



Article professionnel

Article

2021

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Évaluation dynamique en orthophonie / logopédie

Delage, Hélène; Prat, Pauline; Winkler-Kehoe, Margaret

How to cite

DELAGE, Hélène, PRAT, Pauline, WINKLER-KEHOE, Margaret. Évaluation dynamique en orthophonie / logopédie. In: Glossa, 2021.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160703>

Évaluation dynamique en orthophonie / logopédie

Hélène DELAGE *, Pauline PRAT **, Margaret KEHOE ***

*Maître d'Enseignement et de Recherche, logopédiste, Groupe Psycholinguistique et Logopédie, Consultation en Logopédie du Pôle Cité, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

** Doctorante en logopédie, orthophoniste, Groupe Psycholinguistique et Logopédie, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

***Chargée de cours, logopédiste, Groupe Psycholinguistique et Logopédie, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève

Auteure de correspondance :
helene.delage@unige.ch

Résumé :

Cet article constitue une revue de littérature qui décrit les différentes approches d'évaluation dynamique en orthophonie. Nous exposons tout d'abord les concepts historiques et généraux propres à l'évaluation dynamique, concepts relatifs à la zone proximale de développement proposée initialement par Vygotsky (1978). Nous détaillons notamment les avantages de ce type d'évaluation et les comparons aux approches statiques (tests standardisés classiques) qui ne prennent pas en compte le potentiel d'apprentissage des enfants. Nous présentons aussi les différentes approches qui sont utilisées dans ce type d'évaluation, à savoir la présentation d'indices gradués, l'apprentissage médiatisé et la modalité test-apprentissage-retest, approches complétées par l'évaluation de la modifiabilité de l'apprenant. Nous nous intéressons ensuite à l'application de l'évaluation dynamique en orthophonie ; nous insistons particulièrement sur l'intérêt de cette évaluation pour 1) distinguer les enfants présentant un trouble du langage de ceux bénéficiant d'un développement typique, y compris dans un contexte de bilinguisme ; 2) prédire de manière fiable les habiletés langagières futures ; 3) orienter la prise en charge orthophonique en fournissant des indications sur le profil spécifique et les stratégies efficaces propres à chaque patient. Différentes illustrations sont fournies dans des domaines variés que sont l'évaluation dynamique en phonologie, lexique, morphosyntaxe, narration et en langage écrit. Pour chacun de ces domaines, nous proposons une courte revue de littérature et décrivons en détail quelques études du domaine. L'objectif de cette revue est de sensibiliser les cliniciens à ce type d'approche en orthophonie et de justifier la création prochaine d'une batterie d'évaluation dynamique du langage en langue française.

Mots clés : Évaluation dynamique, langage, orthophonie, enfants, troubles du langage

Dynamic assessment in speech-language therapy

Summary:

This article is a review of the literature on different approaches to dynamic assessment in speech-language therapy. First, we present the historical and general concepts of dynamic assessment, concepts which relate to the zone of proximal development initially proposed by Vygotsky. In particular, we point out the advantages of dynamic assessment relative to static (standardized) tests, which do not take the child's learning potential into account. We also present the different approaches that are used in dynamic assessment, namely graduated prompts, mediated learning, and the test-teach-retest method, approaches which may be complemented by assessment of the child's modifiability. We then focus on the application of dynamic assessment to speech-language therapy, with emphasis given to the importance of this assessment for 1) distinguishing children with language impairments from those with typical development, particularly within a bilingual context; 2) reliably predicting future language skills; and 3) guiding speech-language intervention by providing information on specific profiles and effective strategies for each child. We consider examples of dynamic assessment within different language domains such as phonology, the lexicon, morphosyntax, narration and written language. In each of these domains, we propose a short review of the literature and describe in detail studies within each field. The objective of this review is to make clinicians aware of this type of approach in speech-language therapy and to justify the upcoming creation of a dynamic language assessment battery in French.

Keywords: Dynamic assessment, language, speech-language therapy, children, language disorders

----- INTRODUCTION -----

L'évaluation du langage oral en orthophonie reste largement réalisée au moyen de tests standardisés qui ciblent les connaissances cristallisées des enfants dans différentes sphères langagières (phonologie, lexique et morphosyntaxe essentiellement). Pourtant les avancées de la littérature montrent que les enfants manifestant des difficultés d'acquisition du langage oral, et particulièrement un Trouble Développementale du Langage (TDL), présentent également des déficits dans le domaine de l'apprentissage de manière plus générale (Evans et al., 2009 ; Leonard, 2014) et au niveau des fonctions exécutives (Kapa & Plante, 2015). Plus précisément, les déficits rencontrés chez ces enfants incluent un ralentissement de la vitesse de traitement, des limitations en mémoire de travail, de faibles performances en traitement auditif ainsi qu'un déficit de l'apprentissage procédural (Leonard & Weber-Fox, 2012). De plus, le diagnostic de TDL est souvent rendu difficile par la présence croissante d'enfants bilingues et multilingues, populations pour lesquelles les tests standardisés actuels ne sont pas toujours appropriés (Tuller et al., 2013). Le diagnostic de ces enfants se doit de prendre ces aspects en considération. L'évaluation dynamique pourrait permettre de répondre en partie à ce défi en évaluant, non pas les connaissances figées des enfants, mais plutôt leurs capacités à apprendre.

Cette revue de synthèse décrit les différentes approches d'évaluation dynamique mises en place en orthophonie, en lien avec les différents domaines langagiers. Les articles ont été sélectionnés à partir des bases de données *PubMed*, *PsycInfo*, *Google Scholar* et *Web of Science*. Les principaux mots-clés utilisés sont « dynamic assessment », auxquels ont été ajoutés les mots-clés relatifs au domaine langagier particulier recherché, à savoir : « phonological », « lexical », « morphosyntactic », « narrative » and « reading ». Les articles ont été recherchés par les deux premiers auteurs, puis sélectionnés par les trois auteurs selon leur pertinence.

1. Évaluation dynamique : concepts généraux

L'évaluation dynamique du langage est un concept de plus en plus plébiscité dans la clinique mais qui reste encore très peu exploité. Historiquement, le concept d'évaluation dynamique est dérivé des travaux de Vygotsky (1978) en constructivisme social ; ce psychologue russe a proposé la notion de « zone proximale de développement » (ZPD). La ZPD exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul et ce qu'il peut apprendre si on lui fournit une aide. En d'autres mots, c'est donc la zone (ou l'espace conceptuel) dans laquelle l'enfant parvient à atteindre des performances cibles avec l'aide d'un tuteur (Hasson & Joffe, 2007). La grande majorité des évaluations actuelles, qu'elles soient cognitives ou langagières, ne tient pourtant pas compte de cet aspect et se limite à une évaluation statique dans laquelle l'enfant est seul face à une tâche donnée. Pourtant, connaître les performances maximales qu'un individu peut atteindre avec aide est essentiel quand on veut déterminer les mesures d'aménagement dont un enfant ou un adolescent a besoin pour « performer » au même niveau que ses pairs, que ce soit au niveau de sa communication quotidienne ou de sa réussite scolaire.

L'évaluation dynamique s'oppose ainsi à l'évaluation statique (ou aux tests standardisés classiques) dans le sens où elle évalue le potentiel d'apprentissage des enfants plus que leurs connaissances actuelles. Ce type d'évaluation permet de définir quelles aides (ou quels types d'étayage) sont les plus efficaces pour permettre à l'enfant de donner une réponse cible (Hasson et al., 2013). L'évaluation dynamique teste donc la capacité d'adaptation de l'enfant ainsi que son potentiel d'apprentissage plutôt que ses connaissances instantanées à un moment précis dans le temps (Hasson et al., 2013). Tzuriel (2001) indique que ce type d'évaluation évalue bien le langage et la cognition, tout comme les tests statiques, mais également la rétention, à travers

le transfert des acquis d'une situation à l'autre, ainsi que les facteurs comportementaux et motivationnels de l'enfant, mesurables par la « modifiabilité » de l'apprenant. De plus, l'évaluation dynamique soutient l'influence de l'interaction sociale et interpersonnelle offrant dès lors un environnement d'apprentissage plus naturel et atténuant l'anxiété face aux tests (Kapantzoglou et al., 2012). A l'inverse, les tests statiques constituent des situations de test peu écologiques et induisent des biais culturels et linguistiques (Tzuriel, 2005). Ils évaluent généralement l'état des connaissances par un système binaire échec/réussite. Par conséquent, ils ne fournissent pas d'informations quant à 1) la capacité d'adaptation de l'enfant à l'instruction et 2) son potentiel d'apprentissage (Camilleri & Law, 2007).

En pratique, l'évaluation dynamique utilise trois approches principales :

- 1) La **présentation d'indices gradués** en difficulté (*graduated prompting*). Dans cette approche, l'expérimentateur essaie de faire produire une structure cible à l'enfant (comme un phonème au sein d'un mot ou une construction syntaxique particulière) en lui fournissant différents types d'étayage, du moins au plus « aidant ». Par exemple, Bain & Olswang (1995) encouragent la combinaison de deux mots chez de jeunes enfants via six indices gradués, depuis l'aide minimale (« Oh regarde ce qu'il se passe ici ! »), en passant par une aide médiane (via la complétion de phrase : « Regarde, le chien est assis et »), jusqu'à l'aide maximale (« Répète : le chien court »).
- 2) L'**apprentissage médiatisé** (*mediated learning*). L'interaction entre l'enfant et l'expérimentateur est au cœur de cette approche car c'est l'adulte qui va expliquer à l'enfant ce qu'on attend de lui. Kapantzoglou et ses collaborateurs (2012) ont utilisé cette approche pour faire apprendre des non-mots à des enfants bilingues avec et sans TDL, via l'explicitation de l'objectif de l'activité (*Maintenant, on va jouer et apprendre des nouveaux mots*), les liens à faire avec les expériences précédentes de l'enfant (*Essaie de te rappeler le nom de ces jouets, comme tu te rappelles les noms des objets que tu as chez toi*) ainsi que des informations visant la planification de l'activité (*Maintenant, je voudrais que tu te rappelles les noms des objets que nous allons voir*). Ces principes sont repris par Hasson et Joffe (2007) qui identifient trois composantes impératives au succès de l'évaluation dynamique : l'évaluateur doit expliquer et montrer au patient qu'il désire l'aider à s'améliorer et à apprendre ; le but de l'activité doit être clairement partagé avec le patient ; l'évaluateur doit aider l'enfant à faire un lien entre l'activité et d'autres contextes plus significatifs dans lesquels l'habileté lui sera utile.
- 3) La modalité **test-apprentissage-retest** (*test-teach-retest*). Ici, l'enfant passe d'abord un pré-test (par exemple, en racontant une histoire en images), sans instruction spécifique. Puis, l'expérimentateur lui explique ce qui est attendu de lui en lui présentant les différentes cibles. Par exemple, pour l'évaluation de la narration, Peña et ses collaborateurs (2006) explicitent les différentes étapes du schéma narratif. Finalement, l'enfant est re-testé avec une version différente du test initial (pour la narration, avec une histoire différente à raconter).

Ces différentes approches sont généralement couplées à une échelle de **modifiabilité** (*modifiability*). Cette mesure dite de modifiabilité de l'apprenant est transversale dans le sens où elle évalue, au travers d'une tâche dynamique, les comportements d'apprentissage de l'enfant. L'échelle dite de *Learning Strategies Checklist*, développée par Peña (2000), évalue ainsi les capacités d'attention, de planification, d'auto-régulation, d'application et de motivation de l'enfant pendant l'apprentissage. L'échelle dite de *Modifiability Scale* (Lidz, 1991) évalue quant à elle le niveau de soutien dont l'enfant a besoin durant la phase d'apprentissage.

2. Évaluation dynamique : application en orthophonie

Comme dit précédemment, l'évaluation en orthophonie repose essentiellement sur des tests statiques qui évaluent les connaissances langagières qu'on appelle « cristallisées ». Les cliniciens ne sont pourtant pas à blâmer car une consultation des principales plateformes dédiées aux bilans orthophoniques (Ortho Editions, ECPA, ou bien encore *Happyneuronpro*) montre qu'aucun test d'évaluation dynamique en français n'est actuellement disponible. L'utilisation de tests statiques pose pourtant de nombreux problèmes (Tzuriel, 2001, 2005) ; on pourra citer leur utilisation chez des enfants provenant de cultures très différentes qui ne seront peut-être pas à même de comprendre la nature et l'objectif même du test ou qui présentent des troubles du comportement et/ou de la personnalité, caractéristiques qui peuvent impacter leurs performances. Cependant, c'est chez les enfants bilingues que leur application est la plus problématique. En effet, les tests francophones existants sont tous normés chez les enfants monolingues. Comment dès lors comparer les performances d'un enfant bilingue de 6 ans, exposé au français à 3 ans, à cette norme ? Si cet enfant présente des difficultés, on aura vite fait de les attribuer à l'acquisition tardive du français, ce qui peut être vrai (puisque les enfants bilingues ont typiquement des performances plus faibles que les monolingues en lexique et syntaxe) mais aussi erroné. En effet, le TDL, qui touche 5 à 10% de la population, n'épargne pas les enfants bilingues qui présenteront dès lors un trouble dans leurs différentes langues (Armon-Lotem et al., 2015). Ainsi, Tuller et ses collaborateurs (2013) ont rapporté que 25% des enfants bilingues arabe-français âgés de 5 à 7 ans qu'ils avaient testés étaient mal diagnostiqués : soit ils étaient diagnostiqués TDL alors qu'ils ne l'étaient pas (car ils ne présentaient pas de déficit en arabe), soit ils n'étaient pas diagnostiqués TDL alors que leurs performances étaient déficitaires dans les deux langues. L'idéal serait bien sûr de pouvoir tester la première langue des enfants, en plus de la langue sociétale (ici, le français), mais les cliniciens ne parlent généralement pas ces langues et le recours à des interprètes est sous-exploité. L'utilisation de questionnaires parentaux (Tuller, 2015) ou des épreuves de répétition de non-mots et de phrases (Dos Santos & Ferré, 2018 ; Fleckstein et al., 2018) ont été proposées pour pallier ces difficultés. Une autre alternative réside dans l'évaluation dynamique qui permet l'évaluation du potentiel d'apprentissage des enfants bilingues plus que celle de leurs connaissances langagières, ces dernières étant impactées par le taux d'exposition à la langue seconde. A titre d'illustration, Camilleri et Law (2007) ont montré que des enfants monolingues et bilingues anglophones avaient des performances similaires lors d'une tâche d'apprentissage dynamique de mots alors que les bilingues présentaient des résultats plus faibles sur une évaluation classique de vocabulaire réceptif. Plusieurs études anglophones ont de plus montré que ce type d'évaluation permettait de distinguer les enfants bilingues avec et sans TDL (Camilleri & Botting, 2013 ; Hasson et al., 2012 ; Kapantzoglou et al., 2012). Enfin, l'évaluation dynamique du potentiel cognitif d'apprentissage serait une mesure plus valide que les tests classiques d'intelligence dans des populations d'enfants appartenant aux minorités indigènes, surreprésentés dans l'éducation spécialisée (Hessels, 1997).

Les avantages de l'évaluation dynamique ont également été démontrés à plus long terme. Ainsi, Spector (1992) a constaté que la performance lors d'un test dynamique de segmentation des phonèmes, au niveau préscolaire, était le meilleur prédicteur des résultats des enfants en lecture une année plus tard. De même, Sittner Bridges et Catts (2011) ont montré qu'un test de dépistage dynamique de la conscience phonologique permettait de prédire les résultats obtenus en lecture, à l'issue de la première année d'apprentissage. Plus précisément, ce test réduisait le nombre de diagnostics erronés puisqu'il permettait aux enfants qui avaient partiellement développé des connaissances (en conscience phonologique) de démontrer leur réel potentiel, potentiel impactant ensuite leur réussite en lecture. Ainsi, il était plus efficace qu'un test de dépistage

statique. De plus, grâce à l'accent mis sur les processus d'apprentissage des enfants, l'évaluation dynamique peut également fournir des informations utiles pour la prise en charge orthophonique. Les cliniciens peuvent ainsi observer comment leurs patients résolvent des problèmes et à quels types d'étayage ils sont plus réceptifs. Ils peuvent alors davantage cibler leurs thérapies et leurs cibles de traitement (Hasson et al., 2012).

L'évaluation dynamique semble donc être une option prometteuse en orthophonie. Elle s'inscrit aussi dans une démarche de plus en plus conseillée d'*Evidence-Based Practice* (ou pratique fondée sur les preuves) qui demande aux cliniciens d'adapter leur pratique en fonction des preuves empiriques issues de la littérature (Sackett et al., 2000). De plus en plus, l'évaluation des **thérapies** proposées suit ce raisonnement et plusieurs méta-analyses se sont penchées sur cet aspect (Boyle et al., 2010, ciblant les thérapies visant les troubles réceptifs ; Ebbels, 2014, sur le traitement des troubles grammaticaux ; Law et al., 2003 pour les thérapies orthophoniques proposées aux enfants avec TDL ; McArthur et al., 2018, sur les entraînements phonologiques ou bien encore Parsons et al., 2017, sur le traitement des troubles pragmatiques). Cependant, cette approche EBP est encore sous-exploitée dans le domaine de l'**évaluation** du langage et pourtant, la question se pose : quel est le type d'évaluation permettant de diagnostiquer au mieux les enfants présentant des troubles du langage ?

Les sections qui suivent présentent différentes études qui se sont attachées à créer puis tester des épreuves dynamiques, soit dans le contexte de batteries globales (uniquement en langue anglaise), soit par le biais de tests ciblant des domaines spécifiques en langage oral et écrit.

3. Évaluation dynamique du langage

a. Batteries en évaluation dynamique

Les premières batteries d'évaluation dynamique ont porté sur les capacités de raisonnement (Zuretti, 2014). En 1979, Feuerstein propose ainsi la première batterie d'évaluation dynamique, appelée aujourd'hui « Learning Propensity Assessment Device » (LPAD). Le LPAD propose une mesure du potentiel d'apprentissage et de l'intelligence qui diffère des tests standards dont la mesure est statique. Cette batterie repose sur deux principes d'évaluation dynamique décrits précédemment : l'apprentissage médiatisé et la modifiabilité cognitive. Cet outil non standardisé est élaboré dans le cadre d'interventions cliniques et proposé en amont d'un programme de remédiation cognitive (Feuerstein, 1980). Le LPAD est composé de quinze épreuves issues de tests standards, comme la Figure complexe de Rey à reproduire en copie puis de mémoire, ainsi que les Matrices progressives de Raven. La batterie de Feuerstein est dite « domaine général » car elle tente de mesurer le potentiel d'apprentissage global de l'apprenant. Or les résultats des mesures testant des domaines spécifiques seraient de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire chez l'enfant (Haywood & Lidz, 2006).

Une seule batterie d'évaluation dynamique du langage existe : the DAPPLE (Dynamic Assessment of Preschoolers' Proficiency in English, Hasson et al., 2013) qui comprend des tests dynamiques de vocabulaire, syntaxe et phonologie. Le modèle d'évaluation dynamique utilisé pour chaque subtest de langage est de type « test-apprentissage-retest », couplé à des indices graduels :

- L'évaluation dynamique du vocabulaire est constituée d'une phase d'évaluation statique du vocabulaire réceptif, suivie d'une phase d'apprentissage de nouveaux items dans laquelle l'examineur a recours aux indices graduels. Pour terminer, l'examineur demande à l'enfant de dénommer les items appris lors de la phase précédente.

- L'évaluation dynamique en syntaxe comporte un pré-test statique lors duquel l'examineur demande à l'enfant de décrire une image en une phrase ; la même tâche est effectuée durant la phase d'apprentissage, l'examineur intervenant si nécessaire avec des indices gradués. Enfin, la tâche est identique en post-test (les images étant différentes pour chaque phase).
- La phonologie est évaluée en production de mots isolés. L'enfant dénomme une première fois dix images. Lorsqu'il y a une erreur, l'examineur prononce le phonème isolément et invite l'enfant à répéter. L'enfant dénomme ensuite une seconde fois les dix images.

L'objectif de cette batterie est d'évaluer le potentiel d'apprentissage langagier des enfants bilingues non anglophones natifs, et ainsi de distinguer une pathologie langagière d'un simple décalage linguistique observé dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Cette batterie se présente comme un outil de pré-diagnostic élaboré pour des enfants bilingues de 3 à 5 ans. Les résultats des 26 enfants de l'étude, répartis entre enfants suivis en orthophonie et enfants recrutés en milieu ordinaire, montrent que les premiers se distinguent des seconds car ils ont besoin de davantage d'indices pour les épreuves de vocabulaire et de syntaxe et font davantage d'erreurs phonémiques dans la tâche de phonologie (Hasson et al., 2012). Ces résultats ont été répliqués dans d'autres populations d'enfants bilingues (Hasson et al., 2014) et la batterie a déjà été adaptée en allemand (Maragkaki & Hessels, 2017).

Les batteries d'évaluation dynamique du langage sont donc rares. Cependant, de nombreuses études se sont intéressées à l'évaluation dynamique de chacun des domaines langagiers. Ainsi, des épreuves existent pour évaluer la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, la narration et le langage écrit. Ce sont ces épreuves que nous nous proposons de détailler dans les sections suivantes.

b. Évaluation dynamique en phonologie

Différentes études se sont intéressées à l'évaluation dynamique de la phonologie. Le GDAP (*Glaspey Dynamic Assessment of Phonology*, Glaspey, 2018) est l'outil d'évaluation dynamique de la phonologie le plus récent. Dans ses précédentes recherches, Glaspey avait évalué le potentiel d'une épreuve d'évaluation dynamique de la phonologie et concluait que les mesures obtenues avec cet outil étaient plus sensibles qu'une évaluation standard et qu'elles permettaient ainsi de mieux rendre compte de l'évolution de l'enfant (Glaspey & Stoel-Gammon, 2005, 2007). Les premiers résultats étant prometteurs, Glaspey a ensuite créé une évaluation dynamique étalonnée. Le GDAP a été normé sur un échantillon de 880 enfants anglophones âgés de 3 à 10 ans et peut être administré *via* un formulaire papier ou une interface en ligne sur ordinateur. Le test est composé de 49 items contenant 24 phonèmes de l'anglais américain en position initiale ou finale. L'orthophoniste présente différentes images que l'enfant doit dénommer. Durant le test, il est demandé à l'enfant de produire des sons, des mots ou des phrases courtes. La méthodologie utilisée est la présentation d'indices gradués ; ainsi quatre types d'indices peuvent être proposés à l'enfant en cas d'erreur de production :

- L'absence d'indice constitue le premier niveau : l'enfant est capable de produire spontanément le phonème cible dans un mot isolé sans aucun indice.
- Le second niveau comprend une instruction verbale donnée par l'examineur quant au placement des articulateurs impliqués dans la production du phonème, ainsi qu'un modèle verbal. L'instruction fournie dépend de l'erreur de l'enfant. Par exemple, si le mot cible est « bol » et que l'enfant produit « ol », l'orthophoniste pourra alors proposer l'indice suivant : « Pas tout à fait. Regarde-moi. Les lèvres sont collées. Dis, **bol** ».

- Le troisième niveau d'indice ajoute un autre type d'instruction verbale. Cette fois, l'orthophoniste allonge ou segmente le phonème cible. Par exemple, en cas de production incorrecte d'une occlusive telle que le « b » de « bol », l'orthophoniste peut segmenter : « Pas tout à fait. Regarde-moi. Tu peux dire, **b-ol** ». Si la production incorrecte concerne une nasale telle que le « m » de « mer », l'orthophoniste peut cette fois prolonger le phonème cible, en disant par exemple « Pas tout à fait. Regarde, tu peux dire **mmmmmer** ».
- Enfin, le quatrième niveau d'indice comprend les éléments précédents ainsi que l'ajout d'un indice tactile, soit en touchant légèrement les articulateurs qui peuvent être impliqués, soit en faisant un geste sur le bras de l'enfant. Par exemple, pour « mer », le clinicien peut doucement toucher la lèvre inférieure de l'enfant pour la pousser légèrement vers la lèvre supérieure. Si l'enfant est réticent aux indices tactiles, l'orthophoniste peut effectuer ce type d'indice sur lui-même et donc montrer à l'enfant une représentation qui serait davantage visuelle.

Pour chaque phonème cible, la cotation se fait en fonction d'une échelle en 15 points qui caractérise la quantité d'indices qui a dû être fournie à l'enfant : si l'enfant a eu besoin de beaucoup d'indices, alors son score est élevé (15 pour le nombre maximum d'indices atteints). Inversement, si peu ou pas d'indices ont été nécessaires, son score est proche de 0. La production phonologique peut se faire dans six contextes linguistiques différents, depuis la production du mot isolé jusqu'à la production du mot cible en langage spontané, comme représenté sur la figure 1.

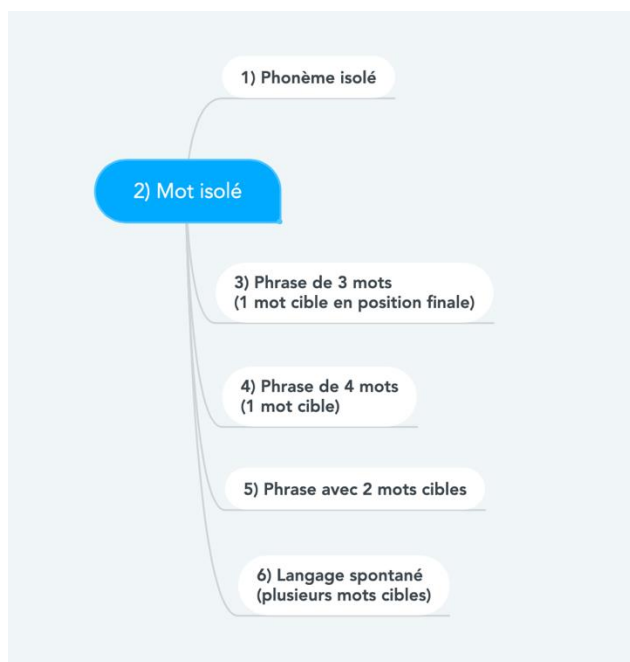


Figure 1

Contextes linguistiques pour la production du phonème cible (GDAP).

Une ancienne version du GDAP a été comparée à une évaluation statique dans une étude de cas portant sur un enfant de quatre ans présentant un trouble phonologique (Glaspey & Stoel-Gammon, 2007). Les mesures ont été réalisées à différentes phases d'un traitement orthophonique (T1 : avant l'intervention, T2 : après 3 mois d'intervention, T3 : après six mois d'intervention). L'intervention orthophonique, ciblée sur les différents patterns d'erreurs phonologiques de l'enfant afin d'améliorer son intelligibilité, était réalisée deux fois par

semaine pendant six mois. Les résultats indiquent que les scores de production de chaque phonème obtenus en T1 sont identiques pour les évaluations statiques et dynamiques. Après trois mois d'intervention, les mesures composites sont différentes entre les deux types d'évaluation : alors que l'évaluation statique indique un faible changement entre T1 et T2 (6 points), l'évaluation dynamique met en évidence un changement plus important (200 points, l'unité étant différente, cela équivaut à 6 fois l'écart rapporté par l'évaluation statique). À l'inverse, en T3, l'écart le plus important est mis en évidence par l'évaluation statique. Glaspey et Stoel-Gammon (2007) concluent à une meilleure efficacité de l'évaluation dynamique de la phonologie pour rendre compte des progrès dans les débuts du traitement (l'évolution est moins importante, donc plus difficilement mesurable), alors que l'évaluation statique serait moins à même de mettre en évidence un tel changement.

c. Évaluation dynamique en lexique

Les études s'intéressant à l'évaluation dynamique du lexique ont évalué les versants réceptif comme expressif. La tâche dynamique principalement utilisée pour évaluer le lexique est l'apprentissage de pseudo-mots. Cette tâche permettrait de discriminer les enfants bilingues avec TDL des enfants bilingues bénéficiant d'un développement typique, les premiers acquérant une nouvelle langue plus lentement que leurs pairs (Paradis, 2016). Initialement, la méthode utilisée était le *fast mapping* (association rapide), soit un processus d'apprentissage rapide de mots nouveaux par contraste avec des mots déjà connus (Dollaghan, 1987). Les enfants avec TDL ont de moins bonnes compétences pour la reconnaissance des caractéristiques sémantiques des mots (notamment dans une tâche de *fast mapping*), ce qui rend l'apprentissage de mots nouveaux plus long pour cette population (Alt et al., 2004).

Camilleri et Botting (2013) ont souhaité développer un outil d'évaluation dynamique fiable pour évaluer la capacité des enfants à apprendre de nouveaux mots dans un contexte plus écologique. Les auteurs utilisent la méthode dite du « quick incidental learning », soit l'introduction de nouveaux items lexicaux au sein d'un récit, permettant un apprentissage lexical en contexte. Le protocole initial conduit par Camilleri et Law (2007) était inspiré de la méthodologie de Dollaghan (1987) dans laquelle trois objets étaient présentés à l'enfant (une fourchette, un stylo, et un « koob », soit une bague d'une forme inhabituelle) et devaient ensuite être cachés. Cependant, Camilleri et Law (2007) ont choisi comme cibles des mots réels non connus de l'enfant plutôt que des pseudo-mots, sans doute pour des raisons écologiques. Il est demandé à l'enfant de déterminer l'item le plus complexe, supposé être le mot non connu, afin de déterminer la cible parmi deux distracteurs ; de même il a été vérifié au préalable que la cible était inconnue de l'enfant et les distracteurs connus. Cette étude comprend 40 enfants adressés en orthophonie, parmi lesquels 12 sont bilingues (L2 anglais) et 28 monolingues (avec un âge de 3;5 ans à 5 ans). Les résultats montrent que les enfants bilingues ont des scores plus faibles à un test standard de vocabulaire, alors que leurs scores au test dynamique de vocabulaire sont comparables à ceux des enfants monolingues. Ce résultat confirme la nécessité d'utiliser d'autres évaluations en complément des tests standardisés pour évaluer le vocabulaire des enfants bilingues.

Dans une étude ultérieure, Camilleri et Botting (2013) ont développé une épreuve d'évaluation dynamique du lexique dont ils ont vérifié deux critères psychométriques : la fidélité (qui correspond à la stabilité des résultats obtenus dans le temps) et la validité (correspondant au fait que la mesure obtenue correspond bien à ce que le test évalue). Les auteurs ont repris le protocole de l'étude précédente (Camilleri & Law, 2007), proposant cette fois un contexte d'apprentissage ressemblant aux situations d'exposition à de nouveaux mots auxquelles les

enfants sont confrontés en classe. Ainsi, contrairement au *fast mapping* où les mots sont présentés hors contexte, l'enfant a un support visuel (une scène illustrée) et doit ici extraire le mot cible d'un récit. La méthodologie d'évaluation dynamique utilisée est celle des *indices graduels*. Sur les 15 enfants inclus dans cette étude (âgés de 3-4 ans), 10 avaient été orientés en orthophonie. Les résultats de l'étude attestent d'une bonne validité de ce test d'évaluation dynamique du vocabulaire ; la fiabilité inter-juges et l'effet test-retest (soit la fidélité) se sont également révélés pertinents.

Les évaluations dynamiques présentées ci-dessus ont été réalisées en anglais, la langue seconde des enfants bilingues inclus. Kapantzoglou et ses collaborateurs (2012) ont réalisé leur protocole en espagnol, langue maternelle des 28 enfants bilingues (4-5 ans) inclus dans leur étude. Quinze de ces enfants présentaient un développement typique et treize un TDL. La tâche comprend trois mots inventés correspondant à des objets supposés ne pas être connus de l'enfant (un animal inventé, des graines et un niveau à bulle), et trois objets / mots supposés être connus de l'enfant (une fleur, une pizza et une paire de lunettes de soleil). Les mots inventés respectent les règles phonotactiques de l'espagnol. Le modèle d'évaluation dynamique utilisé est de type *test-apprentissage-retest*, utilisant également les principes de l'apprentissage médiatisé. Lors de la phase de pré-test, il est demandé à l'enfant de nommer les six items. Lorsqu'un enfant ne connaît pas l'un des items supposés familier, celui-ci est remplacé par un autre mot qui lui est familier. Plusieurs phases d'évaluation dynamique ont ensuite été réalisées ; les mots ont été présentés à trois reprises. Les meilleurs scores d'identification sont obtenus à l'issue de la première phase : 78,6% des enfants étaient correctement identifiés, soit reconnus correctement comme ayant un développement typique ou un TDL. Ce résultat est proche des 80%, chiffre correspondant à une précision diagnostique acceptable pour l'identification des enfants avec un TDL (Plante & Vance, 1994). Cela fait de cette tâche dynamique un outil prometteur dans le diagnostic du TDL chez les enfants bilingues.

Enfin, deux mémoires de master en logopédie (i.e., orthophonie) réalisés à l'Université de Genève et supervisés par le Dr. Kehoe (Maselli, 2018 ; Navarra, 2018) se sont intéressés à l'évaluation dynamique du lexique en français. Pour cette étude, 30 enfants bilingues séquentiels (L2 français) âgés de 4;6 à 8;6 ans ont été recrutés, dont 18 enfants tout-venant et 12 avec un TDL. Selon la méthode *test-apprentissage-retest*, huit items sont présentés à l'enfant dont six pseudo-objets dénommés avec des pseudo-mots et deux objets connus de l'enfant. L'auteur insiste sur le fait que les tâches de production sémantique (informations sémantiques demandées à l'enfant sur les mots/objets inventés) et de répétition permettent de différencier les enfants avec un TDL des enfants tout-venant. Ces résultats sont en accord avec les études précédentes pour ces deux tâches (Camilleri et al., 2014 ; Hasson et al., 2013 ; Kapantzoglou et al., 2012). Cette étude ouvre la voie à d'autres recherches d'évaluation dynamique en français, études pour lesquelles le nombre de participants devrait être plus conséquent.

d. Évaluation dynamique en morphosyntaxe

Contrairement aux autres domaines du langage, la morphosyntaxe a été peu ciblée par des évaluations dynamiques. C'est pourtant un domaine dans lequel les enfants avec TDL ont très fréquemment des troubles (Jakubowicz & Tuller, 2008), avec des difficultés qui persistent à l'adolescence et l'âge adulte (Audollent & Tuller, 2003 ; Tuller et al., 2012). Les quelques études qui existent ont visé différents niveaux de complexité. Au niveau le plus élémentaire, Bain et Olswang (1995) ont utilisé une procédure basée sur l'indigage progressif pour faire passer les enfants du stade du mot isolé à la combinaison de deux mots. L'idée est d'examiner si les enfants qui sont encore au stade holophrastique (comme c'est généralement le cas des

parleurs tardifs) ont le potentiel pour produire des énoncés de deux mots contenant les relations sémantiques de base, telles que décrites par Brown en 1973 (par exemple, entité+attribut : "nounours sale", agent+action : "garçon court" ou action+objet : "ouvre boîte"). L'objectif est de faire en sorte que l'enfant produise la structure cible en faisant varier une série d'indices allant de la simple élicitation ("oh regarde ici. Qu'est-ce qui se passe ?) au modèle direct ("dis après moi : garçon court"). Quinze enfants d'âge préscolaire présentant un retard de langage ont été inclus dans l'étude. Sur un plan transversal, ils produisaient davantage d'énoncés à deux mots avec l'aide maximale qu'avec la simple élicitation. D'un point de vue longitudinal cette fois, les enfants qui étaient les plus sensibles à l'étayage durant les séances d'évaluation dynamique étaient également ceux qui démontraient la progression langagière la plus positive à l'issue des neuf semaines d'entraînement.

Hasson et ses collaborateurs (2013) ont utilisé un format test-enseignement-retest ainsi qu'une version simplifiée des travaux de Bain et Olswang (1995) pour enseigner aux enfants des phrases simples contenant trois ou quatre éléments (par exemple, Le garçon mange la banane ; La grand-mère est assise sur sa chaise dans le jardin). Hasson et al. (2012) se sont concentrés sur des structures de phrase plus longues avec leur test d'évaluation dynamique de la syntaxe (*Dynamic assessment of sentence structure*). Ce test, qui est conçu pour des enfants de 8-10 ans, consiste à arranger des séquences de mots pour créer deux phrases différentes (par exemple : l'homme, le chien, suivi par, a été → *L'homme a été suivi par le chien* OU *Le chien a été suivi par l'homme*). Cinq niveaux d'indices graduels étaient proposés, depuis la simple réponse spontanée jusqu'au modelage des réponses cibles. Les auteurs ont testé ce protocole auprès de 24 enfants avec TDL âgés de 8 à 10 ans, évalués à quatre reprises à quatre mois d'intervalle. Les résultats ont montré qu'avec le temps, les enfants avaient besoin de moins d'indices pour produire les structures cibles et qu'on observait un transfert des connaissances via une passation en parallèle d'un test standardisé, en l'occurrence le CELF-3 (Semel et al, 1996).

En ce qui concerne cette fois des structures syntaxiques complexes, il n'existe pas de test dynamique à proprement parler mais nous avons récemment mené une étude (Stanford & Auteur, soumis) sur l'amorçage de phrases passives chez des enfants âgés de 6 à 12 ans et présentant soit un développement typique (DT), soit un TDL, soit un TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Ces deux dernières populations cliniques ont été choisies car ces deux groupes ont des difficultés avérées en syntaxe, notamment avec des structures qui ne respectent pas l'ordre canonique des constituants de la phrase comme c'est le cas des passives ; la distinction entre les deux troubles peut alors être un réel défi pour les cliniciens. En utilisant une étude d'amorçage, dans laquelle des indices graduels (visuels et linguistiques) ont été proposés pour induire la production de structures passives, nous avons montré que tous les participants (N = 80) produisaient plus de phrases passives lorsque l'attention était dirigée vers le patient (qui « subit » l'action). Nous avons également constaté que les enfants avec TDL se distinguaient de ceux atteints de TDAH par leur sensibilité aux indices visuels et linguistiques. Ainsi, ils étaient davantage sensibles aux indices visuels (par exemple lorsque le patient était amorcé par une flèche le désignant) mais moins sensibles aux indices linguistiques : ils produisaient moins de passives que les enfants DT et TDAH lorsque l'amorce était linguistique (ex : *Qu'est-ce qui arrive à la mamie ? La mamie...* Réponse attendue : *est coiffée par la maman*). Ces résultats mettent en évidence des profils linguistiques distincts entre enfants avec TDL et TDAH. En particulier, ils indiquent que les enfants atteints de TDAH n'ont pas de réel déficit syntaxique mais que leurs apparentes faiblesses seraient en réalité liées à la difficulté de la tâche et donc nous avons suggéré que la sensibilité aux indices lors de tels protocoles d'amorçage pouvait être utilisée comme outil de diagnostic permettant

de distinguer efficacement les enfants atteints de TDL de ceux atteints de TDAH. Ces résultats soulignent la pertinence de l'évaluation dynamique, qui est précisément le paradigme utilisé dans cette étude d'amorçage, pour le diagnostic différentiel des enfants présentant des difficultés langagières.

Enfin, une autre approche en évaluation dynamique peut viser la morphologie spécifiquement, en enseignant aux enfants une règle morphologique artificielle (par exemple, /ono/ indique la moitié d'un objet → ainsi, un demi-stylo deviendrait un *onostylo*, sur le même principe qu'une fillette est une petite fille). Des effets de généralisation à de nouveaux noms, ainsi que des difficultés spécifiques aux enfants avec TDL, ont été observés *via* de tels paradigmes expérimentaux (Roseberry & Connell, 1991).

e. Évaluation dynamique en narration

Les capacités narratives démontrent un grand potentiel d'évaluation avec l'évaluation dynamique, car le meilleur prédicteur à 4 ans du niveau de langage à 5 ans ½ est la capacité à raconter une histoire en images (Bishop & Edmundson, 1987). Les compétences narratives ont été évaluées de façon dynamique dans plusieurs études *via* différents designs ciblant les composantes du récit : la macrostructure et la microstructure. La macrostructure comprend le schéma narratif (soit la trame du récit) intégrant au moins un événement déclencheur (ou problème), une tentative de résolution, ainsi qu'une conséquence (Hudson & Shapiro, 1991). La microstructure réfère à la cohérence interne du discours, c'est-à-dire aux structures linguistiques utilisées, aux marqueurs temporels et causaux et aux connecteurs logiques (Justice et al., 2006).

En 2006, Peña et collaborateurs ont réalisé deux études afin d'évaluer de façon dynamique les compétences narratives. La première a permis de sélectionner le matériel adapté. Deux histoires sans texte ont été présentées à 58 enfants de 7 ans qui devaient en faire le récit afin de vérifier si les histoires étaient comparables en termes de macrostructure et de microstructure et pouvaient ainsi constituer les pré- et post-tests. L'évaluation dynamique de la narration constituait la deuxième étude : 71 enfants âgés de 7 ans et issus de milieux culturels différents ont été inclus, pour voir si la tâche ainsi construite permettait de mettre en évidence des différences de performances entre les enfants tout-venant ($N = 27$) et ceux présentant un TDL ($N = 14$). L'évaluation se déroule selon le format test-apprentissage-retest, incluant un apprentissage médiatisé¹ durant la phase d'apprentissage. Les performances des enfants ont été comparées en pré et post-tests. Les enfants ont été répartis selon trois groupes : des enfants avec un TDL bénéficiant de l'apprentissage médiatisé, des enfants au développement typique bénéficiant du même type d'apprentissage et un groupe contrôle d'enfants tout-venant pour lequel les mesures ont été prises en pré et post-tests, mais sans aucun apprentissage. Les gains (correspondant aux gains entre pré- et post-test sur des mesures de microstructure et macrostructure) se sont révélés être les plus importants pour les enfants tout-venant ayant bénéficié de l'apprentissage médiatisé. Les enfants avec TDL ont des gains moins importants après l'apprentissage médiatisé, ce qui fait de ce test dynamique un outil diagnostique efficace. D'autres études (par exemple, Gillam et al., 1999 ; Henderson et al., 2018) ont montré que l'évaluation dynamique était efficace pour obtenir des mesures fiables des compétences narratives. Cependant, cette évaluation n'est pas utilisée en clinique par manque de protocoles standardisés, de matériel, ainsi que pour des raisons de temps (durée de passation trop importante, Hasson & Joffe, 2007). Afin de s'adapter à la réalité clinique, Peterson et Spencer

¹ Pour rappel, selon cette approche, l'interaction entre l'expérimentateur et l'enfant comprend trois composantes indispensables : l'expérimentateur montre son désir d'aider l'enfant, le but de l'activité est clairement explicité et le lien est fait entre l'activité et un contexte différent, proche de la vie quotidienne de l'enfant.

(Petersen et al., 2014 ; Petersen & Spencer, 2012) proposent des évaluations dynamiques plus courtes conservant leur fonction principale de diagnostic du TDL dans un contexte multiculturel. Dans une étude récente (Petersen et al., 2017), les auteurs proposent un matériel et des procédures facilement utilisables par des cliniciens ; le protocole est en anglais et la cotation se fait en temps réel. Les 42 enfants inclus étaient bilingues espagnol / anglais (6-9 ans) : 10 présentaient un TDL et 32 un développement typique. L'évaluation dynamique s'est déroulée selon le format test-apprentissage-retest et durait 25 minutes. Chaque session comprenait un récit narratif en pré-test, un récit narratif en phase d'apprentissage et un récit narratif en post-test. En pré- et post-tests, l'examineur raconte d'abord une courte histoire à l'enfant, c'est ensuite à l'enfant de raconter la même histoire à son tour. La phase d'apprentissage comprend quatre étapes :

- 1) Le modèle narratif est explicité : les images sont disposées devant l'enfant, des pictogrammes, représentant les différents éléments du schéma narratif, sont placés sous chacune des images afin de modeler l'histoire.
- 2) L'enfant raconte à nouveau l'histoire à l'aide des images et pictogrammes.
- 3) L'enfant raconte une nouvelle fois, seulement avec les pictogrammes.
- 4) Pour finir, l'histoire est racontée sans support (ni images, ni pictogrammes).

L'indicateur le plus précis pour différencier les deux groupes (les enfants bilingues avec un TDL des enfants tout-venant) dans cette courte évaluation dynamique du récit est l'échelle de modifiabilité². Pour limiter l'effet de subjectivité de cette échelle, la fiabilité inter- et intra-juge a été vérifiée. Les indices (le score en post-test, la modifiabilité et le temps mis) utilisés dans ce test dynamique montrent des différences significatives entre les enfants tout-venant et ceux présentant un TDL. Un test dynamique de la narration comme celui-ci, et dont la passation est rapide, apparaît donc pertinent pour différencier ces deux populations et s'avère adapté à la clinique.

f. Évaluation dynamique en langage écrit

Les études portant sur l'évaluation dynamique du langage écrit proposent d'évaluer le décodage et/ou la conscience phonologique afin de prédire les compétences futures des enfants en lecture. La méthode préférentiellement utilisée suit le modèle test-apprentissage-retest (Dörfler et al., 2009). Plusieurs articles récents se sont intéressés à l'évaluation dynamique du décodage en lecture chez des enfants de 6-7 ans (Cho et al., 2017 ; Gellert & Elbro, 2018).

L'objectif de Cho et collaborateurs (2017) est double. Les auteurs souhaitent examiner la part prédictive d'une évaluation dynamique du décodage pour deux compétences en lecture, à savoir le décodage (lecture de pseudo-mots) et la reconnaissance de mots (lecture de mots existants). Si ce test dynamique s'avérait être une mesure efficace, il permettrait alors, d'après les scores obtenus en automne de la première année de primaire, de prédire les compétences en lecture au printemps suivant. Les auteurs souhaitent également vérifier si la valeur prédictive de cette évaluation diffère entre les enfants à risque de développer un trouble du langage écrit et leurs pairs ne présentant pas de facteurs de risque. Les prédicteurs du langage écrit (conscience phonologique et dénomination rapide automatisée) ont aussi été évalués avec des tests standards. Cent cinq enfants de première année de primaire (âge moyen : 6;7 ans) sont testés une première fois en automne puis au printemps. L'évaluation dynamique est composée de trois tâches portant sur :

² Pour rappel, l'échelle de modifiabilité permet d'évaluer les comportements d'apprentissage de l'enfant.

- 1) La conversion graphophonologique : l'examineur demande aux enfants de faire correspondre six nouveaux symboles (des caractères chinois) à leur phonème en anglais ;
- 2) La fusion phonologique : il est demandé à l'enfant de lire des mots formés des suites consonne-voyelle-consonne (CVC), écrits à partir des caractères appris dans la tâche précédente ;
- 3) La déduction de règles de décodage : l'examineur présente des mots construits selon le format CVCe (« e » : lettre muette finale), les enfants doivent inférer que le « e » final ne se prononce pas ; c'est une règle qui ne leur a pas été apprise mais qu'ils doivent découvrir.

Les résultats indiquent que les scores obtenus en lecture de mots en automne permettent d'expliquer entre 50 et 80% des résultats futurs en lecture de mots. Le test dynamique apparaît également comme un prédicteur des compétences ultérieures en lecture, il permet d'expliquer 2% de plus de la variance des performances en lecture de mots. Ce chiffre est peu élevé car la période entre les deux évaluations était courte. Les analyses ajoutant comme prédicteurs la conscience phonologique et la dénomination rapide automatisée mettent en évidence un effet significatif de l'ajout d'un test dynamique en tant que mesure prédictive des capacités de lecture ultérieures. Les auteurs concluent que cet effet prédictif est lié à l'importance de l'aspect phonologique dans les tâches d'évaluation dynamique proposées, ainsi qu'à la notion d'apprentissage (qui n'est pas présente dans les tests standardisés). De plus, les analyses montrent que l'évaluation dynamique est un prédicteur particulièrement robuste des performances en lecture des enfants ayant de faibles compétences en conscience phonologique. Une autre étude récente s'est intéressée à l'évaluation dynamique du décodage et à sa valeur prédictive quant aux compétences en lecture (Gellert & Elbro, 2018). Cent cinquante-huit enfants (âge moyen de 6;11 ans) ont été vus à trois reprises entre la fin de la maternelle et la deuxième année de primaire, soit avant et après l'enseignement effectif de la lecture. Le test dynamique, proposé en fin de maternelle, est composé de trois tâches :

- 1) L'apprentissage de trois nouvelles lettres (trois symboles) à faire correspondre à un phonème ;
- 2) L'apprentissage de la lecture par la voie phonologique (avec assemblage des graphèmes appris précédemment) pour des pseudo-mots de type CV ou VC ;
- 3) La lecture de pseudo-mots plus longs, composés de trois symboles ; cette épreuve n'est proposée que si la tâche précédente a été réussie.

Sont également proposés à l'enfant : une lecture de 30 mots existants, un test sur sa connaissance du nom des lettres, une tâche d'identification de phonèmes ainsi qu'une épreuve de dénomination rapide automatisée. En première année de primaire, une nouvelle évaluation dynamique est proposée (comportant trois nouvelles lettres), dont le format et les épreuves sont identiques au test dynamique précédent. En deuxième année de primaire, l'évaluation de la précision et de la fluence en lecture se fait par une tâche de lecture de mots et pseudo-mots. Les résultats de cette étude montrent que le test dynamique du décodage, réalisé avant et après l'apprentissage formel de la lecture, fournit une prédiction significative des troubles de la lecture objectivés en deuxième année de primaire. Ce résultat suggère que le test dynamique permet d'appréhender la facilité avec laquelle les enfants apprennent le système alphabétique, mais également la façon dont ils utilisent ce système pour combiner de nouveaux sons en syllabes puis en mots. En définitive, l'évaluation dynamique apparaît plus pertinente pour déterminer les capacités de précision en lecture d'enfants apprentis lecteurs.

----- CONCLUSION -----

Pour conclure, l'évaluation dynamique peut concerner tous les aspects du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe, narration et langage écrit). C'est un outil qui semble efficace pour :

- 1) distinguer les enfants présentant un trouble du langage des enfants bénéficiant d'un développement typique, y compris chez les enfants bilingues, comme l'ont démontré par exemple Camilleri et Law (2007) ;
- 2) prédire les habiletés langagières futures, et ce de manière plus fiable qu'une évaluation statique des mêmes compétences, que ce soit au niveau du développement du langage oral (Olswang & Bain, 1996) ou de l'apprentissage du langage écrit (Sittner Bridges & Catts, 2011) ;
- 3) fournir des informations pertinentes et utiles pour guider l'intervention en fonction du profil spécifique d'apprenant du patient (par exemple quels types d'indices lui sont le plus utiles, comment réagit-il aux feedbacks fournis, etc.). Ainsi, le clinicien peut davantage préciser la cible de son traitement et les stratégies à privilégier (Hasson et al., 2012).

Cependant, comme déjà mentionné, il n'existe pas de procédures standardisées d'évaluation dynamique développées pour les enfants francophones. En langue anglaise, même si de telles évaluations existent et ont fait l'objet de multiples recherches, elles n'ont pas pour autant été adoptées par la communauté des cliniciens. En effet, certains auteurs font état d'une réticence des cliniciens à utiliser l'évaluation dynamique, et ce pour plusieurs raisons : l'absence de protocole et de matériel standardisé, le temps nécessaire à l'administration d'une telle évaluation et l'absence de seuils validés pour distinguer le trouble du langage de la variation normale (Petersen et al., 2017). Pour connaître la position réelle des orthophonistes francophones sur ce sujet, nous avons récemment publié une enquête sur l'intérêt de la création d'une batterie d'évaluation dynamique en français. Nous avons obtenu 331 réponses, dont 55% provenant d'orthophonistes travaillant en Suisse, 42% en France et 2% en Belgique. Parmi ces cliniciens, 82% ont indiqué qu'ils travaillaient avec des enfants bilingues. À la question "Savez-vous ce qu'est l'évaluation dynamique ? ", 76% ont répondu non, tout comme 90% à la question "Utilisez-vous l'évaluation dynamique dans votre pratique ? ". Après que les orthophonistes ont eu connaissance des principales caractéristiques d'une telle évaluation, 93% d'entre eux ont exprimé un intérêt pour une batterie standardisée d'évaluation dynamique en français, en particulier pour l'évaluation de la syntaxe (90%), de la narration (77%), de la phonologie (73%) et du lexique (68%).

Il semble donc primordial de développer une telle batterie en langue française, ce qui est l'objectif de notre groupe de recherche. Si les résultats sont probants, c'est-à-dire si le procédé d'évaluation dynamique permet effectivement de diagnostiquer un TDL chez un enfant, qu'il soit monolingue ou bilingue, de prédire son développement langagier ultérieur (particulièrement chez les jeunes enfants présentant un retard de langage) et d'informer les cliniciens sur les stratégies de prise en charge à prioriser, l'objectif sera à terme de diffuser cette nouvelle batterie à la communauté des cliniciens francophones.

----- BIBLIOGRAPHIE -----

- Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 407-420. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))
- Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (2015) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters.
- Audollent, C., & Tuller, L. (2003). La dysphasie : quelles séquelles en français. *ANAE*, 74-75, 264-270.
- Bain, B. A., & Olswang, L. B. (1995). Examining readiness for learning two-word utterances by children with specific expressive language impairment: Dynamic assessment validation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4(1), 81-91. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0401.81>
- Bishop, D. V., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156-173. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156>
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive–expressive language impairment: A review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(11), 994-999. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03750.x>
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: The dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(5), 565-581. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12033>
- Camilleri, B., Hasson, N., & Dodd, B. (2014). Dynamic assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational & Child Psychology*, 31(2), 57-72. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/4224/>
- Camilleri, B., & Law, J. (2007). Assessing children referred to speech and language therapy: Static and dynamic assessment of receptive vocabulary. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 312-322. <https://doi.org/10.1080/14417040701624474>
- Cho, E., Compton, D. L., Gilbert, J. K., Steacy, L. M., Collins, A. A., & Lindström, E. R. (2017). Development of first-graders' word reading skills: For whom can dynamic assessment tell us more? *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 95-112. <https://doi.org/10.1177/0022219415599343>
- Dollaghan, C. A. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(3), 218-222. <https://doi.org/10.1044/jshd.5203.218>

- Dörfler, T., Golke, S., & Artelt, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2-3), 77-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.10.005>
- Dos Santos, C., & Ferré, S. (2018). A nonword repetition task to assess bilingual children's phonology. *Language Acquisition*, 25(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1243692>
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01996392>
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 7-40. <https://doi.org/10.1177/0265659013512321>
- Evans, J. L., Saffran, J. R., & Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 321-335. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0189\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0189))
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, and techniques*. University Park Press.
- Feuerstein, R., Vig, E., & Rand, Y. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: A study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1192635>
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: A longitudinal study from kindergarten through grade 2. *Annals of Dyslexia*, 68(2), 126-144. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-0159-9>
- Gillam, R. B., Peña, E. D., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 33-47. <https://doi.org/10.1097/00011363-199911000-00005>
- Glaspey, A. M. (2018). *The Glaspey Dynamic Assessment of Phonology (GDAP). Standardized assesment of speech production and stimulability*. Academic Therapy Publications.
- Glaspey, A. M., & Stoel-Gammon, C. (2005). Dynamic assessment in phonological disorders: The Scaffolding Scale of Stimulability. *Topics in Language Disorders*, 25(3), 220-230. <https://doi.org/10.1097/00011363-200507000-00005>
- Glaspey, A. M., & Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 286-296. <https://doi.org/10.1080/14417040701435418>
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0265659012459526>

- Hasson, N., Dodd, B., & Botting, N. (2012). Dynamic assessment of sentence structure (DASS): Design and evaluation of a novel procedure for the assessment of syntax in children with language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 285-299. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00108.x>
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>
- Hasson, N., Kunka, E., Kessie, A., & Camilleri, B. (2014). Asking clinicians to try research procedures : An investigation into the reliability and validity of dynamic assessments of language. Conference paper: *Royal College of Speech and Language Therapists*, Leeds UK.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2006). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607516>
- Henderson, D. E., Restrepo, M. A., & Aiken, L. S. (2018). Dynamic assessment of narratives among Navajo preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(10), 2547-2560. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0313
- Hessels, M. (1997). Low IQ but high learning potential: Why Zeyneb and Moussa do not belong in special education. *Educational and Child Psychology*, 14(4), 121-136. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:14428>
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). *From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives*. Dans A. McCabe & C. Peterson (dir.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jakubowicz, C., & Tuller, L. (2008). Specific language impairment in French. Dans D. Ayoun (dir.), *Studies in French Applied Linguistics* (pp. 97-134). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.21.08jak>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kapa, L. L., & Plante, E. (2015). Executive function in SLI: Recent advances and future directions. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(3), 245-252. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0050-x>
- Kapantzoglou, M., Adelaida Restrepo, M., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 81-96. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0095))
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD004110. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110>

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.

Leonard, L. B., & Weber-Fox, C. (2012). Specific language impairment: Processing deficits in linguistic, cognitive, and sensory domains. Dans M. Faust (dir.), *The handbook of the neuropsychology of language* (pp. 826-846). Wiley-Blackwell.

Lidz, C. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.

Maragkaki, I., & Hessels, M. (2017). A pilot study of dynamic assessment of vocabulary in German for bilingual preschoolers in Switzerland. *Journal of Studies in Education*, 7(1), 32-49. <https://doi.org/10.5296/jse.v7i1.10392>

Maselli, V. (2018). *L'évaluation dynamique des enfants bilingues avec et sans troubles du langage*. [Mémoire de maîtrise universitaire en logopédie, non publié]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108714>

McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H. C., Kohnen, S., Banales, E., Anandakumar, T., Marinus, E., & Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (11) CD009115. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>

Navarra, L. (2018). *L'évaluation dynamique des enfants bilingues avec et sans troubles du langage*. [Mémoire de maîtrise universitaire en logopédie, non publié]. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108717?all_subtypes=1

Olswang, L., & Bain, B. (1996). Assessment information for predicting upcoming change in language production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(2), 414-423. <https://doi.org/10.1044/jshr.3902.414>

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*, 59(1), 171-182. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0008

Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PloS One*, 12(4), e0172242. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>

Peña, E. (2000). Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 87-97. <https://doi.org/10.1177/152574010002100203>

Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1037-1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074))

Petersen, D. B., Brown, C. L., Ukrainetz, T. A., Wise, C., Spencer, T. D., & Zebre, J. (2014). Systematic individualized narrative language intervention on the personal narratives of children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 67-86. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0099

- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 60(4), 983-999. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2012). The narrative language measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.119>
- Plante, E., & Vance, R. (1994). Selection of preschool language tests : A data-based approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 15-24. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.15>
- Roseberry, C. & Connell, P. (1991). The use of an invented language rule in the differentiation of normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 34(3), 596-603. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.596>
- Sackett, D. L., Straus, S., Richardson, W., Rosenberg, W., & Haynes, R. (2000). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM*. Churchill Livingstone.
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (1996). *CELF 3, clinical evaluation of language fundamentals: Observational rating scales*. Psychological Corporation.
- Sittner Bridges, M., & Catts, H. W. (2011). The use of a dynamic screening of phonological awareness to predict risk for reading disabilities in kindergarten children. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 330-338. <https://doi.org/10.1177/0022219411407863>
- Spector, J. (1992). Predicting progress in beginning reading. Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 353-363. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.353>
- Stanford, E. & Auteur (submitted). The contribution of visual and linguistic cues to the production of passives in ADHD and DLD: Evidence from thematic priming.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. Dans S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (dir.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 301–330). Multilingual Matters.
- Tuller, L., Abboud, L., Ferré, S., Fleckstein, A., Prévost, P., Dos Santos, C., Schneidnes, M. & Zebib, R. (2013). Specific language impairment and bilingualism: Assembling the pieces. *Proceedings of the Generative Approach to Language Acquisition: GALA*, 533-567. https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/8314/2245/9669/12_article_2_P._Prevost.pdf
- Tuller, L., Henry, C., Sizaret, E., & Barthez, M.-A. (2012). Specific language impairment at adolescence: Avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 161-184. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000312>
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. Kluwer Academic/Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1255-4>

Tzuriel, D. (2005). Dynamic assessment of learning potential: A new paradigm. *Erdelyi Pszichologiai Szemle (Transylvanian Journal of Psychology)*, Special Issue, 1, 7-16.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zuretti, C. (2014). *Le test d'apprentissage HART: l'effet d'évaluation dynamique sur des personnes avec et sans déficience intellectuelle*. [Mémoire de maîtrise universitaire en sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44145>