes d'utilisation.

Exemples :

- Tâche d'exécution de consignes
- Tâche de vocabulaire réceptif
- Tâche de formulation de phrases

\* Glossaire



## Tests cognitivolinguistiques

Certaines autres mesures formelles statiques ont des fondements plus larges et semblent plus liées aux connaissances générales ou à une macrostructure cognitivolinguistique profonde. Les résultats à ces tests ne dépendent pas uniquement de la connaissance du langage et pourraient s'avérer fort utiles dans l'évaluation des enfants bilingues ayant une connaissance encore récente de la langue seconde. Ce type de test présente là encore des lignes directrices claires quant aux règles de passation ou aux résultats attendus.

Exemples :

- Tâche de production de récit à partir de séquences imagées tel le « Multilingual assessment Instrument for narratives – MAIN » (Gagarina et al., 2012) ou « Edmonton Narrative Norms Instrument – ENNI » (Schneider et al., 2005);
- Tâche de compréhension de récit comme celle du « MAIN »;
- Grille d'observation des habiletés pragmatiques ou des précurseurs à la communication, telles le « Language Use Inventory – LUI » (O'Neill, 2009) ou la « Children's Communication Checklist – CCC » (Bishop, 2006).

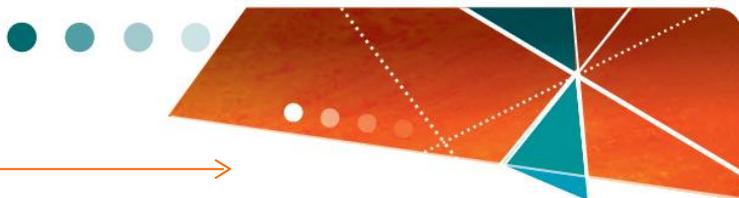
## Utilisation des normes : « oui ou non »

Les chercheurs se sont penchés sur la question de l'utilisation des tests standardisés pour évaluer les enfants bilingues et ainsi statuer d'un développement normal en contexte de bilinguisme, de la présence d'une difficulté ou encore d'un trouble de langage. De façon assez unanime, les études indiquent que le recours à des normes établies à partir d'une population unilingue ne peut servir à identifier un trouble de langage (Konhert, 2010; Paradis, 2016; Thordardottir et al., 2006). En effet, les enfants bilingues présentent globalement des résultats significativement plus faibles que leurs pairs unilingues du même âge, même en l'absence de difficultés de langage, voire même après 3 ans d'exposition à la langue (Paradis, 2016). De plus, les traductions ne sauraient tenir compte des réalités différentes sur le plan langagier et sur le plan culturel auxquelles le jeune doit faire face. Par ailleurs, il s'est également avéré impossible d'établir des normes « bilingues » étant donné la trop grande diversité de combinaison de langues, les variations d'expériences de chacun dans l'une et l'autre langue et les fluctuations interindividuelles normales. Pour cette raison, l'utilisation de normes n'est pas une pratique recommandée lors de l'évaluation. Il peut d'ailleurs être utile d'indiquer clairement à l'usager que les tests utilisés dans le cadre de l'évaluation n'ont pas été normalisés auprès d'une population bilingue et doivent donc être utilisés à titre indicatif et interprétés selon le jugement clinique de l'intervenante.

## Situation particulière des enfants bilingues simultanés

Néanmoins, il pourrait y avoir certains repères possibles dans le cas des **bilingues simultanés**, à considérer avec prudence. Dans le cadre d'un chapitre d'un livre portant spécifiquement sur l'évaluation des enfants bilingues, Thordardottir (2015) propose des ajustements de normes pour les enfants bilingues simultanés de 5 ans. En fait, la chercheuse reconnaît d'emblée qu'il faudrait déjà davantage d'études pour bien identifier le point de démarcation entre les enfants au développement normal et les enfants avec trouble développemental du langage chez les unilingues. Elle fait également une distinction entre les besoins de la recherche et les besoins cliniques, ces derniers

\* Glossaire



considérant généralement des écarts plus importants pour établir un diagnostic. Pour la clinique, une différence de  $-1,25$  écart-type constituerait un écart relativement approprié pour considérer un trouble (Conti-Ramsden, Tomblin et al., Thordardottir et al. cités dans Thordardottir 2015). Selon les recherches de Thordardottir, réalisées chez des enfants bilingues anglais-français pour qui les deux langues ont un statut équivalent, les enfants de 5 ans ayant été exposés depuis leur naissance de façon équilibrée (50 % - 50 %) à 2 langues obtiendraient, en moyenne, des scores se situant de 0,5 à 1 écart-type sous le score des enfants unilingues. Un certain ajustement est également proposé pour s'adapter aux bilingues simultanés avec des expositions différentes (25 % - 75 %), la langue dominante pouvant alors obtenir des résultats de 0,25 à 0,5 écart-type inférieurs aux normes unilingues, alors que la langue la plus faible se situerait plutôt de 1 à 1,5 écart-type sous les performances attendues des unilingues. L'intervalle proposé veut aussi refléter le fait que l'écart est généralement un peu plus grand pour les tâches expressives que pour les réceptives.

Globalement, l'auteure reconnaît qu'il est important de ne pas attendre des enfants bilingues qu'ils atteignent le niveau des unilingues dans chacune des langues séparément trop tôt. Cependant, elle attire aussi l'attention sur le fait qu'il ne faut pas non plus sous-estimer l'habileté des enfants à acquérir deux langages simultanément.

### Adaptations possibles

Malgré la difficulté, voire le plus souvent l'impossibilité de référer aux normes, l'utilisation de tests formels reste toutefois utile, en permettant de compiler des données sur le fonctionnement actuel de l'enfant, ainsi que pour documenter les progrès du jeune par rapport à lui-même. Dans ce but, et compte tenu que les normes ne peuvent servir de références fiables, il devient possible d'apporter certaines adaptations aux tests (par exemple : fournir des instructions additionnelles, accorder plus de temps pour répondre, enlever les éléments qui ne font pas référence à l'expérience de l'utilisateur, modifier le mode de réponse ou adapter le niveau de réponse acceptable). Cette modification des tests permet d'accroître les interactions et de diminuer les barrières induites par le test lui-même, le but ultime étant de recueillir les informations pertinentes en lien avec les habiletés et limitations langagières de l'enfant. La documentation des adaptations faites sera aussi un élément précieux lors de l'analyse des résultats (ASHA, s.d.-a).

#### EN RÉSUMÉ

- ▶ Certains tests formels mesurent davantage les connaissances purement linguistiques (tests linguistiques), alors que d'autres évaluent des connaissances plus générales ou transversales en lien avec le langage (tests cognitivo-linguistiques);;
- ▶ En contexte de bilinguisme, les résultats aux tests formels seront toujours plus ou moins influencés par les expériences individuelles de langage. Il y aura toujours des interférences et des facilitateurs d'une langue à l'autre;

- ▶ L'utilisation des normes des tests formels n'est pas fiable, puisque les enfants bilingues présentent globalement des résultats significativement plus faibles que leurs pairs unilingues du même âge à ces épreuves, même en l'absence de difficultés langagières;
- ▶ Dans le cas spécifique des enfants bilingues simultanés, les normes unilingues ne peuvent s'appliquer la grande majorité du temps, mais il faut faire attention de ne pas sous-estimer les capacités d'acquisition du langage des enfants.
- ▶ Les tests formels restent utiles pour documenter, sur le plan qualitatif, les habiletés des jeunes. L'orthophoniste peut donc les adapter, tout en indiquant que les normes ne peuvent être utilisées.

## 2. Tests informels, mesures statiques

Les tests informels statiques regroupent toutes les tâches permettant de documenter le niveau de compétence dans une langue, mais qui ne sont pas régies par des consignes de passations claires ou des mesures spécifiques. On cherche ici à en connaître davantage sur les habiletés du jeune au moment X, dans une situation Y, dans une langue particulière, mais sans les contraintes d'un test formel. Chez l'enfant bilingue, ce type d'évaluation permet de diversifier les contextes de communication, les intentions, les locuteurs et les lieux.

Exemples de tests informels statiques :

- Analyse d'un échantillon de langage sur le plan morphosyntaxique
- Production écrite
- Grilles d'observation maison
- Analyse phonologique

### EN RÉSUMÉ

- ▶ Les tests informels statiques ne réfèrent pas à des normes spécifiques;
- ▶ Ils sont une source d'information importante;
- ▶ Leur souplesse permet d'investiguer dans une plus grande variété de contextes de communication.

## 3. Modalités d'évaluation dynamiques

- Selon l'ASHA (s.d.-c, 2<sup>e</sup> parag.) :

L'évaluation dynamique [...] est une méthode de conduite d'une évaluation linguistique qui cherche à identifier les compétences que possède un enfant individuel, ainsi que son potentiel d'apprentissage. La procédure d'évaluation dynamique met l'accent sur le processus d'apprentissage et tient compte de la quantité et de la nature de l'investissement des examinateurs. Il est hautement interactif et orienté processus.



Lors d'une évaluation dynamique, on observe les conditions suivantes :

- L'enfant évalué est actif.
- L'examineur participe en enseignant délibérément l'élément à acquérir, en explicitant des stratégies et en ajustant ses interventions à ce qu'il observe chez l'enfant.
- On s'intéresse à la capacité de l'enfant à moduler ou modifier sa réponse pour s'approcher de la cible.
- L'interaction est fluide et réactive.
- On objective les observations par des mesures prétest et post-test et on évalue le transfert des stratégies.

On cherche donc à documenter la facilité avec laquelle un élément nouveau directement lié au langage peut être appris. Comme il n'existe pas de cible préétablie, les possibilités de tâches sont nombreuses, mais leur analyse repose entièrement sur le jugement clinique. Quantifier et interpréter la réponse à l'entraînement demande de l'expérience avec les techniques d'instruction et une connaissance du patron de réponse typique chez l'enfant. Il peut donc s'avérer aidant de tester un ou deux enfants se développant normalement et partageant des caractéristiques culturelles et linguistiques semblables (des pairs ou la fratrie) afin d'avoir une meilleure perspective (Konhert, 2010).

Voici quelques exemples de tâches possibles lors d'une évaluation dynamique du langage :

- Tâche d'entraînement circonscrite pour enseigner l'utilisation d'un geste ou d'une forme verbale sollicitant la récurrence « encore » (Konhert, 2010);
- Apprentissage de vocabulaire nouveau, de type néologisme, selon la méthode du « *fast word mapping* » (Kapantzoglou, Restrepo et Thompson, 2012, cité par Crowley, 2014);
- Identification de similitude sur le plan de la fonction entre deux objets (Patterson et al., 2013);
- Tâche d'apprentissage d'un nouvel adjectif au réceptif (Patterson et al., 2013);
- Tâche de conscience phonologique réceptive pour l'identification d'un mot, parmi un choix de 3, commençant par le même phonème que le mot cible (Patterson et al., 2013);
- Tâches formelles en anglais comme le « Dynamic Assessment of Preschoolers' Proficiency in Learning English » (Camilleri et al., 2014), « Glaspey Dynamic Assessment of Phonology » (Glaspey, s.d.) et « Dynamic Assessment of Phonological Awareness for Children with SSD » (Gillam & Ford, 2012, tel que cité par McLeod et al., 2017).

#### 4. Évaluation des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage des langues

D'autres tâches s'intéressent à la façon dont les jeunes acquièrent le langage. Le recours à ce type de tâche viserait à documenter les processus cognitifs sous-tendant l'apprentissage du langage, sans toutefois inclure la notion d'entraînement à la tâche avec facilitateur. La collaboration avec un neuropsychologue pourrait d'ailleurs être un atout lorsqu'on s'intéresse à cet aspect du développement. L'une des tâches les plus couramment mentionnées dans la littérature est celle de la répétition de non-mots. Cette dernière n'est pas une évaluation dynamique classique, car il n'y a pas de pré et post-test. Mais comme l'orthophoniste observe l'enfant traiter de nouvelles syllabes devant elle, la tâche est considérée plus dynamique que statique (Crowley, 2014).

Des chercheurs (Boerma et al., 2015) se sont penchés sur une version de tâche de répétition de non-mots qui serait moins influencée par une familiarité à une langue plutôt qu'à une autre. La tâche se trouve sous le nom de « *Quasi-universal nonword repetition task* » et elle réunit des items dont les structures syllabiques sont simples et les phonèmes utilisés fréquents dans un nombre élevé de langues. Comme il s'agit de non-mots, donc par définition d'éléments nouveaux à apprendre, l'orthophoniste évalue davantage le processus linguistique que la connaissance, mais aussi les processus de planification et de programmation motrice. De plus, il faut garder en tête que tous les tests, toutes les tâches, comportent des biais pouvant favoriser ou défavoriser certaines langues, en raison de certains aspects qu'elles ont ou non en commun.

## EN RÉSUMÉ

- ▶ Les modalités d'évaluation dynamiques sont encore peu développées.
- ▶ Bien que le but de ces évaluations est d'isoler la part de « connaissance de la langue » de l'aspect « capacités d'apprentissage » ou même des « processus » impliqués dans l'apprentissage de l'une ou l'autre des composantes d'une langue, il reste peu probable que les résultats ne subissent aucune influence de la langue d'origine.
- ▶ N'étant pas régis par des normes ou des règles de passation spécifiques, les modalités d'évaluation dynamiques offrent de nombreuses pistes d'évaluation.
- ▶ Leur analyse repose majoritairement sur le jugement clinique et l'expérience.
- ▶ D'autres types de tâches cherchent aussi à documenter les processus cognitifs sous-tendant l'apprentissage du langage, sans toutefois inclure la notion d'entraînement à la tâche (ex. : les tâches de répétition de non-mots).

## 5. L'importance de la combinaison de méthodes

Tel que mentionné précédemment, l'approche à privilégier lors de l'évaluation d'un enfant bilingue devrait se faire à l'aide d'une variété de mesures directes et indirectes. Si la combinaison de différents moyens peut exiger plus de temps, elle semble toutefois augmenter les chances de bien départager les enfants bilingues avec et sans trouble. Certains chercheurs ont d'ailleurs tenté d'identifier la meilleure combinaison pour parvenir à cette distinction avec un minimum de mobilisation. Ainsi, une étude de Boerma et Blom (2017) regroupant des enfants de 5 et 6 ans, a fait ressortir que la combinaison de 3 mesures spécifiques augmentait significativement la probabilité d'identifier correctement les enfants bilingues au développement normal des enfants bilingues avec trouble de langage. La méthode proposée par les chercheuses suggère le recours : à un questionnaire dédié aux parents (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children – PaBiQ*), particulièrement pour les questions relatives à l'âge d'apparition des premiers mots et des premières phrases et pour l'inquiétude des parents; une tâche de répétition de non-mots « *Quasi-universal nonword repetition task* » et une tâche de narration réceptive et expressive (MAIN).

Une seule méthode ou combinaison de tâches ne saurait convenir à tous les enfants pour identifier clairement la conclusion orthophonique la plus pertinente étant donné la grande variété d'âge et de caractéristiques possibles. Toutefois, il semble que de miser sur différents types de mesures et de prises de données soit un pas dans la bonne direction.

\* Glossaire



**L'Annexe 3 – Démarche clinique donne un exemple d'un processus d'évaluation complet et permet de voir comment chaque recommandation peut être intégrée à l'évaluation et peut trouver sa place dans la Figure 3 .**

## RECOMMANDATIONS DE BONNES PRATIQUES POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Le but de l'analyse des résultats demeure l'identification des enfants bilingues présentant un développement typique, par opposition à ceux dont les performances sont significativement inférieures à celles attendues dans un développement normal. L'orthophoniste vise ensuite à identifier la nature de la problématique (difficultés de langage, trouble développemental du langage, trouble de langage associé à une condition biomédicale, trouble développemental des sons de la parole ou autres retards de développement). Cette conclusion permettra ensuite d'élaborer un plan d'intervention pour réduire les impacts fonctionnels des déficits en parole et en langage à court et long terme. Pour guider cette conclusion orthophonique, il faut considérer plusieurs données issues de sources variées, aucune tâche à elle seule ne permettant de statuer sur la présence ou non d'un problème.

L'étude de Boerma et Blom (2017) a montré qu'une combinaison de tâches utilisées auprès d'enfants bilingues peut aider à différencier statistiquement un groupe d'enfants bilingues ayant un développement normal, d'un autre groupe d'enfants bilingues présentant un trouble développemental du langage. Toutefois, même si les résultats de certaines recherches peuvent arriver à le faire avec des taux de sensibilité et de spécificité assez grands à l'échelle du groupe, il n'est communément pas possible de généraliser ces conclusions à l'échelle individuelle, en raison notamment des possibilités de chevauchement partiel des résultats à la frontière des deux groupes. Ce constat est d'ailleurs le même pour l'enfant unilingue, lorsqu'on cherche à identifier de façon fiable et incontestable si nous sommes en présence d'un développement dans les limites de la normale avec certaines particularités, d'une difficulté ou d'un trouble de langage. Dans certains cas de bilinguisme, un autre enfant de la fratrie ou un pair du même âge ayant vécu un contexte similaire pourraient fournir un point de repère intéressant.

Par ailleurs, lors de son évaluation, l'orthophoniste souhaite aussi se faire une idée de l'ampleur des impacts fonctionnels vécus par l'enfant bilingue. La connaissance des attentes sur le plan langagier par rapport à un enfant unilingue du même âge pourrait en partie guider cette réflexion. Toutefois, il faut rester très prudent au moment d'analyser la situation des enfants bilingues en utilisant comme point de référence des balises unilingues, comme cela a été mentionné à la section « Utilisation des normes : oui ou non? » dans la partie **Données directes**. En fait, plusieurs études suggèrent qu'un enfant a besoin d'au moins 1 à 3 ans d'exposition à une langue avant de pouvoir converser et de 4 à 7 ans d'exposition pour maîtriser le langage scolaire. Il est d'ailleurs possible que certains éléments du langage prennent plus de 7 ans à rattraper les normes unilingues ou n'y parviennent jamais (Paradis 2016).

La compilation de nombreux articles a permis de faire ressortir diverses observations de chercheurs s'étant intéressés à l'apprentissage du langage en contexte de bilinguisme. Des particularités se rapportant à chacune des composantes du langage sont présentées dans les prochaines sections. Il est suggéré de considérer ces points au moment de réaliser l'analyse des résultats d'une évaluation spécifique. Néanmoins, les études concernant le développement du langage sont nombreuses, constamment en évolution et offrent des points de vue et des angles d'analyse diversifiés.



Les résultats présentés ici ne sauraient en aucun cas remplacer une lecture plus exhaustive des sources citées et d'autres recherches plus récentes, mais peuvent contribuer à enrichir la réflexion au moment de l'analyse des données recueillies.

## COMPRÉHENSION

---

- Chez un groupe d'enfants bilingues simultanés de 5 ans, le vocabulaire réceptif présente une courbe non-linéaire dans sa relation entre la performance au test et la quantité d'exposition à la langue. Sommairement, la performance s'améliore au fur et à mesure que l'exposition augmente jusqu'à une proportion d'environ 40 à 60 % d'exposition à la langue testée. Les jeunes recevant cette proportion de stimulation auraient une performance à peu près équivalente à celle des unilingues. Au-delà, il semble que la performance des jeunes de l'étude reste relativement stable et équivalente à celle des unilingues, même si on augmente la stimulation du langage dans une langue. (Thordardottir, 2011);
- Dans la recherche d'une combinaison de mesures permettant de mieux distinguer les enfants avec trouble de langage des enfants avec développement normal, l'inclusion d'une tâche de compréhension du récit (MAIN Comprehension) ne permettait pas de mieux discriminer les deux groupes pour les enfants unilingues. Toutefois, l'ajout de cette tâche permettait d'augmenter l'acuité de la conclusion orthophonique de manière statistiquement significative chez les enfants en situation de bilinguisme, en combinaison avec des données sur le développement précoce du langage, le Quasi-universal non-word repetition task et la tâche de production de récit du MAIN (Boerma et Blom, 2017);
- Après 3 ans d'exposition à l'anglais, 83 % des jeunes bilingues d'une étude réunissant des jeunes de 5,4 à 7,4 ans de diverses langues maternelles avaient rejoint les normes des unilingues au test de vocabulaire « Peabody Picture Vocabulary Test - PPVT-III » (Paradis, 2016);
- Les enfants bilingues avec trouble de langage développent la L2 plus lentement que les bilingues au développement normal, mais pas pour tous les aspects du langage. Ainsi, le **vocabulaire réceptif** au PPVT ne permettrait pas de discriminer les enfants bilingues avec TL des enfants bilingues au DN (Paradis, 2016).

## PHONOLOGIE

---

- Il peut y avoir des transferts et de l'interférence entre les systèmes phonologiques, d'où l'importance de connaître les différences entre les systèmes des langues en présence lors de l'analyse de la phonologie. D'ailleurs, selon l'ASHA (s.d.-a), la reconnaissance des variations dialectales et de l'influence de l'accent est une composante essentielle de l'évaluation phonologique;
- Comme pour l'évaluation unilingue, l'évaluation de la phonologie devrait se faire selon différents angles, lorsque c'est possible : la production de mots isolés et de mots dans un discours plus continu, l'appréciation de l'intelligibilité, de l'acceptabilité, ainsi que de la stimulabilité, laquelle peut d'ailleurs être jugée selon un mode d'évaluation dynamique (McLeod et al., 2017);
- La répétition de non-mots est une tâche donnant un aperçu de la façon dont un individu retient les mots nouveaux. Toutefois, il faut savoir que certaines consonnes et voyelles sont plus

---

\* Glossaire



spécifiques à certaines langues, alors que d'autres sont assez généralement rencontrées dans la plupart des langues, facilitant ou compliquant la tâche pour des locuteurs moins familiers avec la langue d'où est issue la tâche. Mieux vaut donc choisir des structures syllabiques simples et éviter les groupes consonantiques. Certaines consonnes sont également à privilégier, puisque leur utilisation est commune à la plupart des langues. Une tâche de Quasi-Universal Nonword repetition Task a ainsi été conçue pour tenter de minimiser le biais de la langue d'origine (Boerma et al., 2015);

- Même si les jeunes enfants bilingues peuvent parfois réussir mieux dans une tâche de répétition de non-mots que lors d'une tâche de dénomination, plus affectée par leur manque de vocabulaire, leur performance peut malgré tout être moins bonne que celle des enfants unilingues pour le même test de répétition. D'ailleurs, les résultats des enfants bilingues au développement normal présentaient des chevauchements par rapport aux résultats des enfants unilingues avec trouble de langage au test de répétition de non-mots CTOPP dans au moins une étude. Les enfants bilingues avec troubles de langage présentaient toutefois des résultats encore moins bons que les bilingues au développement typique, permettant donc de les distinguer de manière significative lorsqu'on les compare entre eux (Paradis 2016);
- Une tâche de répétition de non-mots anglophone « Comprehensive Test of Phonological Processing-CTOPP » (Wagner et al., 1999, cité dans Paradis, 2016) montre qu'après plus de deux ans d'exposition à l'anglais (>25 mois), seuls 77 % des enfants bilingues de l'étude atteignent les normes pour enfants unilingues. Ceci montre bien que l'exposition à la langue influence la tâche de répétition de non-mots, surtout si elle est développée pour une langue en particulier, et que beaucoup de temps peut être nécessaire avant que les performances des bilingues rejoignent les performances des unilingues (Paradis 2016);
- En phonologie, on peut noter une différence entre les bilingues simultanés ou séquentiels. Des études ont ainsi fait ressortir un développement phonologique comparable entre les bilingues simultanés et les enfants unilingues. En contrepartie, les enfants bilingues séquentiels peuvent développer des patrons d'erreurs différents des enfants unilingues lors de l'acquisition de la parole. (ASHA, 2011).

## MORPHOSYNTAXE

- Les structures grammaticales varient d'une langue à l'autre (pronoms, conjugaison des verbes, etc.). L'évaluation doit considérer les interférences possibles, la fréquence et le type des erreurs morphologiques avant de se prononcer (ASHA, s.d.-a);
- La difficulté à marquer le temps par la forme des verbes (ex. passé, présent, futur) est un indice de trouble développemental du langage autant chez l'unilingue que chez le bilingue en apprentissage d'une langue seconde. Toutefois, les erreurs d'accord restent longtemps présentes. Ainsi, selon une étude longitudinale menée auprès de 14 enfants, cela aura pris 3 ans pour qu'un groupe d'enfants bilingues atteignent 84 % de réussite pour la flexion verbale de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier en anglais (90 % constituant le niveau d'atteinte attendu pour dire que la forme est maîtrisée). Une analyse plus poussée montrait que les résultats étaient meilleurs lorsque la langue d'origine utilisait elle aussi la flexion verbale, alors que ceux dont la langue maternelle ne conjugue pas les verbes étaient désavantagés. Par ailleurs, la taille du vocabulaire en anglais était également corrélée positivement à l'utilisation adéquate de la flexion verbale

visée. (Paradis, 2016). Pour illustrer par un exemple le corollaire de ces observations, on pourrait avancer qu'un jeune qui utiliserait le passé composé, à la 3<sup>e</sup> p.s., pour un verbe qui aurait dû se conjuguer à l'imparfait, à la 3<sup>e</sup> p. du pl., serait moins à risque de difficulté qu'un jeune qui utiliserait tous ses verbes à l'infinitif;

- Cela peut prendre de 3 à 7 ans aux enfants bilingues pour rattraper les unilingues sur le plan morphosyntaxique ou pour atteindre une certaine stabilité dans l'acquisition de morphèmes. Les flexions verbales sont acquises plus tardivement que les déterminants, les marques de pluriel et les prépositions (Paradis, 2016);
- Dans une étude longitudinale suivant des enfants de l'âge de 5,4 à 7,4 ans et ayant des langues maternelles diverses antérieurement à leur apprentissage de l'anglais, seuls 52 % des sujets avaient rejoint les normes des unilingues pour la morphologie après 3 ans d'exposition à l'anglais (Paradis, 2016);
- Dans une autre étude réalisée auprès d'enfants bilingues chinois/anglais âgés de 8,5 à 10,5 ans, 60 % des jeunes n'avaient pas rejoint les normes unilingues pour au moins un morphème testé après 6,5 ans d'exposition à l'anglais (Paradis, 2016);
- Bien que les deux groupes aient besoin de temps pour l'apprentissage de la morphologie, cet élément présente tout de même une différence significative au moment de comparer les « enfants bilingues avec développement typique » vs les « enfants bilingues avec trouble de langage ». Ces derniers semblent acquérir leurs habiletés morphologiques davantage en fonction de leur âge qu'en fonction de la durée d'exposition à la L2 et plus lentement que les bilingues au développement normal (Paradis, 2016).

## LEXIQUE ET SÉMANTIQUE

- L'étendue du vocabulaire influence l'utilisation des flexions verbales, même chez les enfants avec développement normal (Paradis, 2016);
- L'utilisation de mots passe-partout (ex. : la surutilisation du verbe « faire » ou autre termes vagues) n'est pas une indication d'un trouble de langage en situation de bilinguisme. Il s'inscrit davantage dans un contexte de manque de vocabulaire et peut s'expliquer par des causes diverses (Paradis, 2016);
- La quantité d'exposition à une langue influence le développement du vocabulaire expressif de façon assez linéaire. Ainsi, jusqu'à environ 60 % de temps d'exposition, la performance à un test de vocabulaire expressif des jeunes bilingues **simultanés** au développement normal progresse proportionnellement au temps d'exposition et reste inférieure à celle des unilingues (pas d'effet de plafonnement noté jusqu'à 60 % d'exposition). Après 60 % d'exposition, les enfants bilingues simultanés et les enfants unilingues ont des performances comparables. La relation performance/exposition à la langue plafonne légèrement plus rapidement pour le vocabulaire réceptif (Thordardottir, 2011).
- Une recherche de Byers-Heinlein (2013) a permis de démontrer que l'utilisation de deux langues mélangées, soit en raison d'une alternance des codes ou par l'utilisation de mots d'emprunt, est une caractéristique fréquente (90 %) du langage que les parents adressent aux enfants. De plus, les raisons de recourir à la mixité des langues sont variées (ex. : intention d'enseigner un mot nouveau, pas de bonne traduction disponible ou mot difficile à prononcer). Certaines situations

\* Glossaire



de bilinguisme augmentent les chances de pratiquer une mixité des langues. Ainsi les communautés bilingues, les familles où l'utilisation des deux langues est assez égale et les personnes qui utilisent les deux langues dans une grande variété de contextes sont plus enclines à mêler les deux langues. En parallèle à cette constatation, **une relation a été faite entre une plus grande mixité dans l'utilisation de deux langues et une compréhension et une production de vocabulaire plus faible chez les enfants de 1,5 à 2 ans**. Pour expliquer cette faiblesse relative sur le plan du vocabulaire, l'hypothèse actuelle est l'importance du processus de traitement nécessaire pour séparer une langue par rapport à une autre, alors que les deux coexistent et ne permettent donc pas d'opposer clairement les caractéristiques de chacune comme les indices visuels, le rythme, les phonèmes typiques et les patrons phonotactiques. Toutefois, l'état actuel des recherches ne permet pas encore de savoir si l'effet négatif observé sur le vocabulaire est rattrapé plus tard, s'il s'accompagne d'un bénéfice sur un autre plan du développement ou s'il remplit une fonction sociolinguistique essentielle dans certaines communautés.

## DISCOURS ET PRAGMATIQUE

---

- L'évaluation de la structure narrative via le test MAIN a été réalisée auprès de jeunes bilingues en se basant sur le fait que la macrostructure du discours est universelle et non spécifique à une langue. L'enfant devrait donc pouvoir transposer ses apprentissages de la macrostructure d'une langue à l'autre. Le test comprend un volet expressif et un volet réceptif. Le test MAIN a obtenu une bonne cote de validité pour aider à l'identification des jeunes bilingues avec trouble de langage de ceux avec un développement normal. La recommandation de combiner la tâche de narration à d'autres mesures a tout de même été réitérée, aucune tâche ne permettant à elle seule de discriminer le type de difficulté rencontré (Boerma & Blom 2017);
- Après 3 ans d'exposition à l'anglais, 100 % des 19 enfants d'une étude longitudinale avaient rejoint la norme des enfants unilingues anglais à l'ENNI pour la partie «story grammar » (Paradis, 2016);
- Il convient de faire une distinction entre le langage conversationnel de base (Basic interpersonal communication skills – BICS) qui peut s'acquérir en 2 ans dans des conditions idéales et le niveau de langage cognitif nécessaire aux apprentissages (Cognitive academic language proficiency - CALP), lequel mettra facilement jusqu'à 5 à 7 ans dans des conditions idéales pour rejoindre le niveau des natifs de la langue. L'observation des habiletés de langage dans les deux contextes est important pour avoir une bonne représentation du fonctionnement réel de l'enfant (ASHA, s.d.-a).

## MÉCANISME ORAL PÉRIPHÉRIQUE

---

- Un modèle visuel risque d'être nécessaire pour faciliter la compréhension de la tâche pour les enfants bilingues et leurs parents. Il peut être plus difficile de documenter la dissociation entre la réalisation volontaire d'un mouvement moteur suite à une consigne verbale vs reproduire un mouvement moteur par simple imitation (ASHA, s.d.-a);

## CONCLUSION

Dans le présent guide, il a été avancé que le but de toute évaluation de la parole et du langage demeure (Centeno et Anslado, dans ASHA s.d.-a) :

- L'établissement d'un diagnostic différentiel entre des variations linguistiques normales, des difficultés de langage, un trouble développemental des sons de la parole et un trouble de langage avec ou sans conditions biomédicales associées, en tenant compte des expériences de vie de l'enfant, y compris ses antécédents bilingues ou multilingues.
- S'il y a lieu, le choix d'une approche et d'un contexte d'intervention permettant un meilleur développement des habiletés de langage et la diminution significative des impacts fonctionnels des difficultés ou du trouble de langage.

En ajout aux nombreux aspects à prendre en considération pour l'évaluation d'un enfant unilingue, celle d'un enfant bilingue doit aussi tenir compte d'autres facteurs d'influence pour le développement du langage. En effet, de nombreuses particularités sont rapportées dans la littérature en ce qui a trait au développement du langage d'enfants bilingues, tant lors de l'introduction simultanée que séquentielle de la langue seconde.

Ainsi, il est de plus en plus documenté que le développement langagier se fait de façon différente dans chacune des langues en présence et selon les différentes composantes du langage. C'est pourquoi avant de porter un jugement éclairé, l'orthophoniste se doit d'évaluer un enfant bilingue dans toutes les langues significatives pour lui. Par ailleurs, la variabilité des profils et l'impossibilité de s'appuyer sur des normes en contexte de bilinguisme obligent à varier le plus possible les éléments à évaluer et la façon de le faire. Enfin, la littérature fournit de l'information sur certaines tendances observées au fil des recherches par rapport aux caractéristiques des enfants bilingues, ce qui pourra soutenir l'analyse des données recueillies par l'orthophoniste.

Toutes ces particularités de l'évaluation chez les enfants bilingues impliqueront sans aucun doute possible davantage de travail de documentation, de collecte de données auprès de différentes sources, de collaboration avec d'autres partenaires (ex. : interprètes) et d'analyse suite à cette évaluation. Le temps consacré à une telle évaluation sera donc plus important.

Toutefois, grâce à des balises et des considérations plus étoffées, on s'attend à améliorer la pertinence des conclusions orthophoniques et à faciliter la prise de décision quant au suivi à offrir à cette population grandissante. Le défi est grand, mais une évaluation plus précise de la situation ne peut que mener à plus d'efficacité dans l'intervention.

\* Glossaire



## BIBLIOGRAPHIE

- American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. (2004). *Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services* [Knowledge and skills]. Doi:10.1044/policy.KS2004-00215
- American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. (2011). *Recommandations for working with bilingual children* (updated may 2011).
- American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. (sans date-a). *Bilingual Service Delivery*. [https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/bilingual-service-delivery/#collapse\\_1](https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/bilingual-service-delivery/#collapse_1)
- American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. (sans date-b). *Collaborating With Interpreters, Transliterators, and Translators*. [https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/collaborating-with-interpreters/#collapse\\_1](https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/collaborating-with-interpreters/#collapse_1)
- American Speech-Language-Hearing Association – ASHA. (sans date-c). *Évaluation dynamique*. <https://www.asha.org/practice/multicultural/issues/>
- Association Québécoise des orthophonistes et audiologistes – AQOA. (sans date). *Trouble du développement des sons de la parole*. <https://aqoa.qc.ca/trouble-du-developpement-des-sons-de-la-parole/>
- Banque d'interprètes de la Capitale Nationale – BICN. (sans date). *Pour travailler efficacement avec un interprète*. CIUSSS de la Capitale Nationale. <https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/services/banque-interpretres/travailler-avec-interprete>
- Bishop, D. (2006). *Children's Communication Checklist, 2nd Ed. – CCC-2*. Pearson Clinical Assessment Canada. <https://www.pearsonclinical.ca/en/products/product-master.html/item-383>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. and CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE : a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development : Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), p. 1068-1080. DOI: 10.1111/jcpp.12721.
- Boerma, T. et Blom, E., (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, Volume 66, Pages 65-76. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0021992417300734>
- Boerma T., Chiat S., Leseman P., Timmermeister M., Wijnen F. et 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*, Volume 55, p. 1627-S1882. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0058](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058)



- Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing : Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), p. 32-48. DOI: 10.1017/S1366728912000120.
- Camilleri, B., Hasson, N. et Dodd, B. (2014). Dynamic assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational & Child Psychology*, Vol. 31, No. 2. The British Psychological Society.
- Crowley, C. (2014). Évaluation dynamique : comment cela fonctionne-t-il dans le monde réel des évaluations préscolaires?, *Leader live*, ASHA Wire. <https://leader.pubs.asha.org/doi/10.1044/dynamic-assessment-how-does-it-work-in-the-real-world-of-preschool-evaluations/full/>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. et Walters, J. (2012). *Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN*. ZASPIL, No 56. German Ministry for Education and Research (BMBF). <https://d-nb.info/1061072533/34>
- Glaspey, A. (s.d.) Glaspey Dynamic Assessment of Phonology – GDAP. *Academic Therapy Publications - ATP Assessments*.  
<https://www.academictherapy.com/detailATP.tpl?eqskudatarq=2244-6#:~:text=The%20GDAP%20is%20the%20first,of%20speech%20production%20and%20stimulability.&text=A%20standardized%20decision%20matrix%20is,and%20the%20speech%20environment%20complexity.>
- Grosjean, F. et Byers-Heinlein, K. (2018). Bilingual adults and children : a short introduction, *The listening bilingual : speech perception, comprehension, and bilingualism* (1st ed. p.4-21). John Wiley & Sons, inc.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, Vol. 16, No. 1, p. 25-43.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018176ar/>
- International Expert Panel on Multilingual Children's Speech. (2012). *Multilingual children with speech sound disorders : Position paper*. Bathurst, NSW, Australia. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University.  
<http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper>
- Kohnert, K. (2010) Bilingual Children with Primary Language Impairment : Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of Communication Disorders*, Vol 43(6), p. 456–473. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Lekas, H.M., Pahl, K. et Lewis, C.F. (2020). Rethinking Cultural Competence : Shifting to Cultural Humility. *Health Services Insights*, Vol. 13, p. 1-4. DOI: 10.1177/1178632920970580
- McLeod, S, Verdon, S. and the international expert panel on multilingual children's speech, (2017). Tutorial : Speech assessment for multilingual children who do not speak the same language(s) as the speech-language pathologist. *American speech-language pathology*, volume 26, p.691-708.
- McLeod, S., Verdon, S., Bowen, C., Bacsfalvi, P., Crowe, K., Davis, B., ... & Yavas, M. (2012). Multilingual children with speech sound disorders: Position paper. [www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper](http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper)



- Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Sécurité sociale. (2020). C-26, r. 184 - Code de déontologie de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. D.577-96,a.7. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/C-26,%20r.%20184>
- Office québécois de la langue française - OQLF. (2009) *Grand dictionnaire terminologique – GDT*. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française - OQLF. (2001) *Grand dictionnaire terminologique – GDT*. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- O'Neill, D. (2009). *Language Use Inventory – LUI*. Knowledge in Development (KID), Canada.
- Paradis, J. (2010) The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, Vol 31, 227-252.
- Paradis, J. (2016). The Development of English as a Second Language with and Without Specific Language Impairment : Clinical Implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 59, p.171-182. doi:10.1044/2015\_JSLHR-L-15-0008
- Paradis, J., Emmerzael, K. et Duncan, T.S. (2010). Assessment of English language learners : Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43, p.474–497.
- Patterson, J.L., Rodríguez, B.L., et Dale, P.S. (2013) Response to Dynamic Language Tasks Among Typically Developing Latino Preschool Children With Bilingual Experience. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 22, p.103–112. [https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1058-0360\(2012/11-0129\)](https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1058-0360(2012/11-0129))
- Py, B. et Gajo, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. *Sociolinguistique du contact – Dictionnaire des termes et concepts*. Par Simonin, J. et Wharton, S. (dir.) ENS Editions, OpenEdition Books. P.71-93 <https://books.openedition.org/enseditions/12405?lang=fr#tocfrom1n1>
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI*. University of Alberta, Faculty of Rehabilitation Medicine. [www.rehabresearch.ualberta.ca/enni](http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni)
- Thordardottir E. (2011) The relationship between bilingual exposition & vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15 (4), 426-445.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairments*. Par Armon-Lotem, S., de Jong, J. et Meir, N. (Eds). Channel View Publications. P. 331-358.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M-È. et Naves, R. (2006). Bilingual assessment : Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), p.1-21.
- Trésor de la langue française informatisée. (s.d.). Suprasegmental : définition de suprasegmental. *La langue française – Dictionnaire*. [https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-suprasegmental/#Definition\\_de\\_suprasegmental\\_%E2%80%93\\_TLFi](https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-suprasegmental/#Definition_de_suprasegmental_%E2%80%93_TLFi)

Wikipédia. (s.d.-a) Langue à tons. *L'Encyclopédie libre*.  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue\\_%C3%A0\\_tons](https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_%C3%A0_tons)

Wikipédia. (s.d.-b) Langue flexionnelle. *L'Encyclopédie Libre*.  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue\\_flexionnelle](https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_flexionnelle)



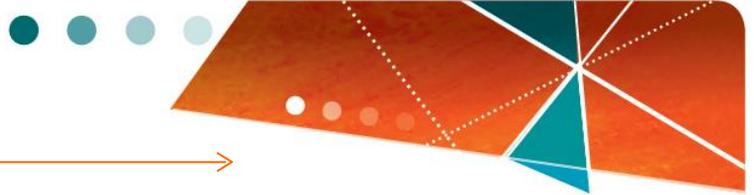
## ANNEXES

**ANNEXE 1** - [INTERPRÈTES](#)

**ANNEXE 2** - [MODÈLE DE QUESTIONNAIRE POUR L'HISTOIRE DE CAS](#)

**ANNEXE 3** - [EXEMPLE D'UNE DÉMARCHE CLINIQUE](#)





## ANNEXE 1 - INTERPRÈTES

---

### PROCÉDURE POUR LA DEMANDE D'UN INTERPRÈTE

---

À titre d'intervenants, les orthophonistes peuvent faire appel au service de banque d'interprètes de leur CIUSSS et CISSS respectif, lorsqu'un besoin d'interprétariat est identifié. Chaque organisation a développé une procédure pour faire les demandes.

### RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE

---

Lorsque le recours à un interprète est nécessaire, il est important que l'orthophoniste soit au fait du rôle qu'elle a à jouer avant, pendant et après la rencontre.

Ainsi, l'orthophoniste doit (ASHA, s.d.-b) :

- Identifier les échanges cliniques pour lesquels la collaboration avec un interprète est nécessaire;
- Identifier la(les) langue(s) appropriée(s) pour la dispensation des services auprès de l'utilisateur et sa famille, incluant l'identification de la langue pour la documentation écrite s'il y a lieu;
- S'assurer de l'accès à un interprète et plaider en faveur du service au besoin. Vérifier si un interprète est déjà impliqué au dossier, vérifier le niveau de satisfaction et poursuivre avec le même si possible, par souci de continuité;
- Prendre les dispositions nécessaires à l'avance pour assurer l'aménagement physique approprié des lieux;
- Cerner les informations cliniques pertinentes et essentielles à transmettre à l'interprète;
- Contribuer au choix d'un interprète qui possède les connaissances et les habiletés nécessaires, telles :
  - Une connaissance suffisante de la langue ou du dialecte et du mode de communication de l'utilisateur pour fournir une traduction précise;
  - Une formation, un statut, une certification ou un permis d'exercice;
  - Une expérience préalable;
  - Une compréhension des particularités et de l'environnement culturels de la famille et sa communauté;
  - Une compréhension des principes de base d'une évaluation ou de l'intervention permettant d'expliquer au client et à la famille le contexte et les objectifs cliniques poursuivis au cours de la rencontre;
  - Une conscience de l'éthique professionnelle et de la confidentialité<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Tous les interprètes référés par le CIUSSS-CN sont informés des aspects éthiques et ont signé une entente de confidentialité.

- Prévoir des échanges pré- et post-évaluation avec l'interprète afin d'établir une relation de collaboration et d'accroître l'efficacité des services;
- Vérifier la pertinence culturelle du matériel d'évaluation et vérifier les biais potentiels;
- Allouer davantage de temps dans la planification de l'horaire pour l'évaluation (intervention plus longue qu'une intervention semblable sans interprète et besoin de pauses).

Évidemment, il peut être difficile pour le clinicien de juger des connaissances et compétences d'un interprète. L'orthophoniste doit essentiellement s'assurer d'identifier les meilleures ressources disponibles **dans les circonstances**. Bien identifier les besoins lors du contact avec la banque d'interprètes peut aider à cibler une personne détenant certaines compétences bénéfiques à l'évaluation (ex. : linguistes). Par ailleurs, il demeure pertinent de vérifier en cours d'intervention si l'utilisateur comprend bien l'interprète puisque des variations dialectales sont toujours possibles. En cas de doute sur le fait que l'utilisateur se sente ou non à l'aise avec l'interprète, il est possible de demander du soutien à la banque d'interprètes pour valider l'expérience de l'utilisateur.

## RENCONTRE INITIALE AVEC L'INTERPRÈTE

---

Démarches à réaliser **avant la rencontre** afin d'optimiser la collaboration en cours d'intervention (ASHA, s.d.-b) :

- Établir un lien avec l'interprète;
- Se rencontrer à l'avance afin d'avoir suffisamment de temps pour se préparer adéquatement;
- Apprendre les termes de salutations et les noms des membres de la famille avec la bonne prononciation;
- Fournir à l'interprète des documents écrits : le nom des personnes qui seront présentes à la rencontre, les termes susceptibles d'être utilisés, une copie du matériel visuel (ex. : images des tâches) et les sujets qui seront abordés;
- S'entendre sur des signes et indices que les intervenants peuvent utiliser dans diverses situations. Par exemple, si l'orthophoniste parle trop rapidement ou que son message n'est pas clair, ou encore si l'orthophoniste veut donner des indications à l'interprète en cours d'échange (par exemple pour éviter l'ajout d'indice lors d'un test);
- Revoir les buts (ex. : évaluation formelle, informelle, dynamique, intervention) et le déroulement de la rencontre en discutant notamment :
  - Des indices gestuels qui peuvent ou ne peuvent pas être utilisés selon l'intention de la tâche d'évaluation ou les valeurs culturelles de la famille;
  - De l'influence possible de l'intonation;
  - Des possibilités de rétroaction ou de commentaires à l'utilisateur;
  - D'autres indices qui, volontairement ou non, peuvent donner une autre tangente à l'intervention ou teinter la compréhension de part et d'autre.



- Revoir les techniques utilisées lors de la passation du protocole d'évaluation, s'il y a lieu, afin de s'assurer que l'interprète comprenne bien le but de la procédure et des techniques utilisées;
- Remettre une copie des formulaires d'évaluation à utiliser afin d'éviter une traduction littérale (mot à mot) des consignes en temps réel (ex. : lors d'une tâche de compréhension de consignes);
- Préciser la façon dont l'interprète doit rapporter l'information (ex. : en traduisant les erreurs ou en les expliquant) et ce qui est attendu de l'utilisateur (ex. : réponse verbale ou non verbale);
- Rappeler les règles de confidentialité au besoin.

## COLLABORATION AVEC L'INTERPRÈTE EN PRÉSENCE DE L'USAGER

Lors d'un premier contact avec un usager, il faut s'assurer de bien placer les choses avant d'intervenir et de respecter certaines règles afin de prévenir les obstacles. Le recours à un interprète étant parfois inusité, cela peut entraver le cours naturel des échanges, mettant parfois à risque des pratiques pourtant bien automatisées dans un autre contexte.

Ainsi, l'orthophoniste doit (ASHA, s.d.-b) :

- Accueillir l'utilisateur et sa famille et faire les présentations de l'orthophoniste et de l'interprète dans sa langue maternelle;
- Décrire le rôle de l'orthophoniste et de l'interprète, puis clarifier les attentes du client;
- Faire des pauses régulièrement, utiliser des phrases courtes et éviter le recours à des expressions idiomatiques qui se traduisent souvent mal;
- Périodiquement, vérifier auprès de l'interprète si l'intervention se fait trop rapidement, trop lentement, à voix trop faible ou selon un niveau de clarté insuffisant. L'interprète doit pouvoir poser des questions au besoin, notamment en ce qui a trait à la terminologie médicale;
- Vérifier la compréhension de l'utilisateur et ses parents, idéalement par des questions ouvertes;
- Prendre en considération que les mots qui expriment les sentiments et les attitudes de même que plusieurs qualificatifs peuvent avoir un sens différent lorsqu'ils sont traduits littéralement;
- S'adresser directement à l'utilisateur et/ou ses parents, comme pour tout autre usager;
- Porter attention au langage verbal ou non verbal qui pourrait être considéré inapproprié selon la culture du client (se référer aux informations culturelles à propos de cette communauté ou à l'interprète lors de la préparation. Par exemple, les contacts visuels, tactiles, les références au jeu, aux rôles parentaux, la connotation liée à certains mots tel « handicap » ou « déficit »);
- Lors d'un retour suite à une évaluation, s'assurer de la bonne compréhension de la conclusion orthophonique, du pronostic et des recommandations. Il faut éviter de sur-simplifier ces informations ou d'omettre des informations pertinentes;
- Si c'est possible, fournir des documents écrits dans la langue souhaitée par l'utilisateur et sa famille. Il n'y a pas d'obligation de fournir un rapport dans la langue des parents (y compris dans le cas d'une langue maternelle en anglais). Il faut toutefois que les informations contenues au rapport leur soient expliquées clairement, avec le soutien d'un interprète au besoin;



- Planifier d'avance les rencontres avec le même interprète afin d'assurer la continuité de l'intervention.

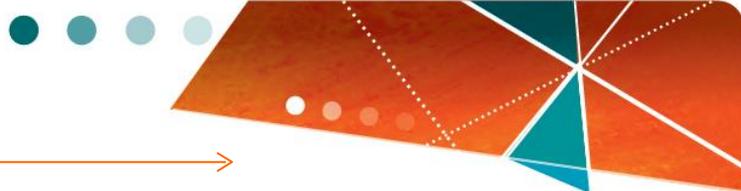
## RENCONTRE AVEC L'INTERPRÈTE APRÈS UNE SÉANCE D'ÉVALUATION

---

Cet échange peut avoir lieu immédiatement après l'intervention auprès de l'utilisateur et permet de faire le point, d'améliorer les services dans l'avenir et de planifier la suite pour l'utilisateur spécifique.

Lors de cette rencontre, l'orthophoniste et l'interprète doivent(ASHA, s.d.-b) :

- Examiner les réponses du client, ainsi que les réponses ciblées, et déterminer dans quelle mesure la culture et la langue maternelle ont pu influencer les réponses;
- Faire ressortir les éléments qui se sont bien déroulés et ce qui leur a semblé difficile;
- Identifier des stratégies pour mieux faire face aux difficultés lors d'une prochaine rencontre d'évaluation, s'il y a lieu;
- Préparer la prochaine étape de l'évaluation, notamment en révisant le matériel qui sera utilisé à ce moment ou en anticipant les défis de la présentation des résultats;
- Remplir les papiers et formulaires liés à la prestation de service de l'interprète.



## ANNEXE 2 - MODÈLE DE QUESTIONNAIRE POUR L'HISTOIRE DE CAS

---

Comme il a été mentionné tout au long de ce guide, une bonne documentation de la situation de bilinguisme de l'enfant à évaluer est très importante. La perception qu'a le parent du niveau de compétence de son enfant en langage est également un élément significatif dans le processus d'évaluation. Enfin, certains enjeux culturels doivent être soulevés afin de mieux comprendre la situation spécifique de la famille faisant la demande de service. Plusieurs questionnaires aux parents existent, sous différentes formes, traduites ou non. Toutefois, comme certains enfants ont déjà été rencontrés par plusieurs intervenants et structures d'accueil au moment où l'orthophoniste s'apprête à le rencontrer, un formulaire ciblé et relativement bref pourrait être un outil intéressant à ajouter à l'éventail des possibilités. Le formulaire qui suit pourrait ainsi servir de point de départ à une discussion avec les parents sur le langage de leur enfant.



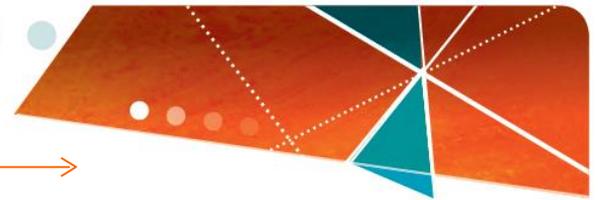
N° de dossier  
Nom  
Prénom  
Date de naissance  
NAM  
Expiration

**HISTOIRE DE CAS – ORTHOPHONIE  
COMPLÉMENT EN SITUATION DE BILINGUISME**

1- IDENTIFICATION DE L'USAGER			
Âge	Sexe <input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/> Masculin <input type="checkbox"/> Autre _____		Date _____/_____/_____ aaaa/mm/jj
Adresse			Téléphone domicile
Ville	Province	Code postal	Téléphone (autre)
2- INFORMATIONS DE NATIONALITÉ ET RÉSIDENCE			
Pays de naissance			
Mère		Père	
Enfant		Enfant	
Enfant		Enfant	
Autre pays où a vécu			
Mère		Père	
Enfant		Enfant	
Enfant		Enfant	
3- INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES			
Quelles sont les informations supplémentaires au sujet de votre vie avant votre arrivée au Québec?			<input type="checkbox"/> Non applicable
(ex. : Comment était votre vie quand vous étiez jeune?, Quelle était votre occupation et/ou celle de votre conjoint(e), Viviez-vous plutôt en ville ou plutôt dans un milieu rural?, Aviez-vous une vie très rapprochée avec votre famille élargie?, Qu'avez-vous vécu dans les derniers mois avant de quitter votre pays? etc.)			
Date d'arrivée au Québec			<input type="checkbox"/> Non applicable
Mère	_____	Père	_____
	aaaa/mm/jj		aaaa/mm/jj
Enfant	_____	Enfant	_____
	aaaa/mm/jj		aaaa/mm/jj
Enfant	_____	Enfant	_____
	aaaa/mm/jj		aaaa/mm/jj

CN00000 (2022-02-04)

Dossier médical  
D.L.C.: 3-4-4  
Page 1 de 3



Nom :  Prénom :  # Dossier :

<b>Pour quelle raison avez-vous immigré et comment avez-vous vécu le processus d'immigration?</b>		<input type="checkbox"/> Non applicable			
<b>Que trouvez-vous le plus difficile dans l'apprentissage et/ou l'utilisation du français?</b>		<input type="checkbox"/> Non applicable			
<b>Quelles sont les différences majeures entre votre langue maternelle et le français, à vos yeux?</b>		<input type="checkbox"/> Non applicable			
<b>Quelle est votre occupation actuelle et/ou quelle est celle de votre conjoint(e)?</b>					
<b>Quelle est la langue maternelle de chacun des membres de votre famille?</b>					
Mère	<input type="text"/>	Père	<input type="text"/>	Enfant	<input type="text"/>
Enfant	<input type="text"/>	Enfant	<input type="text"/>	Enfant	<input type="text"/>
<b>Quelle(s) est/sont la/les langue(s) utilisée(s) à la maison...</b>					
Entre vous et votre conjoint(e)?		<input type="text"/>			
Entre vous (les deux parents) et vos enfants?		<input type="text"/>			
Entre vos enfants et leurs grands-parents?		<input type="text"/>			
<b>Quelles sont les langues comprises par votre enfant?</b>					
<b>Est-ce que vous voyez des difficultés dans toutes ces langues?</b>					
<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui Précisez <input type="text"/>					
<b>Si l'enfant fréquente un service de garde (voir anamnèse) : quelle est la langue parlée dans le milieu de garde?</b>					
<b>Dans quelle(s) langue(s) votre enfant semble-t-il mieux comprendre...</b>					
Les mots	<input type="text"/>				
Les questions	<input type="text"/>				
Les consignes	<input type="text"/>				
<b>Dans quelle(s) langue(s) votre enfant semble-t-il le plus habile pour...</b>					
Exprimer de nouveaux mots	<input type="text"/>				
Prononcer les sons	<input type="text"/>				
Faire des phrases complètes	<input type="text"/>				

CN00000 (2022-02-04)

HISTOIRE DE CAS – ORTHOPHONIE  
COMPLÉMENT EN SITUATION DE BILINGUISME

Dossier médical  
D.L.C.: 3-4-4  
Page 2 de 3

Nom :

Prénom :

# Dossier :

**Dans votre culture d'origine, les parents jouent-ils avec les enfants?**  Non applicable

Non  Oui Précisez

**Dans votre culture d'origine, les parents adaptent-ils leur langage pour les enfants (ex. : accentuer l'intonation)?**  Non applicable

Non  Oui Précisez

**Dans votre culture d'origine, l'enfant est-il considéré comme un interlocuteur compétent?**  Non applicable

Non  Oui Précisez

**Dans votre culture d'origine, comment sont perçues les personnes présentant des difficultés de langage?  
Quels services leur sont offerts?**  Non applicable

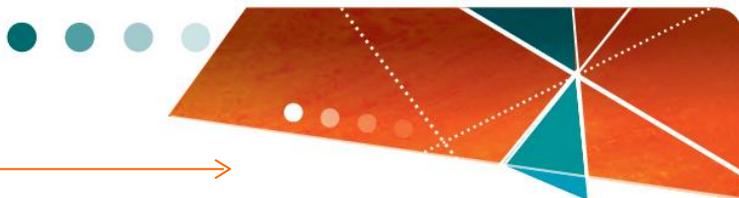
**Y a-t-il des éléments propres à votre culture ou à votre religion dont vous souhaiteriez qu'on tienne compte en orthophonie?**  Non applicable

(ex. : vous ne fêtez pas Noël et cette fête n'est pas significative pour l'enfant, etc.)

#### 4- AUTRES

#### 5- SIGNATURE

Date \_\_\_\_\_ Signature \_\_\_\_\_  
aaaa/mm/jj



## ANNEXE 3 – EXEMPLE D'UNE DÉMARCHE CLINIQUE

Afin de mieux comprendre comment, concrètement, on peut tenir compte de l'ensemble des recommandations mentionnées dans le présent guide, un exemple de démarche clinique est présenté ici. Les grandes lignes de l'évaluation sont relatées selon un ordre chronologique. Par la suite, les différents éléments sous-tendant cette évaluation sont replacés dans la [Figure 3 : Schématisation du processus d'évaluation d'un enfant bilingue](#).

Suite à la réception d'une demande d'évaluation, voici les démarches entreprises par l'orthophoniste en charge du dossier.

### PRISE DE CONNAISSANCE DE LA DEMANDE

- Fille X de 4 ½ ans;
- Famille originaire du Vietnam, arrivée au Québec 1 ½ an plus tôt (à 3 ans);
- Composition de la famille : 2 parents, 2 grands-parents maternels, 1 frère de 7 ans, 1 sœur de 3 ans;
- À la maison, les parents parlent le vietnamien, les grands-parents parlent parfois un autre dialecte et un peu de français est utilisé à la maison;
- Fille fréquente la garderie depuis 1 ¼ an (à 3 ans 2 mois);
- Vue en orthophonie au CLSC (Évaluation à 4 ans, suivie de 10 rencontres d'intervention);
- Vue en audiologie au CHU de Québec (à 4 ans 3 mois).

### DOCUMENTATION

- Lecture sur la langue
  - Aspect non-verbal important (sourire, hochement de tête, expressions);
  - Langue à tons (6 tons différents);
  - Plusieurs consonnes communes au français (p, t, k, b, d, m, n, r, l, v, s, ch) + d'autres différentes. Compte environ 10 voyelles. Pas de groupe consonantiques et moins de consonnes finales que le français. Mots majoritairement monosyllabiques;
  - Les verbes et les noms n'ont pas de flexions;
  - Il existe des marques de genre, nombre, temps;
  - Ordre des mots respecte généralement SVO.
- Lecture sur la culture
  - Plus discrets sur les manifestations d'affection en public;
  - Notion de famille très importante;
  - Le père est le chef familial, le responsable;
  - Le contact visuel est évité pour s'adresser à une personne hiérarchiquement supérieure;

- Service de santé peu développés jusqu'en '70, donc peu de tradition de recourir au système de santé à moins de raison importante;
- Trouble de langage moins bien considéré qu'un handicap comme une surdité, une cécité ou autre handicap physique objectivable.
- Lecture du dernier rapport orthophonique
  - Dernière conclusion : « *Difficultés langagières touchant tant le versant réceptif qu'expressif chez une enfant de 4 ans exposée au français depuis 11 mois et dont la langue maternelle est le vietnamien. Les difficultés sont considérées modérément-sévères. On ne peut statuer pour l'instant sur la présence d'un trouble développemental de langage étant donné le contexte d'immigration et de bilinguisme encore récent.* »
- Lecture du rapport d'évaluation initiale de la travailleuse sociale lors de la rencontre d'accueil
  - Histoire médicale et de développement sans particularité;
  - Développement moteur bon pour l'âge;
  - Audition normale évaluée récemment.

### CONSULTATION DE TIERS (consentement recueilli lors de la rencontre d'accueil avec la T.S.)

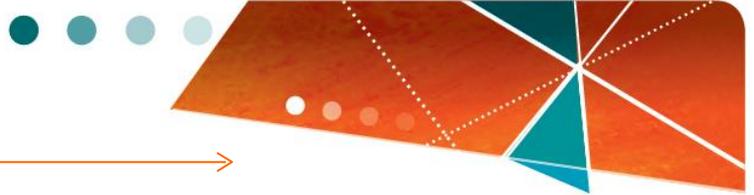
---

- Discussion avec l'orthophoniste du CHU
  - La mère travaille dans le domaine de la restauration et le père est infirmier;
  - Les parents ont eu des doutes sur le développement du langage de leur fille et se sont informés des ressources, puis ont été orientés vers le CLSC;
  - Fille a bénéficié d'une évaluation et de 10 thérapies. Les progrès semblent lents.
- Discussion avec l'éducatrice de garderie
  - Rapporte que Fille, à son arrivée au CPE (  3 ans 2 ms), avait peu de contact visuel, n'avait pas acquis le tour de rôle, jargonnait sans toujours tenir compte de l'autre, pointait et utilisait les expressions faciales;
  - Le support visuel, les gestes et les démonstrations restent encore très importants pour sa compréhension;
  - Les interactions sociales restent difficiles, le jeu est plutôt parallèle;
  - Elle fonctionne bien dans une routine.

### PRISE DE CONTACT AVEC LES PARENTS ET UN INTERPRÈTE POUR FIXER UNE PREMIÈRE RENCONTRE D'ÉVALUATION

---

- Prise de contact avec les parents pour la prise de rendez-vous et pour aviser du but de la rencontre, de son déroulement général et du recours à un interprète.
- Discussion avec l'interprète par téléphone avant la rencontre d'évaluation :
  - Préparation de la rencontre : identifier le but, les moyens choisis, le rôle attendu de l'interprète, présenter le matériel d'évaluation envisagé pour la rencontre;



- Recueil d'information sur la langue : confirme que l'apprentissage du français est difficile à partir du vietnamien;
- Communauté vietnamienne à Québec n'est pas très nombreuse, mais bon réseau de support local, les liens familiaux sont très forts et on observe beaucoup d'entraide.

## **PREMIÈRE RENCONTRE D'ÉVALUATION** (présence de Fille, du père, de l'interprète et de l'orthophoniste, plus éducatrice en fin de rencontre)

---

*Jeux libres et dirigés (jeu de magasin, dessin, casse-tête, livre) + Passation de l'Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)*

- Observations concernant les pré-requis à la communication
  - Contact visuel sur demande et parfois spontanément;
  - Tendance à pointer les objets qu'elle veut;
  - S'intéresse à ce qu'on lui présente;
  - Respecte le tour de rôle;
  - Fait des associations sémantiques (classer par catégorie d'objets, par couleur).
- Observations concernant le langage réceptif
  - Réagit à son nom et comprends « non »;
  - En français :
    - Ne comprends pas les questions « où, c'est qui, c'est quoi, à qui », ni « donne-moi » ou « donne à papa »;
    - Comprends le nom de certains objets.
  - En vietnamien :
    - Peut répondre à des questions comme « c'est quoi » et « où est... »;
    - Elle peut exécuter de petites consignes (ex. : « donne deux carottes à papa »).
  - En vietnamien également, on observe des moments où la consigne ou la question est simplement répétée sans comprendre.
- Observations concernant le langage expressif
  - Fait des demandes en pointant;
  - En français :
    - Peut nommer quelques objets courants et attire l'attention en disant « regarde + nom de l'objet »;
    - Peut combiner 2 ou 3 mots;
    - Utilise quelques verbes d'action comme « manger » ou « dormir », à l'infinitif;
    - Présence d'écholalie immédiate, relativement intelligible, quoique sans groupes consonantiques la plupart du temps;
    - Transformations plus nombreuses en langage spontané qu'en répétition.
  - En vietnamien :
    - Lors de la passation de l'EOWPVT, Fille peut nommer une 30aine de mots, dont la moitié ont été reconnus par le père à l'aveugle, sans voir les images;

- Selon le père et l'interprète, les énoncés semblent courts et incomplets;
  - Elle fait des énoncés du genre « maman pas là » ou « bébé dormir » ou « cassée chaise tomber »;
  - La description d'histoires en images se limite à l'énoncé d'actions ou identifications d'objets sans lien d'une image à l'autre;
  - Pas de marque de temps ou de pluriel;
  - Pas de mots fonction (déterminants, prépositions), sauf pour la négation « pas ».
- Fille initie peu ou pas les échanges, répond peu aux consignes ou aux questions, sauf lorsqu'elle pointe.
- Discussion avec le père
    - Exprime de l'inquiétude par rapport au langage de sa fille;
    - Considère Fille peu expressive en vietnamien par rapport à son frère au même âge; le langage du frère en vietnamien correspond aux attentes du père pour l'âge, le développement du français par le fils est encore jugé difficile selon le père;
    - Avoue qu'il ne la comprend pas toujours et que les gestes sont souvent utilisés à la maison pour aider la communication de part et d'autre;
    - Évalue la communication en vietnamien à 75 % du langage parlé à la maison, 15 % à un autre dialecte parlé par les grands-parents mais jamais adressé aux enfants et 10 % au français depuis environ 1 an (pas au début, parents aussi en apprentissage, mais frère utilise maintenant plus de français à la maison).
  - Discussion avec l'interprète en fin de rencontre pour planifier la suite

## DEUXIÈME RENCONTRE D'ÉVALUATION (présence de Fille, de la mère, du frère, de l'interprète et de l'orthophoniste)

---

*Jeux libres et dirigés (Playmobil et jeu de poupées, pâte à modeler, livre) + Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool (CELF-Preschool)*

- Observations additionnelles concernant les pré-requis
  - Contact visuel plus fréquent avec le frère et la mère;
  - Imitation spontanée des actions et des paroles du frère et de la mère;
  - Jeu symbolique de base présent.
- Observations additionnelles concernant le langage réceptif
  - Bien que le frère utilise parfois le français, parfois le vietnamien, la compréhension semble rester tributaire du non-verbal;
  - Le langage de la mère semble plus adapté à Fille (longueur des énoncés, débit, attention conjointe) et cela semble aider Fille;
  - Passation du test « CELF-Preschool » à l'aide de l'interprète en vietnamien : grandes difficultés malgré adaptations.
- Observations additionnelles concernant le langage expressif
  - Fille est plus active dans la conversation avec sa mère et son frère, elle initie davantage les échanges, par des mots isolés ou de courtes phrases incomplètes (3 à 4 mots);



- Selon la mère, les premiers mots sont apparus vers 18-24 mois et les premières combinaisons plus régulières vers 3 ans;
- La mère considère que le vocabulaire expressif de Fille en vietnamien est maintenant trop important pour penser en faire un recensement (ex. : Inventaire de MacArthur);
- Selon la mère, beaucoup de mots inintelligibles; la mère a tendance à attribuer ces éléments à des essais en français, mais on constate qu'ils ne sont pas plus intelligibles en français.

## OBSERVATION EN GARDERIE

---

- Observations additionnelles concernant la communication
  - La langue commune est le français; présence d'autres enfants du même âge en apprentissage d'une langue seconde;
  - Fille est plus réservée que ses pairs en groupe;
  - Fait souvent des jeux parallèles;
  - Nombreux bris de communication; Fille a tendance à se retirer ou abandonner quand elle n'est pas comprise;
  - Complétion de l'inventaire MacArthur-Bates du développement de la communication : selon l'éducatrice, Fille peut comprendre entre 30 et 40 mots en français.

## DEUX RENCONTRES D'INTERVENTION AVEC FILLE ET SA MÈRE

---

*Utilisation de jeux en 3D et d'un livre pour stimuler l'expression de 3 mots de relations spatiales (sur, dans, derrière), le matériel est prêté à la mère pour renforcer les apprentissages au cours de la semaine.*

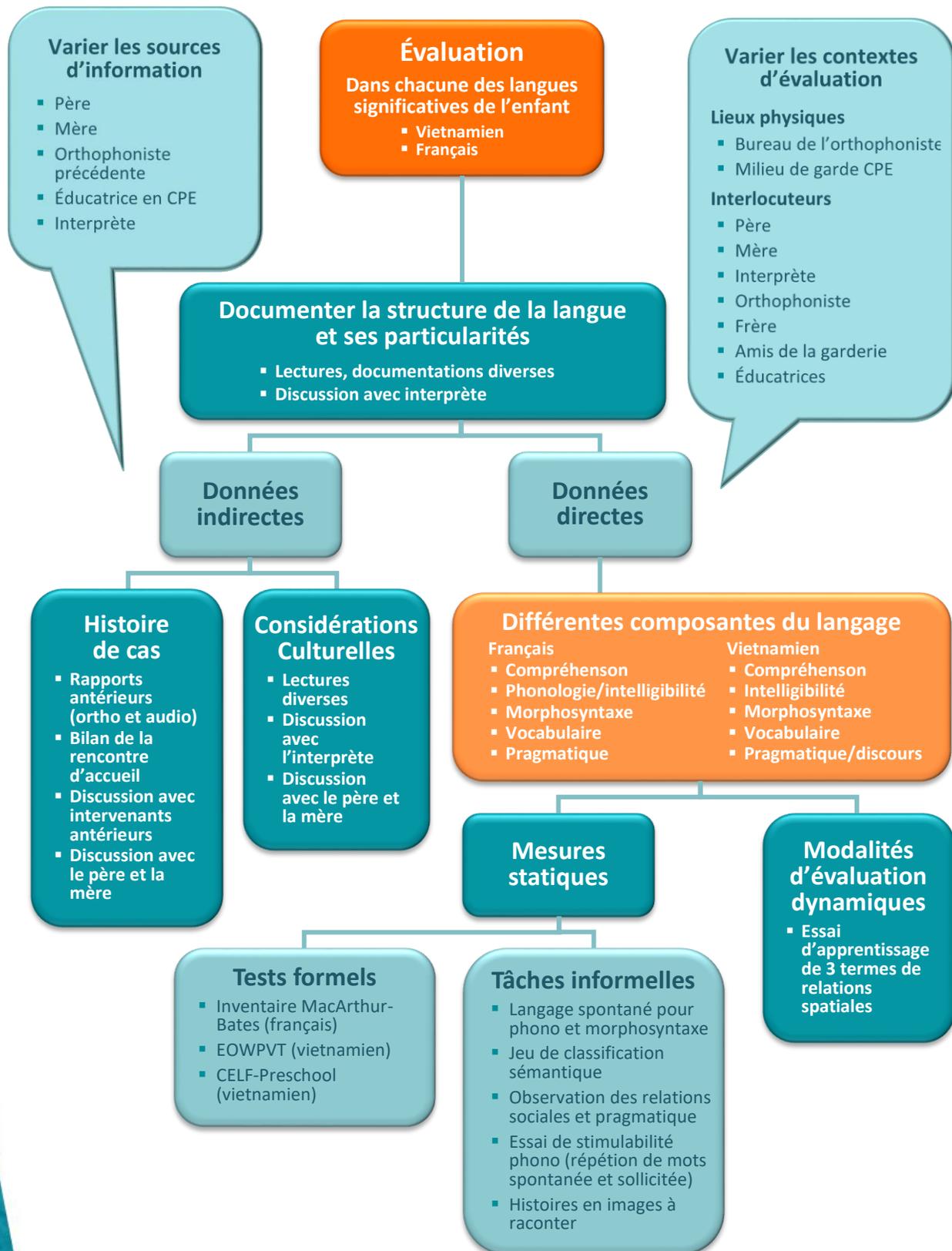
- Observations concernant l'apprentissage des mots ciblés
  - La mère rapporte avoir repris les activités au moins 4 fois durant la semaine;
  - Au terme de la 2e rencontre, Fille a encore besoin de l'appui de gestes pour comprendre les termes de relation spatiale;
  - Elle peut utiliser les 3 termes, mais beaucoup de confusion entre les 3, interchangeables.

## CONCLUSION ORTHOPHONIQUE AU TERME DE L'ÉVALUATION

---

Trouble développemental du langage affectant les volets réceptifs et expressifs chez une enfant de 4 ½ ans d'origine vietnamienne vivant en contexte de bilinguisme vietnamien/français depuis 1 ½ an. Le rythme d'apprentissage du langage, quelle que soit la langue, semble clairement plus lent que celui observé chez d'autres enfants d'âge comparable ou ayant une expérience similaire en termes d'exposition à la langue. Le langage nécessite une intervention ciblée pour progresser. Des impacts fonctionnels importants sont notés dans tous ses milieux de vie.

Intégration des différents éléments de la démarche d'évaluation dans **Figure 3 – Schématisation du processus d'évaluation d'un enfant bilingue.**



Centre intégré  
universitaire de santé  
et de services sociaux  
de la Capitale-Nationale

Québec

