



Article scientifique

Article

2023

Published version

Public access

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

---

## L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant : études pilotes

---

Delage, Hélène; Matrat, Melodie; Hadjadj, Olivia; Winkler-Kehoe, Margaret

### How to cite

DELAGE, Hélène et al. L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant : études pilotes. In: Études de linguistique appliquée, 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174749>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 13.10.2025 16:07

210

avril-juin 2023

# Évaluation du langage oral chez l'enfant : perspectives pour la recherche et la clinique

Coordonné par Christine da Silva-Genest,  
Marine Le Mené Guigourès et Caroline Masson

études de  
linguistique appliquée  
revue de didactologie  
des langues-cultures  
et de lexiculturologie

© Klincksieck, 2024

Didier Érudition  
Klincksieck

210

avril-juin 2023

Évaluation du langage oral  
chez l'enfant : perspectives  
pour la recherche et la clinique

Coordonné par Christine da Silva-Genest,  
Marine Le Mené Guigourès et Caroline Masson

études de  
linguistique appliquée  
revue de didactologie  
des langues-cultures  
et de lexiculturologie

© Klincksieck, 2024

Didier Érudition  
Klincksieck



## Évaluation du langage oral chez l'enfant : perspectives pour la recherche et la clinique

Avant-Propos. – L'enfant, un mot aux multiples facettes.....	133
par Jean PRUVOST	
Évaluation du langage oral : perspectives pour la recherche et la clinique.....	137
par Christine DA SILVA-GENEST, Marine LE MENÉ GUIGOURÈS et Caroline MASSON	
Propriétés psychométriques des tests francophones de langage oral chez l'enfant.....	148
par Lucie MACCHI, Florence HERMAN, Laura COLLI-VAAST, Alice MERLE, Perrine DANCHIN	
Évaluation des compétences communicatives des enfants nés prématurés avant deux ans : complémentarité des données induites et spontanées.....	161
par Tiphonie BERTIN, Caroline MASSON, Marine LE MENÉ GUIGOURÈS et Christine DA SILVA-GENEST	
Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : analyse d'une situation de jeu libre..	179
par Christine DA SILVA-GENEST, Caroline MASSON et Marine LE MENÉ GUIGOURÈS	
L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant : études pilotes .....	197
par Hélène DELAGE, Mélodie MATRAT, Olivia HADJADJ et Margaret KEHOE	

Outils cliniques pour évaluer les habiletés pragmatiques chez les enfants : perspective d'inclusivité culturelle.....	215
par Marylène DIONNE, Émilie LAMARRE, Farha Najah HUSSAIN, Natacha TRUDEAU et Stefano REZZONICO	

## COMPTE RENDUS DE PUBLICATIONS

Michel FELTIN-PALAS, <i>Cultivons la langue française!</i> Paris, Héliopoles, 2023. Compte rendu par Jean Pruvost.....	231
Richard ESCOT, <i>Les 101 nouveaux mots du rugby, à l'usage de tous</i> , Collection Archibooks + Sautereau Éditeur, 2023. Compte rendu par Jean Pruvost.....	237
Jean PRUVOST, <i>Dictionnaire du vin, de la bière et du champagne, culturel et anecdotique</i> , Collection Champion les dictionnaires, Éditions Honoré Champion, 2023. Compte rendu par Valerio Emanuele.....	241
BIOBIBLIOGRAPHIE DES CONTRIBUTEURS.....	251

# L'ÉVALUATION DYNAMIQUE DU LANGAGE ORAL CHEZ L'ENFANT : ÉTUDES PILOTES

*Résumé : Cet article présente les grands principes, les buts et intérêts d'une approche dynamique pour l'évaluation du langage oral chez l'enfant. L'évaluation dynamique permet de tester le potentiel d'apprentissage d'un enfant, grâce au soutien de l'expérimentateur, à travers des étayages par exemple ; elle s'oppose aux approches statiques qui évaluent les performances cristallisées. Les données pilotes que nous avons récoltées auprès d'enfants francophones monolingues et bilingues, avec ou sans troubles du langage oral, nous permettent d'encourager la pratique de cette évaluation. Elles montrent, dans les domaines de la conscience phonologique, du lexique et de la syntaxe, que l'évaluation dynamique permet de différencier les enfants avec et sans troubles du langage oral, sans pénaliser les bilingues. Ainsi, l'évaluation dynamique constitue une alternative tout à fait prometteuse pour le diagnostic du trouble développemental du langage, particulièrement chez l'enfant bilingue dont les performances à des tâches statiques peuvent être impactées par le manque d'exposition à la seconde langue.*

## INTRODUCTION

En orthophonie, les cliniciens s'appuient sur des tests normalisés et référencés pour évaluer les capacités langagières des enfants à un moment donné (Hasson, 2017). Ces tests sont qualifiés de « statiques » dans la mesure où ils fournissent des informations sur les connaissances linguistiques actuelles de l'enfant sans fournir d'informations sur leur potentiel d'apprentissage (Camilleri & Law, 2007). Ces tests statiques sont critiqués dans la littérature (Hunt *et al.*, 2022 ; Tzuriel, 2021) et une solution alternative repose sur l'utilisation d'une approche dynamique, ou évaluation dynamique (ED), qui se focalise sur la capacité de l'enfant à apprendre de nouvelles formes langagières et à s'appuyer sur l'étayage fourni par l'expérimentateur. Dans ce sens, les termes « évaluation dynamique », « évaluation interactive » et « évaluation du potentiel d'apprentissage » sont interchangeable (Hasson, 2017). En ED, le clinicien interagit avec l'enfant et mesure ensuite l'amélioration de ses performances sur des structures (langagières) cibles, c'est-à-dire son potentiel d'apprentissage. Il est important de noter que, contrairement à l'évaluation

statique, l'ED s'intéresse non seulement à l'apprentissage « en temps réel » du langage, mais aussi à de nombreuses aptitudes sous-jacentes essentielles à l'apprentissage, tels que les facteurs comportementaux et motivationnels. Plus précisément, l'ED est basée sur des tâches construites pour l'apprentissage et la réussite du participant plutôt que sur l'échec et elle vise à interpréter les performances maximales de l'apprenant plutôt que ses performances moyennes (Tzurriel, 2021).

Déjà, dans les travaux de Rey en 1934, il était souligné que le fait qu'un enfant ne dépasse pas un certain niveau de performance dans une situation donnée ne signifie pas pour autant qu'il ne peut pas le faire dans des conditions différentes. En d'autres termes, il est impossible d'interpréter de manière significative des différences de performances observées entre enfants si tous les facteurs d'influence possibles (ex : différences culturelles et linguistiques), ainsi que les opportunités et les expériences éducatives, ne sont pas identiques pour tous. Ce sont justement ces facteurs d'influence qui sont pris en compte en ED. Par la suite, les fondements théoriques de l'ED se trouvent dans les travaux de Vygotsky (1978) et de Feuerstein *et al.* (1980) qui ont été beaucoup utilisés dans les champs de l'enseignement d'une langue seconde et de l'éducation (e.g., Ali Rezzae & Ghanbarpoor, 2019). Les travaux princeps de Vygotsky ont développé la notion bien connue de « zone proximale de développement » (ZPD) qui correspond à la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un.e adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents. C'est précisément cette ZPD que mesure l'ED; ce concept a donc ouvert la voie aux premiers travaux faisant usage de l'ED en contexte clinique (Feuerstein, 1979; Lidz, 1991), ainsi qu'à ceux visant l'utilisation de tests dynamiques standardisés dans le domaine de l'orthophonie mais aussi des sciences de l'éducation (Hasson, 2017; Hasson *et al.*, 2013; Hessels, 2009; Hessels-Schlatter, 2002). Les travaux de l'équipe de Feuerstein mettent quant à eux l'accent sur la capacité des individus à changer, selon le concept de « modifiabilité ». Feuerstein considère que c'est grâce aux interactions avec autrui que l'enfant va apprendre de nouvelles compétences, ce qui va conduire au concept d'apprentissage médiatisé (*mediated learning experience*) qui est aussi au cœur de l'ED.

## 1. BUTS ET INTÉRÊTS DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

Elliot (2003) s'est intéressé à l'ED du point de vue éducatif, mais les trois objectifs qu'il identifie dans ce contexte s'appliquent tout à fait à l'ED du langage : 1. effectuer une classification plus précise des enfants en difficulté → **DIAGNOSTIQUER**; 2. permettre de mieux prédire leurs performances ultérieures → **PRÉDIRE**; 3. fournir des informations qui vont contribuer à développer des programmes d'intervention personnalisés → **INFORMER/ORIENTER**.

Dans leur revue de littérature récente, Bamford *et al.* (2022) se sont intéressées aux études traitant de l'ED dans le champ des troubles de la commu-

nication au sens large, incluant des troubles du langage oral et écrit ainsi que des troubles de la communication non-verbale. Le diagnostic ou le screening (i.e., le dépistage) des troubles constitue l'**objectif principal** des études considérées (pour près de la moitié des 67 études<sup>1</sup> retenues). À de multiples reprises, les chercheurs ont donc voulu savoir si l'ED pouvait distinguer des enfants présentant des troubles de langage de leurs pairs au développement typique. L'hypothèse est qu'un enfant au développement typique fera preuve d'une plus grande capacité d'apprentissage (langagier) qu'un enfant présentant un trouble, ce dernier nécessitant un soutien plus intense de la part de l'expérimentateur. Concernant cette fonction de diagnostic, l'ED est fortement recommandée pour les populations culturellement et linguistiquement diverses car il a été montré que ces dernières sont pénalisées par les variations culturelles et linguistiques des tâches statiques et qu'elles sont plus performantes dans une évaluation dynamique de l'apprentissage qui refléterait davantage leurs capacités réelles (Camilleri & Law, 2007; Paradis *et al.*, 2021). Par conséquent, l'ED est un outil adapté pour distinguer une simple différence de performances, possiblement expliquée par des variables externes (comme une situation de multilinguisme), d'un réel trouble du langage. À titre d'illustration, Camilleri et Law (2007) ont constaté que des enfants anglophones monolingues et bilingues (3-5 ans) obtenaient des résultats comparables à une tâche dynamique d'apprentissage des mots, tandis que leurs résultats différaient lors d'une évaluation statique du vocabulaire réceptif, les bilingues ayant de moins bons résultats<sup>2</sup>. Au-delà de cette étude, de nombreux chercheurs ont démontré le mérite de l'ED pour distinguer les enfants au développement typique de ceux présentant un faible niveau de langage ou des troubles du langage (e.g., Camilleri & Botting, 2013; Hasson *et al.*, 2012, 2013; Kapantzoglou *et al.*, 2012; Peña *et al.*, 2001, 2006, 2014; Petersen *et al.*, 2017; Ukrainetz, *et al.*, 2000). Dans leur méta-analyse rassemblant 7 études, Orellana et ses collègues (2019) concluent que l'ED est particulièrement efficace pour le diagnostic de troubles langagiers chez les enfants bilingues. Plus récemment encore, la revue systématique de Hunt *et al.* (2022), incluant 10 études, recommande aussi l'utilisation de l'ED auprès d'enfants bilingues. Concernant le **second objectif**, plusieurs études ont examiné le caractère prédictif de l'ED sur les futures compétences linguistiques des enfants. Ainsi, Olswang et Bain (1996) ont montré que l'ED prédisait, mieux que l'évaluation statique, l'évolution du langage (au niveau de la combinaison de mots) chez de jeunes enfants de 2-3 ans présentant un retard de langage. Chez des enfants plus âgés, Spector (1992) et Sittner Bridges et Catts (2011) ont observé que la performance à

1. Parmi les domaines évalués figurent en majorité le lexique, l'apprentissage de nouveaux mots et la sémantique (28 études), la narration (10 études), la parole (9 études) et la grammaire (8 études).

2. La littérature reporte typiquement des performances lexicales plus faibles chez les enfants bilingues, par rapport aux monolingues, et ce quel soit l'âge considéré (e.g., Bialystock *et al.*, 2010), ce qui s'explique par le fait que le lexique des bilingues est partagé entre plusieurs langues et que les tests sont standardisés auprès d'enfants monolingues. Si l'on prend en compte le vocabulaire connu dans les deux langues (i.e., vocabulaire total), le lexique est similaire entre mono- et bilingues (Core *et al.*, 2013).

des tests dynamiques de segmentation de phonèmes<sup>3</sup> (i.e., de conscience phonologique) était un meilleur prédicteur des scores de lecture en fin d'année (équivalent CP) que des mesures statiques. En phonologie enfin, Glaspey et Stoel-Gammon (2007) concluent à une meilleure efficacité de l'évaluation dynamique de la phonologie<sup>4</sup> pour rendre compte des progrès dans les débuts du traitement, alors que l'évaluation statique serait moins à même de mettre en évidence un tel changement. Le **troisième objectif** revêt une application davantage clinique : les performances d'un enfant sur une tâche dynamique (et donc sur les étayages qui sont utiles à l'enfant) peuvent permettre de guider les thérapeutes en ce qui concerne les cibles et les techniques thérapeutiques à privilégier (Hasson *et al.*, 2012). Ainsi, grâce à l'ED, les cliniciens peuvent observer la façon dont les enfants résolvent les problèmes et réagissent aux commentaires de l'adulte. Ils peuvent aussi observer quelles incitations et quels indices facilitent la production d'une structure cible, que ce soit un phonème, un mot ou bien encore une structure syntaxique précise. Cet apport clinique est crucial pour les cliniciens mais il est difficilement quantifiable/mesurable et n'a que très peu été étudié en tant que tel dans le champ de l'ED (Elliot, 2003 ; Elliot *et al.*, 2018). L'étude de cas de Hasson et Dodd (2014) a toutefois abordé le potentiel de l'ED pour guider l'intervention en orthophonie ; elle rapporte que l'intervention semble plus efficace après que les thérapeutes ont reçu les informations fournies par l'ED, comparativement à une prise en charge classique. La même année, Hasson *et al.* (2014) rapportent que les orthophonistes estiment l'ED utile pour orienter leurs thérapies. Cependant, huit orthophonistes seulement avaient pris part à cette étude.

Enfin, il convient d'ajouter que l'ED revêt une pertinence tout à fait adéquate au regard des théories explicatives actuelles du trouble développemental du langage (TDL). En effet, les hypothèses actuelles postulent un déficit général, chez ces enfants, au niveau de leurs capacités d'apprentissage au sens large (Evans & Brown, 2016 ; Leonard, 2014). L'ED évaluant justement la faculté des enfants à apprendre (et non pas ce qu'ils savent déjà), elle semble bien plus adaptée (que les tests statiques) pour diagnostiquer un TDL en mettant en lumière les difficultés d'apprentissage procédural (implicite) des enfants avec TDL, notamment en ce qui concerne la détection et l'abstractions de régularités dans l'input linguistique (Garraffa *et al.*, 2018 ; Lum *et al.*, 2014 ; Ullman & Pierpont, 2005).

## 2. APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES EN ÉVALUATION DYNAMIQUE

En pratique, l'évaluation dynamique utilise deux approches principales : la présentation d'indices gradués et la modalité test-apprentissage-retest. Dans

---

3. L'aspect dynamique consistait à fournir des étayages à l'enfant (ex : modélisation des phonèmes à l'aide de jetons) pour qu'il parvienne à segmenter les mots cibles en phonèmes.

4. Cette approche consistait à donner des étayages à l'enfant (ex : indication de comment positionner ses articulatoires pour produire un phonème donné, répétition du phonème en isolé, modélisation visuelle et tactile) dans le but de voir si tel ou tel phonème est stimulable (= produit grâce aux étayages) ou non.

leur revue de littérature, Bamford *et al.* (2022) constatent que ces approches sont utilisées à parts égales dans les études recensées : 43 % pour la première approche, 40 % pour la seconde (et 10 % mixant les deux).

La **première approche**, la présentation d'indices gradués en difficulté (*graduated prompting*), consiste à fournir des étayages hiérarchisés et prédéterminés pour aider un enfant qui ne produirait pas seul une structure cible. Dans cette approche, l'expérimentateur essaie donc 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 (favorisant la complétion de phrase : « Regarde, le chien est assis et ..... »), jusqu'à l'aide maximale (« Répète : le chien court »). En phonologie, le test anglais GDAP (*Glaspey Dynamic Assessment Phonology*, Glaspey, 2019) propose à l'enfant qui ne produirait pas un phonème cible différents types d'indices, par exemple des instructions sur la manière de prononcer le son cible<sup>5</sup>, un modèle verbal avec demande de répétition, une prolongation du son cible (ex : « ssssoleil ») ou bien encore des indices tactiles et visuels permettant de guider l'enfant dans son articulation. Ainsi, pour le phonème /m/, 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.

La **seconde approche** utilise la modalité test-apprentissage-retest (*test-teach-retest*). Ici, l'enfant répond d'abord à un pré-test (par exemple, en racontant une histoire en images), sans instruction spécifique. Puis, l'expérimentateur lui explique ce qui est attendu en présentant les différentes cibles. Par exemple, pour l'évaluation de la narration, Peña et ses collaborateurs (2006) explicitent les différentes étapes du schéma narratif (= macrostructure). Finalement, l'enfant est re-testé avec une version différente du test initial (pour la narration, avec une histoire différente à raconter). Les auteurs ont comparé l'amélioration de la capacité narrative des enfants après qu'ils ont reçu l'enseignement sur la macrostructure. Les scores obtenus au post-test permettent de distinguer les enfants ayant des capacités linguistiques faibles de ceux ayant des capacités typiques. Cette approche test-apprentissage-retest est parfois couplée avec les principes de l'apprentissage médiatisé (*mediated learning*), issus des travaux de Feuerstein *et al.* (1979), qui mettent l'accent sur l'interaction entre l'enfant et l'expérimentateur. Kapantzoglou et ses collaborateurs (2012) ont utilisé cette approche<sup>6</sup> pour faire apprendre des non-mots à des enfants bilingues

5. Voici une illustration pour le phonème /s/ : « fais un beau sourire, tu mets ta langue juste derrière tes dents du haut et tu souffles sans faire vibrer ta gorge ».

6. Cette approche peut sembler très individualisée et peu structurée ; cependant les auteurs ont suivi une structure identique pour tous les participants, à l'aide d'un script, ce qui limite les biais de subjectivité.

espagnol-anglais avec et sans troubles langagiers, *via* 1) l'explicitation de l'objectif de l'activité<sup>7</sup>, 2) les liens à faire avec les expériences précédentes de l'enfant<sup>8</sup>, ainsi que 3) des informations visant la planification de l'activité<sup>9</sup>. Ces principes sont repris par Hasson et Joffe (2007) qui identifient trois composantes impératives au succès de l'ED : 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.

Une autre composante de l'ED, associée à l'une des deux méthodologies précédentes, consiste à déterminer la « modifiabilité » de l'enfant : pendant la phase d'enseignement, l'enfant est évalué sur ses comportements d'apprentissage. Plusieurs échelles ont été proposées : l'échelle dite *Learning Strategies Checklist*, développée par Lidz (1991) et Peña (1993), qui évalue le degré d'attention, de planification, d'autorégulation, d'application et de motivation de l'enfant, ainsi que l'échelle de modifiabilité de Lidz (1991) qui évalue cette fois les efforts déployés par l'examineur et le soutien dont l'enfant a besoin pendant la phase d'apprentissage. Différentes études rapportent des différences significatives entre les enfants identifiés comme ayant un développement langagier typique et ceux présentant des troubles du langage sur ces échelles de modifiabilité (Kapantzoglou *et al.*, 2012 ; Peña *et al.*, 2006 ; Petersen *et al.*, 2017). Les enfants ayant de faibles capacités linguistiques ont en effet plus de difficultés à se concentrer sur la tâche, à transférer les informations qu'ils ont apprises et à planifier des stratégies lors de l'apprentissage de nouvelles tâches (Peña, 2000)<sup>10</sup>. Enfin, la méta-analyse d'Orellana *et al.* (2019), ciblant uniquement les études portant sur les jeunes enfants bilingues (3-8 ans), avec et sans troubles du langage, met l'accent sur le fait que les mesures de modifiabilité donnent systématiquement lieu à des effets de groupe significatifs en faveur des enfants au développement typique, avec des mesures de sensibilité et spécificité relativement élevées.

### 3. ÉTUDES PILOTES

Bien que l'ED semble présenter de nombreux avantages, elle n'est finalement que très peu utilisée par les orthophonistes/logopédistes francophones, et est souvent même inconnue. Ainsi, dans un sondage que nous avons réalisé auprès de 331 cliniciens francophones, 76 % des répondants ont répondu qu'ils ne savaient pas en quoi consistait cette approche (Delage *et al.*, 2021). Ceci s'explique sans doute par l'absence de procédures standardisées d'ED

7. Ex : *Maintenant, on va jouer et apprendre des nouveaux mots.*

8. Ex : *Essaie de te rappeler le nom de ces jouets, comme tu te rappelles les noms de ceux que tu as.*

9. Ex : *Maintenant, je voudrais que tu te rappelles les noms des objets que nous allons voir*

10. Ces résultats pourraient être expliqués par les difficultés désormais bien identifiées chez les enfants présentant un trouble développemental du langage (TDL) en fonctions exécutives : en attention soutenue, mémoire de travail, inhibition et flexibilité cognitive (Kapa & Plante, 2015).

développées pour les enfants francophones. Une telle batterie existe en anglais (DAPPLE, Hasson *et al.*, 2013), incluant des tests dynamiques de vocabulaire, syntaxe et phonologie destinés à 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. Ces résultats ont été répliqués dans d'autres populations d'enfants bilingues (Camilleri *et al.*, 2014) et la batterie a déjà été adaptée en allemand (Maragkaki & Hessels, 2017).

Notre projet vise à développer de tels outils en langue française. Les sections suivantes présentent un aperçu de nos résultats pilotes, obtenus dans trois composantes du langage oral : conscience phonologique, lexicale et syntaxe. Pour chacun de ces domaines, une ou plusieurs tâches dynamiques ont été créées et pilotées auprès d'enfants francophones monolingues et bilingues, scolarisés en Suisse romande et en France métropolitaine, présentant un trouble développemental du langage (TDL, suivant la terminologie de Bishop *et al.* (2017) ou un développement typique du langage. La problématique est commune aux différentes études : nos tâches pilotes d'ED permettent-elles de différencier les enfants au développement typique des enfants avec TDL, indépendamment de leur statut linguistique (monolingues *vs.* bilingues) ?

### 3. 1. Évaluation dynamique en conscience phonologique

#### 3. 1. 1. Arrière-plan théorique

La conscience phonologique renvoie à la capacité d'analyser les unités sonores de la langue, comme la syllabe, la rime et le phonème (Schuele & Boudreau, 2008) ; elle peut être évaluée par différents types de tâches, comme l'identification, la segmentation, la fusion ou bien encore l'omission de ces différentes unités sonores. La conscience phonémique en particulier, c'est-à-dire la connaissance consciente et la manipulation des phonèmes, est un prédicteur très fort de l'apprentissage du langage écrit (voir la méta-analyse de Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Des difficultés en conscience phonologique ont été rapportées chez certains enfants avec TDL (voir la revue systématique de Vukovic *et al.*, 2022), et plus fréquemment encore chez les enfants présentant des difficultés de lecture comorbides (Loucas *et al.*, 2016).

Comme évoqué précédemment, Spector (1992) a développé une des premières tâches d'ED de la conscience phonologique chez des enfants pré-lecteurs. Son objectif était de déterminer si cette tâche dynamique permettait de mieux prédire les progrès en apprentissage de la lecture qu'une mesure statique. Trente-huit enfants non-lecteurs ont été testés en fin de maternelle, puis à la fin de la première année d'école primaire. Les résultats montrent que leur performance sur la tâche dynamique de segmentation de phonèmes est un meilleur prédicteur des futurs résultats en lecture, comparativement aux mesures statiques.

### 3. 1. 2. Brève méthodologie

La tâche que nous avons développée s'inspire de celle de Spector et consiste en une tâche dynamique de segmentation de phonèmes en français. Plus précisément, la tâche inclut 16 mots, huit composés de deux phonèmes, huit de quatre, sélectionnés à partir du questionnaire DPLF (*Développement du Langage de Production en Français*, Bassano *et al.*, 2005). Les mots de deux phonèmes suivent une structure syllabique de type CV (ex : « gant », N = 4) ou VC (ex : « os », N = 4). Les items de quatre phonèmes suivent une structure CVCV (ex : « chameau », N = 4) ou CCVC (ex : « frites », N = 4). Après une courte phase de familiarisation, on présente à l'enfant une image du mot cible et on lui demande de segmenter le mot en phonèmes. L'aspect dynamique de la tâche réside dans le fait d'ajouter des indices lorsque l'enfant ne parvient pas à segmenter, seul, le mot cible. Les six niveaux d'indices qui sont fournis, ainsi que les points obtenus par l'enfant en cas de réussite sont présentés dans le tableau 1. Le score maximal est de 96 (16 mots x 6 points). Une échelle de modifiabilité (adaptée de celles de Lidz, 1991 et Peña, 2000) a aussi été utilisée pour évaluer les comportements d'apprentissage. En additionnant les scores issus des deux échelles, le score maximal est de 20. Plus le score est élevé, plus l'enfant montre de stratégies d'apprentissage et de réceptivité à la tâche.

Niveaux d'indices	Étayage apporté	Score attribué
0	Aucune aide nécessaire	6
1	Prononcer le mot cible lentement	5
2	Demander à l'enfant d'identifier d'abord le 1er phonème du mot	4
3	Fournir le 1 <sup>er</sup> phonème du mot	3
4	Fournir le nombre de phonèmes composant le mot	2
5	Modéliser la segmentation avec des jetons représentant le nombre de phonèmes	1
6	Idem niveau 5 mais l'expérimentateur prononce chaque phonème	0

Tableau 1 : Hiérarchie des étayages apportés lors de la tâche de segmentation phonémique

Les résultats regroupent les données de 38 enfants francophones âgés de 4 à 8 ans et sont décrits dans l'article de Kehoe *et al.* (soumis). Vingt-trois enfants présentaient un développement typique (âge moyen = 6;6, 12 monolingues et 11 bilingues) et 15 avec TDL (âge moyen = 6;3, 7 monolingues et 8 bilingues), sur la base d'un diagnostic formel effectué par leurs orthophonistes respectifs. Le statut linguistique (mono- versus bilingue) a été déterminé sur la base d'un questionnaire parental, inspiré du PABIQ (Tuller, 2015). A été considéré comme bilingue tout participant pour lequel les parents ont indiqué qu'il parlait une autre langue (en plus du français) au moins 30 % du temps.

### 3. 1. 3. Résultats

Les données ont été analysées *via* un modèle de régression logistique à effets mixtes, grâce au logiciel R *statistical software*. La variable dépendante correspond au score obtenu à la tâche dynamique, score basé sur le nombre d'étayages nécessaires (cf. tableau 1). Les variables indépendantes (effets fixes; effets aléatoires : items et participants) sont le groupe clinique (avec ou sans TDL), le statut linguistique (mono- ou bilingue), les caractéristiques des participants (âge en mois, niveau d'étude des parents<sup>11</sup>), le nombre de phonèmes des mots cibles et le score obtenu à l'échelle de modifiabilité.

Les résultats du modèle de régression montrent un effet significatif de quatre variables : a. le **groupe clinique** : les enfants avec TDL ont des résultats significativement plus faibles que ceux présentant un développement typique (40,9 versus 80,6 pour le score dynamique, score max = 96) ; b. **l'âge** : les enfants plus jeunes ont de moins bonnes performances que les plus âgés ; c. **la modifiabilité** : les enfants avec des scores plus élevés sur l'échelle de modifiabilité ont de meilleures performances que les autres ; d. **la longueur du mot** : les mots de deux syllabes sont plus facilement segmentés que ceux comportant quatre syllabes. À l'inverse, les influences du statut linguistique et du niveau d'éducation des parents ne sont pas significatives. Une représentation simplifiée de ces résultats (sans les effets d'interaction) est fournie dans le tableau 2.

Effets fixes	<i>Estimate</i>	<i>St. Error</i>	<i>Z value</i>	<i>P value</i>
Groupe clinique	3.4886	0.5454	6.396	<b>&lt;.001</b>
Age	2.2443	0.6146	3.652	<b>&lt;.001</b>
Modifiabilité	1.2691	0.3132	4.052	<b>&lt;.001</b>
Longueur	-1.0497	0.2669	-3.932	<b>&lt;.001</b>

Tableau 2 : Résultats de la régression logistique (effets principaux)

## 3. 2. Évaluation dynamique en lexique

### 3. 2. 1. Arrière-plan théorique

L'ED, appliquée au lexique, s'est surtout attachée à faire apprendre de nouveaux mots aux participants. En effet, il est connu que l'apprentissage de mots est particulièrement difficile pour les enfants avec TDL : ces enfants ont en effet besoin de davantage d'expositions à des mots nouveaux que les enfants au développement typique pour atteindre le même niveau d'apprentissage (voir la méta-analyse de Kan & Windsor, 2010). De plus, l'apprentissage de la forme du mot (i.e., sa représentation phonologique) est plus difficile que l'apprentissage de sa signification (i.e., sa représentation sémantique ; Gray, 2004). Dans l'étude de Kapantzoglou *et al.* (2012) évaluant les performances en ED d'apprentissage de mots d'enfants bilingues espagnol-anglais âgés de

11. Basé sur le nombre d'années d'études (après l'école secondaire obligatoire) des parents.

4-5 ans, avec ou sans TDL, les participants avaient à apprendre trois nouveaux mots, présentés 9, 18 ou 27 fois. Les enfants avec TDL ont obtenu des résultats significativement moins bons que les enfants au développement typique, pour l'identification des nouveaux mots, après avoir reçu 9 expositions aux nouveaux mots (mais pas après 18 ou 27 expositions). Ces résultats sont appuyés par ceux de Hasson *et al.* (2013) qui observent des différences significatives entre enfants avec et sans troubles du langage (3-5 ans) en rappel différé, après l'apprentissage de 6 mots non-familiers.

### 3. 2. 2. Brève méthodologie

L'article de Matrat *et al.* (2022) regroupe les résultats de trois études différentes dont l'objectif commun est de développer une tâche d'apprentissage de mots qui permette de distinguer les enfants avec et sans TDL, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Comme pour l'étude précédente, les bilingues sont considérés comme tels s'ils parlent une autre langue que le français au moins 30 % du temps, information récoltée sur la base d'un questionnaire parental. Les enfants TDL sont tous suivis en orthophonie pour un trouble du langage oral.

La première étude compare les performances de 30 enfants au développement typique, âgés de 4 à 6 ans (âge moyen = 5;8) : 10 monolingues, 9 bilingues simultanés (avec une exposition en français avant l'âge de 3 ans) et 11 bilingues consécutifs (avec une exposition après l'âge de 3 ans). Des tâches statiques de dénomination et de désignation sont proposées aux participants ainsi qu'une nouvelle tâche dynamique basée sur les travaux de Kapantzoglou *et al.* (2012) et Hasson *et al.* (2013). Dans cette tâche, trois non-mots (/nefa/, /gopi/ and /tibak/) sont présentés aux enfants, en lien avec une marionnette et des objets inventés (ex : *Regarde, c'est un /tibak/ ! J'aime le /tibak/ parce que je l'utilise pour parler avec mes amis sur d'autres planètes. Regarde le /tibak/*). Pendant la phase d'enseignement, chaque non-mot est présenté neuf fois et l'enfant doit le répéter une fois. Lors de la phase de rappel, si le participant n'arrive pas à produire ou reconnaître le non-mot, des indices lui sont proposés, comme l'amorçage du premier phonème puis de la première syllabe.

Dans la seconde étude, les participants incluent cette fois 30 enfants bilingues consécutifs âgés de 4 à 8 ans : 15 enfants au développement typique (âge moyen = 6;2) et 15 enfants suivis en orthophonie (âge moyen = 6;6). La tâche d'ED d'apprentissage de nouveaux mots est très similaire à celle présentée précédemment, mais avec 6 non-mots à apprendre (blodavo/, /zilobɛt/, /pitapu/, /gopim/, /klipu/<sup>12</sup> et /nefa/). De plus, pour augmenter la probabilité que l'enfant établisse une représentation phonologique précise du non-mot, une tâche de répétition et un jeu de memory ont été ajoutés à la phase d'enseignement.

La troisième étude reprend les grands principes des tâches dynamiques des études 1 et 2 en comparant cette fois 23 enfants monolingues (âge moyen = 6;9) et 24 bilingues (âge moyen = 6;10) au développement typique et

12. Exemple : *C'est un /klipu/. Tu sais ce que c'est ? est-ce qu'il y en a sur ta planète aussi ? J'aime les /klipu/ parce qu'ils nous permettent de voir la nuit.*

15 monolingues suivis en orthophonie (âge moyen = 7;1 ans). Six non-mots<sup>13</sup> sont enseignés aux enfants.

### 3. 2. 3. Résultats

Les résultats détaillés peuvent être consultés dans l'article princeps (Matrat *et al.*, 2022) qui est en libre accès. Ainsi, le lecteur intéressé pourra prendre connaissance des analyses et des résultats statistiques exhaustifs, résultats que nous résumons ci-dessous.

Les résultats de la première étude mettent en évidence des différences significatives entre enfants monolingues et enfants bilingues (au développement typique) sur les mesures statiques, mais aucune différence sur les mesures dynamiques, confirmant que ces dernières ne pénalisent pas les bilingues.

Dans la deuxième étude comparant des enfants bilingues avec et sans troubles langagiers, des différences de performances, en faveur des enfants au développement typique, sont observées dans les scores de rappel de la forme phonologique et de la fonction sémantique des non-mots appris. Cependant ces différences ne sont que tendancielle au niveau statistique, ce qui peut être attribuable à la petite taille de l'échantillon.

La troisième étude a combiné les caractéristiques des deux précédentes en comparant les performances des enfants monolingues et bilingues, avec et sans troubles langagiers, sur des mesures statiques et dynamiques. Il s'est avéré que les mesures statiques de vocabulaire n'ont pas permis de distinguer les groupes d'enfants avec et sans troubles, ce que permettent pourtant les mesures dynamiques<sup>14</sup>. De plus, les tests statiques se sont révélés pénaliser une nouvelle fois les enfants bilingues, comparativement aux monolingues, ce qui n'est pas le cas des mesures dynamiques, à l'exception de la tâche de rappel des traits sémantiques, davantage influencée par le manque d'exposition à la L2.

## 3. 3. Évaluation dynamique en syntaxe

### 3. 3. 1. Arrière-plan théorique

Les troubles syntaxiques (ou grammaticaux) font partie, avec les troubles phonologiques, des troubles les plus fréquents observés chez les enfants avec TDL (Zesiger & Mayor, 2020). Ces déficits syntaxiques persistent avec l'âge, notamment sur les formes verbales complexes (Jakubowicz & Tuller, 2008), la longueur moyenne des énoncés et l'utilisation de phrases complexes (Delage & Frauenfelder, 2020 ; Tuller *et al.*, 2012), ainsi qu'avec les pronoms personnels (ou clitiques) accusatifs (Paradis *et al.*, 2003), du type « il **la** lave ; elle **le** mange ».

13. Les mêmes que dans l'étude 2, mis à part /mitapu/ qui a remplacé /pitapu/.

14. Uniquement pour les enfants monolingues ; une telle comparaison n'était pas possible pour les bilingues, en l'absence d'enfants bilingues suivis en orthophonie

Comme les déficits syntaxiques font partie des principales caractéristiques du TDL, ils sont systématiquement évalués par des batteries de tests statiques existantes qui utilisent par exemple la répétition et la compréhension de phrases. Toutefois, peu d'études se sont intéressées à une ED des capacités syntaxiques des enfants, et ce alors même que ce type d'évaluation peut fournir, comme dit précédemment, des informations essentielles pour la prise en soin en orthophonie. Pour la syntaxe, Hasson et collègues (2013) ont utilisé un subtest du DAPPLE (en anglais) pour évaluer la production de 12 structures syntaxiques (en description d'actions, ex : *La grand-mère est assise sur sa chaise dans le jardin*), avant et après la phase d'enseignement. Au cours de la phase d'enseignement, l'apport dynamique de la tâche consiste à fournir des indices gradués en difficultés, de moins aidant (par exemple en posant des questions spécifiques sur les actions à décrire) au plus aidant (en fournissant la structure correcte avec une demande de répétition). Vingt-six enfants bilingues (âge moyen = 4;2) ont participé à cette étude : 12 suivis en orthophonie et 14 avec un développement typique. Les résultats montrent que les deux groupes ont obtenu de meilleures performances au post-test (signifiant qu'ils avaient bénéficié de l'enseignement), mais aussi que les scores différencient les deux groupes, en faveur des enfants au développement typique qui ont besoin de moins d'indices pour produire les structures cibles.

### 3.3.2. Brève méthodologie

La tâche d'ED dynamique de la syntaxe que nous avons créée est inspirée de celle de Hasson *et al.* (2013) ainsi que d'un protocole non publié de Leroy (2019). Elle vise l'élicitation de six structures syntaxiques dont les quatre plus complexes (relatives sujets et objets, clitiques accusatifs et passives) sont connues pour poser des difficultés persistantes aux enfants avec TDL (e.g., Delage & Frauenfelder, 2020).

Après une phase de familiarisation avec les verbes utilisés, chaque structure cible est évaluée par trois items illustrés par des scénettes de Playmobil®, comme dans la figure 1, qui élicite (à gauche) la production d'une passive (*Qu'est-ce qu'il arrive à la fille? Réponse attendue : elle est portée/se fait porter par le papy*), et (à droite) celle d'un pronom clitique accusatif (*Que fait le papy avec les fleurs? Réponse attendue : il les prend* »).



Figure 1 : Illustrations dans la tâche dynamique de syntaxe

Selon une approche dynamique, des indices gradués sont fournis dans un ordre hiérarchique, du moins au plus directif. Ainsi, si l'enfant ne produit pas la structure cible après la première question, il reçoit un premier indice visuel

(priming visuel) : une flèche rouge désigne le premier élément de la phrase à produire, cet élément pouvant être l'agent ou le patient (pour les relatives objets et les passives) et la question est reposée de manière identique à la phase d'élicitation. Si l'enfant ne parvient toujours pas à produire la structure cible, un deuxième indice est donné, constituant un priming syntaxique : on propose une phrase décrivant une action légèrement différente mais utilisant la même structure cible<sup>15</sup>. En cas d'échec, on procède par complétion graduelle, demandant à l'enfant de compléter un énoncé laissé en suspens (par exemple pour une passive : *la fille est... la fille est portée... la fille est portée par...*). Dans la dernière condition, c'est-à-dire avec un étayage maximal, il est demandé à l'enfant de répéter la phrase cible. Le score obtenu est basé sur le nombre d'indices nécessaire : plus il est élevé, moins l'enfant a eu besoin d'indices.

Les résultats de 79 enfants francophones, âgés de 5 à 11 sont décrits dans l'article de Hadjadj *et al.* (2022). Quarante-deux participants présentent un développement typique, 24 monolingues (âge moyen = 7;9 ans) et 18 bilingues (âge moyen = 7;1) et les 37 autres ont reçu un diagnostic de TDL : 18 monolingues (âge moyen = 7;7) et 19 bilingues (âge moyen = 8;3).

### 3. 3. 3. Résultats

Les résultats montrent tout d'abord que les performances des enfants ne sont pas impactées par leur statut linguistique, autrement dit que les bilingues ne sont pas désavantagés, comparativement aux monolingues, par la tâche. Ensuite, et comme attendu, les enfants avec TDL présentent des performances significativement plus faibles que les enfants au développement typique, sur le score moyen obtenu à la tâche dynamique (67 versus 96, le score maximal étant de 108 points). Cette différence se retrouve pour toutes les structures testées, à l'exception de la plus simple (phrases simples au présent, ex : *le papa pousse le cochon*) qui est très bien maîtrisée par les deux groupes. Enfin des indices de spécificité et de sensibilité, rendant compte de la validité du test, ont permis de montrer que la tâche d'ED permet de discriminer efficacement les enfants avec et sans TDL. Ainsi, les taux de spécificité/sensibilité dépassent les 80 %, notamment pour les structures les plus complexes (clitiques accusatifs, passives et relatives objets).

## 4. CONCLUSION

Cet article avait pour vocation de présenter les grands principes et l'intérêt d'une approche dynamique de l'évaluation du langage oral ; cette approche évalue non pas les connaissances cristallisées d'un enfant, mais ses capacités d'apprentissage/de progression avec un étayage et le soutien de l'expérimentateur. Nos données pilotes sont les premières relatives à des tâches en fran-

---

15. Ex : 1) priming syntaxique pour une passive : « Qu'est-ce qui arrive au papa? Le papa est porté par la maman » ; 2) priming syntaxique pour un clitique accusatif : « Que fait la fille avec le livre? Elle le prend ». Ces énoncés sont prononcés par l'expérimentateur face à des scénettes de Playmobil®.

çais. Elles ont été obtenues dans des tâches de conscience phonologique, de lexicale (apprentissage de nouveaux mots) et de syntaxe; elles confirment la plus-value de l'utilisation de l'ED dans l'évaluation du langage oral chez les enfants, notamment chez les bilingues. Ainsi, nous montrons que nos tâches ne différencient pas les performances des enfants monolingues de celles des bilingues et qu'elles peuvent donc constituer une alternative tout à fait adaptée à l'évaluation des enfants multilingues qui constituent la population majoritaire des logopédistes suisses francophones et germanophones (Stanford *et al.*, soumis). Tout en restant globalement insensibles à l'effet du bilinguisme, nos tâches permettent cependant de différencier les enfants avec et sans troubles du langage oral, avec des indices de spécificité/sensibilité élevés pour la tâche de syntaxe. Ces résultats ouvrent la voie à une utilisation de nos tâches en clinique, notamment pour l'évaluation des enfants bilingues.

Nous démontrons, au travers de ces données, l'intérêt de l'ED dans sa fonction diagnostique des troubles langagiers. Il serait aussi pertinent d'explorer la valeur prédictive de nos tâches, à savoir si le potentiel d'apprentissage d'un enfant permet de prédire la qualité de son évolution langagière, par exemple son apprentissage de la lecture en ce qui concerne l'ED de la conscience phonologique. Quant à la troisième fonction de l'ED, consistant à orienter la thérapie, le fait de mieux connaître les performances maximales d'un enfant et les étayages qui lui sont utiles sont des indications importantes pour la mise en place d'une thérapie langagière efficace. Des études empiriques testant précisément cet aspect sont pourtant nécessaires et constituent la suite de notre travail de recherche. Enfin, à un niveau plus théorique, il conviendrait d'explorer plus précisément les difficultés d'apprentissage générales des enfants avec TDL en confrontant leurs performances à des tâches dynamiques de langage à celles obtenues dans des tâches dynamiques non verbales. Si ces enfants souffrent d'un réel trouble d'apprentissage, de type procédural et non spécifique au langage, ils devraient être aussi en difficulté sur des tâches d'apprentissage non verbal; de plus, leurs performances à ces tâches non verbales devraient être fortement corrélées à leurs performances aux tâches dynamiques de langage. C'est là encore une des suites prévues de notre projet.

Hélène DELAGE, Mélodie MATRAT,  
Olivia HADJADJ & Margaret KEHOE  
*Université de Genève, Faculté de Psychologie  
et des Sciences de l'Éducation,  
Équipe de psycholinguistique/logopédie.*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALI REZAEI, A. A., & GHANBARPOOR, M. 2019. "Dynamic Assessment in Second Language Acquisition: A Qualitative Meta-Synthesis", *Journal of Language Horizons*, 3(1), 43-69.
- BAIN, B., & OLSWANG, L. 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, 81-91.
- BAMFORD, C. K., MASSO, S., BAKER, E., & BALLARD, K. J. 2022. “Dynamic assessment for children with communication disorders: A systematic scoping review and framework”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1878-1893.
- BASSANO, D., LABRELL, F., CHAMPAUD, C., LEMÉTAYER, F., & BONNET, P. 2005. « Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français » *Enfance*, 57(2), 171-208.
- BIALYSTOK, E. G. L., PEETS, K. F., & YANG, S. 2010. “Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children”, *Bilingualism: Language and Cognition* 13, 525-531.
- BISHOP, D. V., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., & GREENHALGH, T. 2017. “Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- CAMILLERI, B., & BOTTING, N. 2013. “Beyond static assessment of children’s receptive vocabulary: the dynamic assessment of word learning (DAWL). International”, *Journal of Language & Communication Disorders*, 48, 565-581.
- 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.
- 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), 323-331.
- CORE, C., HOFF, E., RUMICHE, R., & SEÑOR, M. 2013. “Total and conceptual vocabulary in Spanish–English bilinguals from 22 to 30 months: Implications for assessment”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1637-1649.
- DELAGE, H., & FRAUENFELDER, U. H. 2020. “Relationship between working memory and complex syntax in children with developmental language disorder”, *Journal of Child Language*, 47(3), 600-632.
- DELAGE, H., PRAT, P., & KEHOE, M. 2021. « L'évaluation dynamique du langage en logopédie » *Glossa*, 131, 121-142.
- ELLIOTT, J. G. 2003. “Dynamic Assessment in Educational Settings: Realizing Potential”, *Educational Review*, 55, 15-32.
- ELLIOTT, J. G., RESING, W. C., & BECKMANN, J. F. 2018. “Dynamic assessment: a case of unfulfilled potential?”, *Educational Review*, 70(1), 7-17.
- EVANS, J. L., & BROWN, T. T. 2016. “Specific language impairment”, In S. Small & G. Hickok (Eds.), *Neurobiology of language* (p. 899-912). Academic Press.
- FEUERSTEIN, R. 1979. *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., & HOFFMAN, M. 1980. *Instrumental enrichment: A intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- GARRAFFA, M., COCO, M. I., & BRANIGAN, H. P. 2018. “Impaired implicit learning of syntactic structure in children with developmental language disorder: Evidence from syntactic priming”, *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 2396941518779939.
- GLASPEY, A. M. 2019. *The Glaspey Dynamic Assessment of Phonology*. Academic Therapy Publications.
- GLASPEY, A., & STOEL-GAMMON, C. 2007. “A dynamic approach to phonological assessment”, *Advances in Speech-Language Pathology*, 9, 286-296.

- GRAY, S. 2004. "Word learning by preschoolers with specific language impairment: Predictors and poor learners", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1117-1732.
- HADJADJ, O., KEHOE, M., & DELAGE, H. 2022. "Dynamic Assessment Identifies Morphosyntactic Deficits in Mono- and Bilingual Children with Developmental Language Disorder", *Languages*, 7(4), 295.
- HASSON, N. 2017. *The dynamic assessment of language learning*. Routledge.
- 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, 57-75.
- HASSON, N., & DODD, B. 2014. "Planning intervention using dynamic assessments: A case study", *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 353-366.
- 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, 285-299.
- HASSON, N., & JOFFE, V. 2007. "The case for dynamic assessment in speech and language therapy", *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25.
- 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.
- HESSELS, M. 2009. "Estimation of the predictive validity of the HART by means of a dynamic test of geography", *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8, 5-21.
- HESSELS-SCHLATTER, C. 2002. "A dynamic test to assess learning capacity in people with severe impairments", *American Journal on Mental Retardation*, 107, 340-351.
- HUNT, E., NANG, C., MELDRUM, S., & ARMSTRONG, E. 2022. "Can dynamic assessment identify language disorder in multilingual children? Clinical applications from a systematic review", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 598-625.
- JAKUBOWICZ, C., & TULLER, L. 2008. "Specific Language Impairment in French", In D. Ayoun (Ed.), *Studies in French Applied Linguistics* (p. 97-134). John Benjamins.
- KAN, P. F., & WINDSOR, J. 2010. "Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756.
- KAPA, L. L., & PLANTE, E. 2015. "Executive function in SLI: Recent advances and future directions", *Current Developmental Disorders Reports*, 2(3), 245-252.
- KAPANTZOGLOU, M., 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.
- KEHOE, M., MATRAT, M., & DELAGE, H. (submitted). "Dynamic assessment of phonological awareness in monolingual and bilingual French-speaking children".
- LEONARD, L. B. 2014. *Children with specific language impairment*. MIT press.
- LEROY, S. 2019. « Illustration d'un protocole pour la sélection de cibles spécifiques au patient en morphosyntaxe ». Communication orale, École d'été en orthophonie, Liège.
- LIDZ, C. S. 1991. *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.
- LOUCAS, T., BAIRD, G., SIMONOFF, E., & SLONIMS, V. 2016. "Phonological processing in children with specific language impairment with and without

- reading difficulties: Phonological processing, language impairment and reading”, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 581-588.
- LUM, J. A., CONTI-RAMSDEN, G., MORGAN, A. T., & ULLMAN, M. T. 2014. “Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance”, *Cortex*, 51, 1-10.
- 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.
- MATRAT, M., DELAGE, H., & KEHOE, M. 2022. “Dynamic assessment of word learning to diagnose developmental language disorder in French-speaking monolingual and bilingual children”, *Languages*, 7(3), 181.
- MELBY-LERVÅG, M., & LERVÅG, A. 2011. “Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence”, *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135.
- OLSWANG, L., & BAIN, B. 1996. “Assessment information for predicting upcoming change in language production”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 414-423.
- ORELLANA, C., WADA, R., & GILLAM, R. 2019. “The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1298-1317.
- PARADIS, J., CRAGO, M., GENESEE, F., BEACHLEY, B., BROWN, A., & CONLIN, F. 2003. “Object clitics as a clinical marker of SLI in French: Evidence from French-English bilingual children”, In *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 2, p. 638-649). Cascadilla Press.
- PARADIS, J., GENESEE, F., & CRAGO, M. B. 2021. *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Third edition. Communication and Language Intervention Series. Paul H. Brookes Publishing Co.
- PEÑA, E. D. 1993. “Dynamic Assessment: A Non-Biased Approach for Assessing the Language of Young Children”. Ph.D. dissertation, Temple University, Philadelphia, PA, USA. unpublished.
- PEÑA, E. 2000. “Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds”, *Communication Disorders Quarterly*, 21.
- PEÑA, E., 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, 1037-1057.
- PEÑA, E., GILLAM, R., & BEDORE, L. 2014. “Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2208-2220.
- PEÑA, E. D., IGLESIAS, A., & LIDZ, C. S. 2001. “Reducing test bias through dynamic assessment of children’s word learning ability”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138-154.
- PETERSEN, D., CHANTHONGTHIP, H., UKRAINETZ, T., SPENCER, T., & STEEVE, R. 2017. “Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 983-998.
- REY, A. 1934. « D’un procédé pour évaluer l’éducabilité », *Archives de Psychologie*, 24, 297-337.

- SCHUELE, C. M., & BOUDREAU, D. 2008. "Phonological awareness intervention: Beyond the basics", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.
- 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.
- SPECTOR, J. 1992. "Predicting progress in beginning reading. Dynamic assessment of phonemic awareness", *Journal of Educational Psychology*, 84, 353-363.
- STANFORD, E, DURRLEMAN, S, & DELAGE, H. 2019. "The effect of working memory training on a clinical marker of French-speaking children with developmental language disorder", *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(4), 1388-1410.
- STANFORD, E., EIKERLING, M., HADJADJ, O., & DELAGE, H. (soumis). Supporting multilingual children with language impairment in a multilingual environment: Evidence and perspectives from practitioners in Switzerland.
- TULLER, L. 2015. "Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts", In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (p. 301-330). Multilingual Matters.
- TULLER, L., HENRY, C., SIZARET, E., & BARTHEZ, M. A. 2012. "Specific language impairment at adolescence: Avoiding complexity", *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 161-184.
- TZURIEL, D. 2021. *Mediated learning and cognitive modifiability*. Springer.
- ULLMAN, M. T., & PIERPONT, E. I. 2005. "Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis", *Cortex*, 41(3), 399-433.
- UKRAINETZ, T. A., HARPELL, S., WALSH, C., & COYLE, C. 2000. "A preliminary investigation of dynamic assessment with Native American kindergartners", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 142-154.
- VUKOVIC, M., JOVANOVSKA, M., & RAJIC, L. J. 2022. "Phonological awareness in children with developmental language disorder", *Archives of Public Health*, 14(1).
- VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- ZESIGER, P., & MAYOR, C. 2020. « Les troubles du langage chez l'enfant », In S. Majerus, I. Jambaqué, L. Mottron, M. Van der Linden, & M. Poncelet (Eds.), *Traité de neuropsychologie de l'enfant* (2<sup>e</sup> édition, p. 41-65). De Boeck.

## BIOBIBLIOGRAPHIE DES CONTRIBUTEURS

**Tiphanie BERTIN.** Enseignante-chercheuse en Sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle et rattachée à l'EA 7345 CLESTHIA, elle est spécialisée en acquisition du langage chez l'enfant entre 0 et 3 ans. Ses recherches sont sous-tendues par un même objectif : décrire et comprendre les mécanismes interactionnels qui soutiennent l'acquisition du langage dans les échanges adulte-enfant (Bertin & Masson, 2021). Après de premières recherches sur l'acquisition de la morphosyntaxe (Tranel, 2014), elle se focalise actuellement sur deux axes : d'une part, les interactions professionnels-enfants en établissement d'accueil du jeune enfant (avec un focus sur les conduites langagières des professionnels et leurs effets sur les enfants) (Masson & Bertin, 2021) et d'autre part le développement communicatif et langagier chez l'enfant prématuré et le rôle des interactions parent-enfant dans ce processus.

**Laura COLLI-VAAST.** Orthophoniste diplômée en 2018 à l'Université de Lille. Elle a réalisé son mémoire de fin d'études sur les caractéristiques psychométriques des tests de langage oral et écrit chez l'enfant. Elle exerce en cabinet libéral à Lille, auprès de patients présentant des pathologies variées.

**Perrine DANCHIN.** Orthophoniste diplômée en 2004 à la Haute-École de Libramont. Elle a travaillé dans un centre de diagnostic des troubles des apprentissages, acquérant ainsi une expertise sur les tests souvent utilisés en orthophonie. Dans le cadre de son diplôme universitaire à l'Université Catholique de Lille, elle a rédigé un mémoire sur leurs qualités psychométriques.

**Christine DA SILVA-GENEST.** Maîtresse de conférences en sciences du langage au département d'orthophonie de l'Université de Lorraine, ses thématiques de recherche s'inscrivent dans le domaine de la linguistique clinique et portent principalement sur le développement du langage typique et atypique, l'évaluation du langage oral et les situations cliniques. De manière transversale, la constitution et l'utilisation de corpus en acquisition et pathologie de l'acquisition du langage sont ce qui relie l'ensemble de ces travaux. Elle est rattachée au laboratoire UR 3450 DevaH et est membre associée à l'UMR 7118 ATILF. Elle coordonne actuellement deux projets (EVALANG « Évaluation des compétences langagières des enfants à développement typique et atypique en situations spontanées », COMP-LEX « Compétences lexicosémantiques des enfants avec ou sans trouble développemental du langage »)

qui constituent son projet de délégation CNRS obtenu auprès du laboratoire UMR 7114 MoDyCo.

**Hélène DELAGE.** Université de Genève – Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation. Maître d'enseignement et de recherche et logopédiste, ses principaux intérêts de recherche sont la recherche appliquée aux troubles neuro-développementaux du langage chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte (Trouble Développemental du Langage, Trouble du Spectre Autistique, Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, dyslexie ou surdité), l'évaluation dynamique du langage, l'interface langage / cognition (fonctions exécutives) ainsi que l'évaluation de l'efficacité des thérapies logopédiques (= pratique fondée sur les preuves).

**Marylène DIONNE** (pronom « elle » et accords féminins). École d'orthophonie et d'audiologie – Université de Montréal, Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal, Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain. Marylène Dionne est orthophoniste (M.P.O.) et candidate au doctorat en Sciences de l'orthophonie et de l'audiologie. Ses recherches doctorales portent sur l'efficacité des interventions langagières offertes dans les groupes de milieu de garde, plus particulièrement sur le développement des habiletés pragmatiques et sur la compétence sociale des enfants qui les fréquentent. Ses intérêts de recherche touchent également les enjeux d'accessibilité et d'inclusion des personnes ayant des troubles de la communication.

**Valerio EMANUELE** est docteur en sciences du langage et chercheur associé au sein du laboratoire LT2D (Lexiques Textes Discours Dictionnaires) de l'Université CY Cergy Paris. Sa thèse de doctorat, soutenue en 2018, a porté sur le discours préfaciel des dictionnaires bilingues français-italien et italien-français. Il est l'auteur du *Dictionnaire du tennis*, paru aux éditions Honoré Champion en 2019. Depuis 2021, il est terminologue à la DGLFLF (Mission du développement et de l'enrichissement de la langue française) et fait partie des rédacteurs associés des *Études de linguistique appliquée*. Ses recherches portent sur la néologie, sur la terminologie ainsi que sur le paratexte des dictionnaires.

**Olivia HADJADJ.** Université de Genève – Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation. Après avoir exercé en tant qu'orthophoniste en France, elle est actuellement doctorante en logopédie à l'Université de Genève, où elle travaille sur l'évaluation dynamique du langage oral (capacités morphosyntaxiques et narratives). Par ailleurs, elle co-organise les Conférences en Ligne en Orthophonie & Recherche.

**Florence HERMAN.** Orthophoniste diplômée en 2018 à l'Université de Lille. Elle a réalisé son mémoire de fin d'études sur les caractéristiques psychométriques des tests de langage oral chez l'enfant. Elle exerce en libéral à Lille, auprès d'enfants et d'adultes présentant diverses pathologies.

**Margaret KEHOE** est actuellement chargée de cours à l'Université de Genève. Elle enseigne des cours sur les troubles de la parole et sur le bilinguisme.

Elle mène des recherches sur l'acquisition phonétique et phonologique chez des enfants anglophones, germanophones, hispanophones et francophones, ainsi que chez des enfants bilingues. En dehors de ses fonctions universitaires, elle est orthophoniste et travaille avec des enfants bilingues dans un contexte international.

**Émilie LAMARRE.** Groupe de recherche sur le langage, Université du Québec à Montréal. Étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Elle a complété une maîtrise de recherche en sciences de l'orthophonie à l'Université de Montréal au sein du Laboratoire CLEA. Son mémoire (à venir) porte sur l'influence de différents contextes d'interaction sur la pragmatique du langage, plus précisément sur la coordination des tours de parole. Ses projets de recherche au doctorat portent sur l'acquisition du langage chez les jeunes enfants francophones.

**Marine LE MENÉ GUIGOURÈS** est professeure au département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), membre du Centre de Recherche sur le Cerveau, le Langage et la Musique (CRBLM) et de l'Institut des Sciences cognitives (ISC). Elle est spécialisée dans l'étude de l'acquisition du langage par le jeune enfant, en particulier aux niveaux morphosyntaxique, discursif et pragmatique. Ses travaux s'appuient sur des données spontanées collectées dans différents contextes et s'inscrivent dans une approche dialogique de l'acquisition.

**Lucie MACCHI.** Maîtresse de conférences au laboratoire STL UMR 8163 CNRS, à l'Université de Lille. Ses recherches concernent les tests, les liens entre le langage oral et le langage écrit, les troubles développementaux du langage, la dyslexie, la déficience intellectuelle. Au département d'orthophonie, elle dispense des enseignements sur l'évaluation et les tests. Elle exerce en tant qu'orthophoniste à temps partiel.

**Caroline MASSON** est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches en acquisition du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle et rattachée à l'EA 73545 CLESTHIA. Ses recherches et ses enseignements portent sur le processus d'acquisition du langage typique et typique chez l'enfant de moins de six ans. Plus particulièrement, elle travaille sur les interactions adultes-enfants dans différents contextes (familiaux, éducatifs et cliniques) sur la base de *corpora* de données orales naturelles et spontanées. De manière complémentaire à ses activités de recherche, elle conçoit et assure des actions-formations à destination de professionnels de la petite enfance.

**Mélodie MATRAT.** Université de Genève – Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation. Après un master recherche en orthophonie et un master en neuropsychologie et neurosciences cliniques, Mélodie Matrat est aujourd'hui doctorante en logopédie à l'Université de Genève. Elle travaille sur l'évaluation dynamique du langage oral dans les domaines de la phonologie et du lexique et s'intéresse aux troubles des sons de la parole et au trouble développemental du langage chez les enfants monolingues et bilingues.

**Alice MERLE.** Orthophoniste, elle exerce à Lille en libéral et en EHPAD, au contact de patients de tous âges et aux multiples pathologies. En 2020, elle a obtenu son diplôme avec la mention « *parcours recherche* » à l'Université de Lille, après avoir réalisé son stage de recherche sur la finalisation de cet article.

**Farha NAJAH HUSSAIN** (pronom « elle » et accords féminins). Étudiante et candidate au doctorat en sciences de la réadaptation à l'Université de New York (New York University, NYU), elle a complété une maîtrise en sciences appliquées en orthophonie à l'Université McGill. Avant de commencer ses études à temps plein à NYU, Farha était clinicienne dans un centre de réadaptation du CIUSSS de Montréal, travaillant principalement auprès des jeunes et de jeunes adultes sourds et malentendants. Ses intérêts de recherche portent sur la réflexivité critique et se trouvent à l'intersection de la communication, du langage, de la justice sociale, ainsi que des approches interdisciplinaires innovantes combinant la recherche basée sur les arts dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales. Ses projets de recherche au doctorat portent sur des analyses critiques par rapport à la construction sociale des handicaps de communication, ainsi que sur ce que l'on peut apprendre des jeunes adultes sourd·es et/ou malentendant·es, également racisé·es, autochtones, noires, et/ou personnes de couleur et de leurs interactions avec des orthophonistes. Farha dispense un cours sur les pratiques culturellement adaptées (*Culturally Responsive Practice*) au département d'orthophonie à NYU.

**Jean PRUVOST**, professeur des Universités et Directeur du laboratoire Lexique Dictionnaire et Informatique de l'Université de Cergy-Pontoise émérites, Directeur éditorial des éditions Honoré Champion, Directeur des Études de linguistique appliquée, organise depuis 1993 la *Journée des dictionnaires*. Prix international de linguistique Logos (*Dictionnaires et nouvelles technologies*, 2000, PUF), Prix de l'Académie française (*Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, 2006, rééd. 2021, Ophrys), il est l'auteur de plus de 800 publications et de 60 livres dont *La Dent de lion, la Semeuse et le Petit Larousse* (2005), un *Dictionnaire de citations françaises* (Bordas, 2007), deux *Que sais-je ?* (Dictionnaires; Néologie), le *Journal d'un amoureux des mots* (Larousse 2013), le *Dico des dictionnaires*, *Nos ancêtres les Arabes* (Lattès, 2017), *Les Secrets des mots* (Vuibert, 2019), *L'École et ses mots* (Champion, 2020), *La Story de la langue française* et *La Politesse au fil de l'histoire et des mots* (Tallandier, 2020 ; 2022). Dans la collection « Champion Les mots », il a écrit et publié successivement depuis 2010, *Le Vin, Le Loup, Le Chat, La Mère, Le Fromage, Les Élections, Le Train, Le Jardin, Le cirque, À vélo ou à bicyclette, nom d'un tour, Le champagne, La guitare, La bière*. Il a tenu et tient diverses chroniques de langue radiophoniques et télévisées (France Inter, Canal Académie, RCF, Mouv', France Bleu, France Info télé, Fun radio). En 2019 il était élu membre de l'Académie des sciences, des arts et des lettres d'Angers, et lui étaient décernés la Grande médaille de la francophonie par l'Académie française et le Prix Émile Littré. Viennent d'être successivement publiés en 2022 *Comment en finir avec 100 fautes qui agacent*, la *Chronologie de l'histoire de la langue française* (dir.) dans la collection Bescherelle, et chez Champion *Marcel Proust, « psychologue original » dans les dictionnaires*.

Enfin, vient de paraître en 2023, *100 mots à connaître pour rehausser un discours ou une conversation* et le *Dictionnaire du vin de la bière et du champagne* chez Honoré Champion (696 p.). À paraître en janvier 2024 *100 mots ou expressions de la langue française qui ont conquis le monde...* Ne jamais laisser sécher la plume, c'est sa devise.

**Stefano REZZONICO** est professeur agrégé à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal et responsable du créneau « communication et cognition » à l'Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. Sa programmation principale de recherche porte sur l'utilisation sociale du langage (description, évaluation et intervention) et les impacts sociaux de cette utilisation auprès d'enfants, adolescents et jeunes adultes avec des trajectoires développementales typiques et atypiques.

**Natacha TRUDEAU** est professeure titulaire à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal, chercheuse au Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain et au CHU Ste-Justine. Elle est membre de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec depuis 1993. Elle a obtenu un doctorat en sciences biomédicales (option orthophonie) de l'Université de Montréal en 1999. Ses travaux de recherche portent principalement sur le développement du langage en français québécois, en particulier sur l'élaboration d'outils d'évaluation valides pour la population francophone d'âge préscolaire.

Avant-Propos  
L'enfant, un mot aux multiples facettes  
Jean PRUVOST

Évaluation du langage oral :  
perspectives pour la recherche et la clinique  
Christine DA SILVA-GENEST, Marine LE MENÉ GUIGOURÈS  
et Caroline MASSON

Propriétés psychométriques des tests francophones  
de langage oral chez l'enfant  
Lucie MACCHI, Florence HERMAN,  
Laura COLLI-VAAST, Alice MERLE, Perrine DANCHIN

Évaluation des compétences communicatives  
des enfants nés prématurés avant deux ans :  
complémentarité des données induites et spontanées  
Tiphanie BERTIN, Caroline MASSON,  
Marine LE MENÉ GUIGOURÈS et Christine DA SILVA-GENEST

Évaluer les compétences morphosyntaxiques  
et discursives d'enfants d'âge scolaire :  
analyse d'une situation de jeu libre  
Christine DA SILVA-GENEST,  
Caroline MASSON et Marine LE MENÉ GUIGOURÈS

L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant :  
études pilotes  
Hélène DELAGE, Mélodie MATRAT,  
Olivia HADJADJ et Margaret KEHOE

Outils cliniques pour évaluer les habiletés pragmatiques  
chez les enfants : perspective d'inclusivité culturelle  
Marylène DIONNE, Émilie LAMARRE,  
Farha Najah HUSSAIN, Natacha TRUDEAU  
et Stefano REZZONICO



ISBN 978-2-252-04719-4  
ISSN 0071-190X

*éla*

62<sup>e</sup> année