

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Sixtine DE CUBBER

soutenu publiquement en juin 2024

**Modalités d'évaluation du lexique expressif dans
le cadre du diagnostic de Trouble
Développemental du Langage
Revue de la littérature et recommandations à destination des
orthophonistes**

MEMOIRE dirigé par
Emilie AYROLE, orthophoniste – CRDTA de Lille
Loïc GAMOT, orthophoniste – CRDTA de Lille

Remerciements

Je remercie mes directeurs de mémoire Emilie Ayrole et Loïc Gamot pour leur précieux accompagnement tout au long de ce projet, sans lequel je n'aurais pu mener à bien ce travail.

Merci aux enseignants de la faculté de Lille pour avoir partagé leur savoir et pour avoir grandement enrichi mon parcours au cours de ces cinq années d'études. Je tiens à exprimer ma gratitude envers le Département d'Orthophonie de Lille pour avoir mis à disposition gratuitement les tests au CDO.

Je remercie également les orthophonistes qui ont participé à cette étude ainsi que mes maîtres de stage pour m'avoir accueillie, m'avoir transmis leurs connaissances et leurs conseils.

Un grand merci à ma famille, à Florent et à mes amies pour leur soutien indéfectible et leur patience tout au long de ces années. Je souhaite adresser mes remerciements particuliers à Noémie, pour ce travail en binôme et pour son soutien au cours de cette dernière année.

Résumé :

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) est un trouble du langage oral touchant particulièrement le domaine lexical et dans lequel l'accès au lexique est souvent altéré. Il est alors primordial d'évaluer les compétences lexicales expressives lors du bilan orthophonique de langage oral. Le but de ce mémoire est d'élaborer des recommandations à destination des orthophonistes, concernant les modalités d'évaluation du lexique expressif dans le cadre du diagnostic de TDL. Le premier objectif a été d'étudier la manière dont les compétences lexicales expressives sont évaluées dans la recherche scientifique, à travers une revue de littérature. Le deuxième objectif a consisté en un recensement et une analyse des outils d'évaluation orthophoniques francophones et de leurs épreuves lexicales expressives. Le troisième objectif a été la réalisation d'un état des lieux des pratiques professionnelles françaises grâce à la diffusion d'un questionnaire à destination des orthophonistes. L'analyse des données récoltées a permis de mettre en évidence l'utilisation prédominante de l'évaluation statique, de lister les différentes tâches permettant l'évaluation du lexique actif et de souligner l'usage principal de la tâche de dénomination de stimuli visuels. Cette étude se termine par des recommandations concernant l'évaluation du lexique actif lors du bilan orthophonique de langage oral.

Mots-clés :

Orthophonie – Evaluation – Lexique expressif – Trouble Développementale du Langage

Abstract :

Developmental Language Disorder (DLD) is a speech disorder that particularly affects the lexical domain, in which the access to the lexicon is often impaired. Therefore, it is crucial to assess expressive lexical skills during the oral language assessment conducted by speech therapists. The aim of this thesis is to develop recommendations for speech therapists regarding the evaluation modalities of expressive lexicon within the scope of diagnosing DLD. The first objective was to examine how expressive lexical skills are assessed in the scientific research through a literature review. The second objective involved compiling and analyzing French-language speech therapy assessment tools and their expressive lexical tasks. The third objective was to provide an overview of French professional practices by sharing a survey to speech therapists. The analysis of the collected data revealed the predominant use of static evaluation, listed several tasks for assessing active lexicon, and highlighted the primary use of the task of naming visual stimuli. This study concludes with recommendations concerning the assessment of active lexicon during the oral language assessment conducted by speech therapists.

Keywords :

Speech Therapy – Evaluation – Expressive lexicon – Developmental Language Disorder

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique et buts.....	2
1. Définitions.....	2
1.1. Lexique.....	2
1.1.1. Construction du lexique.....	2
1.1.2. Organisation du lexique.....	3
1.1.3. La dénomination lexicale.....	4
1.2. Trouble Développementale du Langage (TDL).....	5
1.2.1. Evolution des terminologies.....	5
1.2.2. Critères diagnostiques.....	5
2. Caractéristiques cognitivo-linguistiques du TDL impactant le lexique.....	7
2.1. Mécanismes généraux d'apprentissage.....	7
2.2. Mémoire verbale à court terme.....	7
2.3. Compétences phonologiques et sémantiques.....	7
2.4. Vitesse de traitement de l'information.....	8
3. Trouble lexical expressif : le trouble de l'accès lexical.....	9
4. But et objectifs du mémoire.....	10
Méthode.....	10
1. Revue de la littérature.....	10
2. Analyse des outils d'évaluation et des épreuves.....	11
3. Questionnaire à destination des orthophonistes.....	11
Résultats.....	11
1. Synthèse des données issues de la littérature.....	12
1.1. Caractéristiques des participants.....	12
1.2. Evaluation des compétences lexicales expressives.....	12
1.2.1. Evaluation statique.....	13
1.2.2. Evaluation dynamique.....	14
2. Synthèse des données issues des outils d'évaluation.....	15
2.1. Outils d'évaluation statique.....	16
2.1.1. Sélection des outils d'évaluation statique.....	16
2.1.2. Caractéristiques de la population cible.....	16
2.1.3. Evaluation des compétences lexicales expressives.....	16
2.2. Outils d'évaluation dynamique.....	20
3. Synthèse des données issues du questionnaire.....	20
3.1. Caractéristiques des répondants.....	20
3.2. Evaluation des compétences lexicales.....	21
Discussion.....	21
1. Analyse de données.....	22
1.1. Terminologie.....	22
1.2. Evaluation statique et évaluation dynamique.....	23
1.3. Outils d'évaluation statique.....	23

1.4. Type de tâche utilisé pour l'évaluation du lexique expressif.....	24
1.5. Ordre de passation des épreuves.....	25
1.6. Caractéristiques des items.....	25
2. Limites de notre étude.....	26
2.1. Limites de notre revue de littérature.....	26
2.2. Limites de notre analyse des outils.....	26
2.3. Limites de notre questionnaire.....	27
3. Recommandations.....	27
3.1. Recommandations pour l'évaluation de l'enfant monolingue.....	27
3.2. Recommandations pour l'évaluation de l'enfant bilingue.....	29
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	31
Liste des annexes.....	40
Annexe n°1 : Organigramme illustrant les étapes menant au diagnostic de trouble développemental du langage ; tiré de l'article de Bishop et al. (2017) et traduit par Breault et al. (2019, p.68).....	40
Annexe n°2 : Liste des articles inclus dans la revue de littérature.....	40
Annexe n°3 : Liste des outils d'évaluation statique orthophoniques inclus et de leurs épreuves lexicales, suivie de la liste des outils d'évaluation statique exclus en fonction de la raison de leur exclusion.....	40
Annexe n°4 : Présentation du questionnaire à destination des orthophonistes et d'une partie des résultats obtenus.....	40
Annexe n°5 : Pourcentage de répondants employant les outils et note obtenue dans l'article de Macchi et al. (2023).....	40
Annexe n°6 : Recommandations à destination des orthophonistes pour l'évaluation du langage expressif lors du bilan de langage oral chez l'enfant.....	40

Introduction

Le langage oral est composé de six domaines linguistiques : la phonétique (produire des phonèmes d'un point de vue moteur), la phonologie (percevoir et produire des phonèmes), le lexique (comprendre et produire des mots), la morphosyntaxe (comprendre et produire des énoncés), le discours (comprendre et produire un discours) et la pragmatique (comprendre et utiliser le langage dans son contexte) ; tous étant en interaction les uns avec les autres (Schelstraete, 2011).

La plupart des enfants vont apprendre à parler naturellement, sans effort apparent. Cependant, pour certains le langage tardera à se développer. Ce problème peut être passager et se résoudre de lui-même mais dans d'autres cas celui-ci peut durer dans le temps. Si les difficultés de langage persistent sans raison apparente et qu'elles ont un impact significatif dans le quotidien de l'enfant, une hypothèse de Trouble Développemental du Langage (TDL) pourra être émise. On estime que 7% des enfants de 5 ans présentent ce trouble (Meilleur et al., 2019). Selon Breault et ses collègues (2019), le TDL se caractérise par des difficultés touchant différentes composantes du langage, notamment l'expression ou la compréhension des sons, des phrases ou du discours. Le vocabulaire et l'accès lexical, le traitement de l'information verbale et la mémoire verbale, ainsi que la pragmatique et l'adaptation au contexte de communication peuvent également être touchés.

Le lexique est défini par Bragard et Maillart (2005) comme « l'ensemble des mots produits et compris par une personne ». Selon l'approche psycho-cognitive, il n'est pas question d'une simple liste de mots mais d'un réseau organisé d'informations sémantiques (conceptuelles), syntaxiques (catégorie syntaxique), phonologiques (forme sonore du mot) et morphologiques (radical, affixes, genre et nombre) encodées en mémoire à long terme (Brackenbury et Pye, 2005 ; Clark, 1993 ; Schelstraete et Bragard, 2004). Selon Bassano (1998a), l'élaboration du lexique serait le processus le plus fondamental participant à l'émergence du langage et marquant l'entrée dans le système linguistique. Le lexique est donc au cœur du développement du langage oral. Selon Florin (2010), c'est avec l'apparition des premiers mots que l'enfant est considéré comme « un enfant qui parle », mots dont la quantité se développera normalement de façon spectaculaire au cours des premières années. Le lexique sera donc un socle essentiel pour la compréhension et la production du discours de l'enfant. De plus, les compétences lexicales jouent un rôle important dans la réussite scolaire : Lieury (1998) a montré que, pour des élèves scolarisés en 6^e dans un établissement ordinaire, les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées que celles entre réussite scolaire et niveau intellectuel (Lieury, 1998 ; cité par Florin, 2010).

Nous comprenons donc ici l'importance du lexique dans le développement langagier de l'enfant, ainsi que dans sa scolarité et la nécessité d'évaluer ce lexique, de comprendre le fonctionnement lexical, la nature et l'origine de potentielles difficultés ou de potentiels troubles. La mise en évidence de déficits lexicaux contribuera au diagnostic de TDL et permettra de définir des axes thérapeutiques ciblés. Il existe à ce jour divers tests et épreuves à destination des orthophonistes permettant d'évaluer le lexique, notamment le lexique expressif. Ainsi, nous pourrions nous interroger sur la pertinence des épreuves proposées et sur les tâches à privilégier.

L'intérêt de ce mémoire est d'aider les orthophonistes à choisir les épreuves et les outils les plus pertinents pour évaluer les compétences lexicales dans le cadre du diagnostic de TDL. La première partie de ce mémoire est dédiée au contexte théorique, au but et aux objectifs de ce travail. Nous aborderons les notions de lexique et de troubles lexicaux ainsi que la notion de Trouble

Développemental du Langage, encore parfois floue dans la littérature. La deuxième partie de ce mémoire est consacrée à la méthodologie. Trois étapes ont été définies pour atteindre le but du mémoire : réaliser une revue de la littérature portant sur les épreuves lexicales utilisées dans le milieu de la recherche, analyser les épreuves lexicales des outils d'évaluation orthophonique francophones, et élaborer un questionnaire à destination des orthophonistes afin de faire un état des lieux des pratiques professionnelles actuelles. Enfin, nous exposerons les résultats obtenus et nous terminerons par la discussion contenant les recommandations à destination des orthophonistes.

Ce mémoire s'intègre dans une étude plus large portant sur l'évaluation du lexique. Ainsi, un autre mémoire, complémentaire au nôtre et rédigé par Noémie Correia, s'intéresse à l'évaluation du lexique réceptif dans le cadre d'un diagnostic de TDL.

Contexte théorique et buts

Dans cette partie, nous développerons le contexte théorique en définissant d'abord les différentes notions traitées dans ce mémoire à savoir le lexique et le TDL. Ensuite, nous aborderons certaines caractéristiques cognitivo-linguistiques que nous pouvons retrouver chez l'enfant porteur d'un TDL. Enfin nous présenterons un trouble lexical expressif. Nous terminerons par la présentation du but principal de ce travail ainsi que les trois objectifs pour y parvenir.

1. Définitions

Cette première partie portera sur la construction, l'organisation du lexique et sur la dénomination lexicale au cours du développement typique de l'enfant. Nous aborderons ensuite la notion de TDL, ses diverses terminologies ainsi que ses critères diagnostiques.

1.1. Lexique

1.1.1. Construction du lexique

Aux alentours de neuf mois, lors de son développement typique, l'enfant commence à saisir que les sons qu'il entend, provenant des bouches humaines, forment des « mots », chacun représentant un concept particulier. C'est alors que l'enfant commence à manifester un intérêt pour les mots : par exemple, il pointera du doigt les objets en attendant que ses parents les nomment et s'intéressera aux images qui lui sont décrites par ses parents (de Boysson-Bardies, 2007). Vers l'âge d'un an l'enfant prononcera ses premiers mots, en nommant tout d'abord les objets et les actions familières de son environnement immédiat (Bragard et Maillart, 2005). Selon David (2000), les premières vocalisations de l'enfant sont liées aux situations d'échanges, aux interactions et aux sollicitations de l'entourage. Parmi ces premiers mots, on retrouve principalement des onomatopées, des interjections mais également des termes qualifiés de « sociaux » ou « sociopragmatiques », tels que *non*, *au revoir*, *encore*, etc., ainsi que des expressions toutes faites comme *ça y est*, *a plus*, etc. D'après Bassano (1998b), avant l'âge de 2 ans, les noms occupent la position dominante parmi les catégories de mots, avec une forte représentation jusqu'à 18 mois. En parallèle, on observe la présence d'éléments para-lexicaux (interjections, *fillers*, formules toutes faites comme « s'il te plaît », particules affirmative et négative simples « oui » et « non »), de prédicats (en grande partie des verbes), et de mots grammaticaux. Vers l'âge de 2 ans, ces quatre catégories occupent approximativement la même proportion dans le lexique. Cependant, vers l'âge de 2 ans et demi, les mots grammaticaux prennent le dessus en devenant prépondérants, suivis des prédicats (comprenant

des verbes et quelques adjectifs), des noms, et des éléments para-lexicaux, ces derniers ayant une part moindre dans le lexique. Ainsi, il existe un contraste marqué entre deux des catégories, à savoir les noms et les éléments para-lexicaux, qui ont une fréquence initialement élevée mais dont la part dans le lexique diminue avec le temps, et les deux autres catégories, à savoir les prédicats et les mots grammaticaux, qui connaissent une évolution inverse caractérisée par une faible fréquence initiale et une augmentation constante.

Le lexique est un composant du système linguistique qui se situe à l'intersection de différents processus cognitifs tels que le langage, la mémoire, la perception et l'action, ainsi que le raisonnement. Les informations lexicales sont stockées dans la mémoire à long terme et incluent des informations conceptuelles qui ont été acquises par la perception et l'action. Le processus de raisonnement est ensuite sollicité pour déduire la signification des mots, qui est donc généralement apprise de manière implicite (Schelstraete, 2011). Selon Bishop (1997), lors du développement lexical, l'enfant devra principalement mettre en correspondance une représentation phonologique (le signifiant) avec une représentation sémantique (le signifié) d'un mot pour créer une représentation du mot qui peut être stockée dans le lexique. Viendront ensuite s'y ajouter des informations syntaxiques et morphologiques. Toutes ces données devront être organisées au fur et à mesure de l'apprentissage de nouveaux mots (Bragard et Maillart, 2005).

La construction du lexique n'est jamais complètement achevée, car le sujet continue à apprendre de nouveaux mots tout au long de son développement et peut également modifier et réorganiser le sens des mots au fur et à mesure de son apprentissage. Ainsi, le sens des mots ne doit pas être considéré comme une information figée et définitive stockée en mémoire (Caron, 2001).

1.1.2. Organisation du lexique

Au cours de son développement, l'enfant va enrichir son stock lexical et construire son système sémantique en organisant ses connaissances. Selon Bragard et Maillart (2005), il va créer des liens entre les mots, selon les ressemblances et différences ou l'appartenance à une catégorie. Ces divers liens seront stockés dans la mémoire sémantique de l'enfant, mémoire contenant l'ensemble de nos connaissances conceptuelles à propos du monde (Bragard et Maillart, 2005). Cette mémoire a pour fonction, selon Tulving et Thomson (1973), le stockage et l'utilisation de connaissances à propos des mots et des concepts, leurs propriétés et leurs interrelations construites à travers nos expériences.

Dans la littérature, deux grandes catégories de théories psycho-cognitives ont été proposées pour expliquer la façon dont les représentations sémantiques sont structurées en mémoire. D'un côté, les théories des réseaux sémantiques décrivent le lexique sémantique comme un réseau étendu de concepts reliés les uns aux autres et organisés de manière hiérarchique. De l'autre côté, les théories componentielles décrivent la signification d'un mot comme étant composée d'un ensemble de traits sémantiques élémentaires c'est-à-dire une liste d'attributs sémantiques du mot. Actuellement une troisième théorie, inspirée des deux précédentes, est généralement acceptée : le modèle en réseau à activation propagée (spreading-activation theory of semantic processing) proposé en 1975 par Collins et Loftus (Bragard, 2012). Dans sa thèse, Bragard (2012) décrit le modèle en réseau à activation propagée de la façon suivante : le système sémantique est représenté sous forme de réseau, avec des connexions entre les concepts qui peuvent varier en force ou en distance. Les concepts sont représentés par des « nœuds sémantiques » et les relations entre ces concepts, entre ces « nœuds », sont appelées « arcs ». Lorsqu'un nœud est activé, l'activation se

propage le long des arcs et les informations s'accumulent jusqu'à atteindre un seuil d'activation nécessaire pour que le concept soit utilisable en mémoire de travail. Au plus deux concepts partagent de propriétés communes, au plus ils ont d'arcs communs qui les relient. Par conséquent, la propagation sera plus forte si deux nœuds ont des arcs communs car l'activation du nœud donnera alors accès à d'autres nœuds qui lui sont sémantiquement proches.

Par ailleurs, lors de son développement lexical, l'enfant va catégoriser les concepts. C'est ainsi qu'il découvrira leurs propriétés sémantiques et qu'il établira des relations sémantiques entre les concepts (Bragard, 2012). Selon Rosch et ses collaborateurs (cité par Thibaut, 1999), ces concepts s'organisent selon une hiérarchie sur trois niveaux allant du plus général au plus spécifique. Nous retrouvons ainsi le niveau super-ordonné, le niveau de base et le niveau subordonné (Thibaut, 1999 ; Bragard, 2012). Pour illustrer ces niveaux, Bragard (2012) prend l'exemple du chien. Le niveau de base (« chien »), représente le prototype le plus représentatif d'un concept, c'est le niveau le plus courant et le plus souvent utilisé par les adultes. Le niveau super-ordonné (« animal ») est le plus abstrait et englobe un ensemble plus large de concepts. Le niveau subordonné (« caniche »), quant à lui, est le plus spécifique et concret. Les hiérarchies conceptuelles sont inclusives car les catégories de niveau supérieur englobent les catégories de niveau inférieur. Complémentairement, les niveaux inférieurs héritent des propriétés des niveaux supérieurs (Thibaut, 1999). Au cours de son développement, l'enfant apprend d'abord les concepts du niveau de base avant de maîtriser les deux autres niveaux. Il convient de souligner que l'apprentissage des hiérarchies conceptuelles est un processus qui prend du temps. Vers l'âge de 6 ans, les enfants ne disposent pas encore d'une organisation hiérarchique complète de leur lexique (Wiegel-Crump et Dennis, 1986). De plus, selon plusieurs auteurs (Clark, 1997 ; Dromi, 1999 ; Wiegel-Crump et Dennis, 1986) l'acquisition des mots se réalise en deux étapes. Lors de la première étape, l'enfant acquiert des mots provenant de différentes catégories, ce qui est appelé « accumulation horizontale ». Dans une deuxième étape, l'enfant augmente rapidement son vocabulaire en apprenant de nouveaux mots qui sont sémantiquement liés, comme des mots appartenant à la même catégorie. C'est ce qu'on appelle « l'accumulation verticale ». Ainsi, le lexique de l'enfant s'organise progressivement de manière de plus en plus hiérarchique (Bragard, 2012).

1.1.3. La dénomination lexicale

Le processus de dénomination suit trois étapes : l'identification de l'objet, l'activation du nom correspondant et la production du mot (Johnson, Paivio et Clark, 1996). Deux modèles ont été développés pour expliquer la manière dont les processus impliqués dans la production de la parole ou l'identification des mots sont mis en œuvre : les modèles modularistes et les modèles interactifs (Bogliotti, 2012). Ces modèles s'accordent sur l'existence de trois types de représentations impliquées dans l'accès lexical et la récupération des mots : les représentations sémantiques, syntaxiques et phonologiques. Ils fonctionnent par étapes successives, où l'accomplissement d'une étape active la suivante, et ainsi de suite. De ce fait, la dénomination lexicale est considérée comme un processus en deux étapes. D'abord, nous avons une étape de sélection lexicale et récupération des lemmas, ces derniers étant des entités abstraites rassemblant les propriétés syntaxiques et sémantiques des mots. Un ensemble de mots candidats est activé, mais un seul lemma cible est sélectionné (Bogliotti, 2012). La seconde étape est celle de l'encodage phonologique : les formes phonologiques appropriées (lexèmes) au lemma cible sont activées et sélectionnées (Bogliotti, 2012). Bien que les deux modèles s'accordent sur l'existence de deux niveaux (lemmas et lexèmes)

et sur la réalisation de l'accès au lexique par étapes, ils diffèrent dans la façon dont l'activation des étapes se déroule dans le temps. Selon la perspective modulariste (Levelt et al., 1999), la dénomination est considérée comme un processus séquentiel allant du lemma au lexème. L'encodage phonologique ne commence qu'une fois que le lemma cible est sélectionné. Dans le modèle à traitement interactif (Dell, 1986 ; Dell et al., 1997), il y a une activation bidirectionnelle entre les lexèmes et les lemmas. Le réseau est composé de nœuds d'unités qui sont connectés de manière continue et bidirectionnelle. L'accès au lexique commence par l'activation des traits sémantiques et se poursuit par la récupération successive des lemmas, l'encodage morphologique et enfin l'encodage phonologique. Cette récupération s'effectue en sélectionnant les nœuds sémantiques, morphémiques et phonologiques les plus activés.

On peut rencontrer des difficultés d'accès au lexique chez les adultes comme chez les enfants. Ces difficultés lexicales peuvent être présentes de manière isolée ou s'inscrire dans un trouble langagier plus global. Nous définirons donc par la suite un trouble langagier souvent rencontré en orthophonie : le TDL.

1.2. Trouble Développementnel du Langage (TDL)

1.2.1. Evolution des terminologies

Pour désigner les troubles persistants du langage oral chez les enfants, diverses terminologies ont été employées. Ainsi, nous retrouvons les termes de *dysphasie*, *trouble primaire de langage*, *trouble spécifique du langage* ou encore *trouble de développement du langage* (Meilleur et al., 2019). Cette multitude d'appellations a entraîné beaucoup de confusions puisque les différents termes peuvent renvoyer à une classification et des critères diagnostiques différents et a pour conséquence qu'on « ne parle pas des mêmes enfants » (Piérart, 2004 ; citée par Maillart, 2022). Cela peut avoir des répercussions cliniques et pour la recherche. En effet, la présence de plusieurs termes complique l'accès aux services de soins pour les patients, entraîne une dispersion des connaissances et une insuffisance d'investissement dans la recherche (Maillart, 2022). C'est pourquoi, en 2017, un groupe international et multidisciplinaire de spécialistes dirigé par Bishop a entrepris un projet visant à identifier un terme qui ferait consensus : le projet CATALISE phase 2 « Terminologie ». De ce projet est ressorti le terme de *Developmental Language Disorders (DLA)* traduit en français par Maillart (2018) par *Trouble Développementnel du Langage (TDL)*.

Dans la suite de ce mémoire, nous utiliserons, parfois, le terme *Trouble Spécifique du Langage (TSL)* lorsque les auteurs des articles cités l'utilisent. Néanmoins, lorsqu'il est utilisé, les critères associés à ce terme ont été vérifiés et correspondent à ceux énoncés pour le TDL et décrits ci-dessous.

1.2.2. Critères diagnostiques

D'une référence à l'autre, les critères diagnostiques des troubles du langage peuvent varier. Nous nous intéresserons ici aux critères énoncés dans le DSM-5 ainsi que dans le projet CATALISE, car ils font tous deux l'objet d'un consensus international.

Selon le DSM-5 (Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux, 5e édition, 2015), le diagnostic de trouble du langage fait partie des troubles de la communication. Le premier critère du trouble du langage évoqué dans le DSM-5 est la présence de difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage. Les troubles du langage sont définis selon une triade symptomatique : un vocabulaire restreint, une lacune dans la structuration des phrases et une

déficience dans le discours. Ces difficultés sont présentes en compréhension et/ou en production, les capacités réceptives et expressives pouvant être affectées selon une gravité variable. Le deuxième critère indique que ces atteintes langagières doivent être marquées et quantifiables. Il en résulte alors des limitations fonctionnelles dans la communication, la socialisation ou la scolarisation. Enfin, le troisième critère mentionne que les symptômes doivent avoir débuté dans la période précoce du développement et ne doivent pas pouvoir être expliqués par un déficit physique ou intellectuel.

Les critères diagnostiques du TDL énoncés dans le projet CATALISE (Bishop et al., 2017) peuvent être résumés sous la forme de cinq conditions à remplir. La première condition nécessite que l'enfant, d'âge scolaire, ait des difficultés langagières attestées, que celles-ci impactent significativement les interactions sociales quotidiennes et les apprentissages scolaires et qu'elles soient peu susceptibles de se résoudre sans l'aide d'un spécialiste. La deuxième condition demande que les troubles ne soient pas dus à un manque d'exposition à la langue d'enseignement. Si cela est le cas, ces difficultés ne seront pas considérées comme un trouble du langage, à moins qu'il ne soit prouvé que l'enfant n'a les compétences appropriées à son âge dans aucune langue. La condition suivante nécessite que des éléments en faveur d'un pronostic défavorable soient relevés. Ainsi, à partir de 3 ou 4 ans, plus le nombre de domaines langagiers altérés est élevé, plus la probabilité que les difficultés persistent à l'âge scolaire est grande. A partir de 5 ans, si les difficultés langagières persistent cela contribue au pronostic défavorable. Par ailleurs, le pronostic sera particulièrement mauvais si la compréhension du langage est altérée et que les compétences non verbales sont faibles. Ces données sont cependant à prendre avec précaution puisqu'elles concernent l'apprentissage de l'anglais. A ce niveau-là, le diagnostic de *trouble du langage* pourra être posé. La condition quatre s'intéresse aux conditions de différenciation. Ces dernières sont des conditions biomédicales au sein desquelles le trouble se produit parmi un ensemble complexe de troubles. Le terme de *trouble langagier associé à X* sera alors employé, X étant l'affection différentielle comme par exemple une lésion cérébrale, des atteintes génétiques ou encore une aphasie épileptique acquise de l'enfance. Ainsi, le terme de *trouble développemental du langage* pourra être utilisé en cas de troubles langagiers en l'absence de ces conditions de différenciation. La dernière condition sert à donner des informations additionnelles permettant de décrire plus spécifiquement le profil de l'enfant. Les troubles co-occurents, les facteurs de risque et les principales atteintes langagières seront donc ici observés. Les troubles co-occurents réfèrent à des déficiences cognitives, sensori-motrices ou encore comportementales qui peuvent coexister avec le TDL, ces dernières ne pouvant expliquer les difficultés langagières. Les facteurs de risque sont quant à eux des facteurs biologiques ou environnementaux associés aux troubles du langage mais dont la relation de cause à effet avec le problème langagier n'est pas claire ou partielle. Parmi ces facteurs on retrouve : être de sexe masculin, avoir des antécédents familiaux de troubles du langage ou de dyslexie, ou encore avoir des parents avec un niveau éducatif faible. Enfin, il est pertinent d'identifier les principales atteintes pour déterminer les domaines d'intervention. On retrouvera donc des informations complémentaires sur les capacités phonologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques, pragmatiques, discursives et mnésiques de l'enfant. Ces conditions ont été reprises par Maillart (2022) et représentées par Breault et al. (2019) sous la forme d'un organigramme présenté en Annexe 1.

2. Caractéristiques cognitivo-linguistiques du TDL impactant le lexique

Il sera abordé dans cette partie certaines caractéristiques cognitivo-linguistiques retrouvées chez l'enfant avec un TDL pouvant impacter le développement de son lexique.

2.1. Mécanismes généraux d'apprentissage

Maillart (2022) évoque que les apprentissages phonologiques, lexicaux, morphosyntaxiques ou discursifs nécessitent de pouvoir détecter des régularités, catégoriser, généraliser des acquisitions ou effectuer des analogies ou inférences inductives à partir de connaissances antérieures. Toutefois, dans le contexte d'un TDL, ces mécanismes peuvent être affectés car ils sont tributaires de certaines fonctions cognitives altérées que nous allons détailler ci-dessous. Ainsi, le processus d'apprentissage peut être compliqué.

2.2. Mémoire verbale à court terme

La recherche suppose que de nombreux enfants avec TDL ont des problèmes mnésiques. Ces enfants rencontrent des difficultés pour retenir des séquences de sons ou de mots dans un court délai (mémoire verbale à court terme) ou encore pour apprendre des associations entre les mots et leur sens (Bishop, 2017). Or, il a été mis en évidence des liens étroits entre les capacités de mémoire phonologique à court terme et l'apprentissage de nouveaux mots chez l'enfant (Baddeley, Gathercole et Papagno, 1998 ; cité par Bragard, 2012). En effet, l'appariement entre le sens du mot et l'étiquette phonologique du mot implique un encodage en mémoire phonologique à court terme avant d'être encodé en mémoire à long terme. L'enfant doit donc disposer de capacités mnésiques à court terme pour cette mise en correspondance (Bragard, 2012). Ce déficit en mémoire à court terme phonologique expliquerait, selon certains auteurs, pourquoi le stock lexical ne se développe pas aussi rapidement chez les enfants avec un TSL, ceux-ci éprouvant des difficultés dans la capacité à reconnaître, stocker et récupérer des nouveaux mots (Bragard, 2012). Cependant, pour certains auteurs comme Dollaghan (1998), l'information phonologique serait bien stockée mais les sujets ne parviendraient pas à y accéder rapidement.

2.3. Compétences phonologiques et sémantiques

Dans sa thèse, Bragard (2012) évoque les compétences phonologiques et sémantiques chez les enfants présentant un TSL. Il en ressort que ces deux compétences influenceraient le développement lexical de ces enfants.

Au niveau phonologique, nous retrouvons des faiblesses pour segmenter l'input de parole et extraire les mots dans le langage. Les enfants avec TSL auraient donc besoin de davantage de temps pour apprendre implicitement à percevoir les frontières entre les mots dans le flux de parole (Evans, Saffran et Rove-Torres, 2009). Selon Dollaghan (1998), ils auraient également plus de difficultés à encoder les caractéristiques phonétiques critiques des nouveaux mots dans leur lexique pour les distinguer des mots connus phonologiquement reliés. Ainsi, ces difficultés pourraient contribuer à la lenteur d'accès lexical. Par ailleurs, Maillart, Schelstraete et Hupet (2004) ont mis en évidence que les enfants avec un TSL présentaient une sous-spécification des représentations phonologiques les empêchant de détecter de légères altérations dans la structure phonologique. Edwards, Fox et Rogers (2002) avaient quant à eux mis en évidence une relation entre la précision de discrimination phonologique et la taille du vocabulaire. De ce fait, ces enfants étaient susceptibles de montrer des

difficultés dans la création d'une représentation lexicale. Ces séries d'études semblent donc présager que des faiblesses d'ordre phonologique pourraient expliquer les difficultés d'apprentissage de mots chez l'enfant présentant un TSL.

Concernant les compétences sémantiques, nous retrouverions des représentations sémantiques de faible qualité chez les enfants avec TSL, des difficultés dans l'organisation du lexique sémantique ainsi que des difficultés à établir des associations entre les mots stockés dans leur lexique. Pour McGregor, Newman, Reilly et Capone (2002), les enfants avec TSL commettraient plus d'erreurs en dénomination que les enfants tout-venant. Ces erreurs seraient principalement liées à des représentations sémantiques limitées, celles-ci empêchant une récupération correcte du mot. Ces représentations sémantiques limitées pourraient quant à elles être expliquées par des difficultés pour apparier suffisamment de caractéristiques sémantiques face à de nouveaux mots, hypothèse démontrée par Alt et ses collaborateurs (Alt et Plante, 2006 ; Alt et al., 2004). Ceci limite donc la force des représentations sémantiques des mots. De plus, Velez et Schwartz (2010) suggèrent que les difficultés d'accès lexical seraient non seulement liées à des représentations sémantiques faibles, mais également à des associations moins nombreuses dans le lexique par rapport aux enfants de même âge chronologique. Les enfants avec TSL présenteraient donc un déficit de l'organisation lexico-sémantique et auraient besoin de plus de temps pour enrichir leur réseau sémantique (Sheng et McGregor, 2010). Par ailleurs, selon Bragard et Maillart (2005), des représentations sémantiques imprécises ou inadéquates peuvent causer un retard dans l'acquisition du vocabulaire, que ce soit au niveau de la compréhension ou de l'expression.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la construction du lexique chez l'enfant implique l'utilisation de compétences phonologiques et conceptuelles. Par conséquent, il est facile de comprendre pourquoi les enfants atteints de TDL peuvent rencontrer des obstacles dans le développement de leur lexique.

2.4. Vitesse de traitement de l'information

Une étude longitudinale réalisée en 2019 par Gooch et collaborateurs (cité par Maillart, 2022) nous informe que les enfants entre 5 et 8 ans ayant un TDL présenteraient un ralentissement du traitement de l'information. Ce ralentissement, associé à des difficultés attentionnelles, pourrait avoir un impact sur le développement du langage de ces enfants. À l'inverse, de bonnes capacités attentionnelles protégeraient le développement langagier des enfants ayant des déficits en vitesse de traitement. De ce fait, la vitesse de traitement, considérée isolément, ne suffit pas à causer un TDL mais son rôle n'est pas à ignorer concernant le développement du langage.

Néanmoins, un lien plus direct entre vitesse de traitement et développement langagier a été établi par Rose et collaborateurs (2015 ; cité par Maillart, 2022) chez des enfants plus jeunes. L'étude longitudinale a mis en évidence que la vitesse de traitement à 3 ans était prédictive des habiletés lexicales plus tardives, ici mesurées à 13 ans.

Ainsi, ces études définissent le rôle majeur que peut avoir la vitesse de traitement de l'information dans le développement langagier et notamment lexical. La composante attentionnelle n'étant, ici, pas à négliger.

Par ailleurs, la vitesse de traitement de l'information est une composante qui peut être affectée en cas de TSL. En effet, selon Leonard (2014), de nombreux enfants atteints de TSL ont une vitesse de traitement plus lente. Cette limitation peut affecter divers aspects, qu'ils soient linguistiques ou non. Toutefois, il convient de préciser que tous les enfants atteints de TSL ne semblent pas présenter

une vitesse de traitement réduite, et pour ceux qui la manifestent, les recherches les plus récentes indiquent que le degré de ralentissement peut varier à la fois entre différents domaines ainsi qu'à l'intérieur d'un même domaine. Ces résultats suggèrent que l'idée d'un ralentissement proportionnel et généralisé ne s'applique pas à l'ensemble de la population atteinte de TSL.

3. Trouble lexical expressif : le trouble de l'accès lexical

Le trouble de l'accès lexical, ou encore trouble d'évocation lexicale, est communément appelé « manque du mot ». Selon Bragard et Schelstraete (2006) le manque du mot est un trouble langagier dans lequel l'individu connaît le mot qu'il souhaite dire mais est incapable de le récupérer en mémoire. Plus simplement, il s'agit du phénomène du « mot sur le bout de la langue », sauf que celui-ci est ici pathologique : il apparaît à une fréquence élevée et pour des mots fréquents. Le manque du mot se manifeste aussi bien dans le langage spontané que dans le langage induit (Bogliotti, 2012). Les signes du manque du mot peuvent être les suivants : délais de réponse importants voire non-réponse, nombreuses pauses (remplies ou non), mots vides de sens, mots génériques, persévérations, répétitions, circonlocutions, substitutions, etc. Nous pouvons également observer des néologismes, des commentaires métalinguistiques ou métacognitifs, des gestes de frustration (Schelstraete, 2011). Les cliniciens estiment que ces symptômes sont des comportements compensatoires secondaires qui surviennent en raison d'une incapacité à trouver le mot approprié (German et Simon, 1991).

L'origine du manque du mot est encore à ce jour source de débat. Certains, comme Dollaghan (1987), avancent l'hypothèse d'un déficit de la récupération : le mot serait stocké dans le lexique mental de l'enfant mais ce dernier rencontrerait des difficultés à retrouver cet item. Pour d'autres (Kail et Leonard, 1986 ; McGregor et Leonard, 1989) le manque du mot est dû à un déficit du stockage des mots. Les mots seraient stockés de manière moins élaborée dans le lexique mental de l'enfant, la connaissance des mots serait moins précise. Ainsi les liens dans la mémoire sémantique seraient plus faibles et moins nombreux entre les concepts. Par ailleurs, une hypothèse de déficit sémantique et/ou phonologique est également développée. D'un côté, le manque du mot serait dû à des représentations sémantiques verbales inadéquates ou sous-spécifiées (McGregor, 1997). Les items seraient peu différenciés les uns des autres dans le lexique sémantique de l'enfant et les représentations sémantiques seraient donc moins bien organisées. McGregor et Waxman (1998) rejoignent cette idée en ajoutant que les enfants avec un manque du mot ne possèdent pas assez d'informations sémantiques stockées pour réussir à différencier la cible et un voisin sémantiquement proche. D'un autre côté, les représentations phonologiques pourraient elles aussi être imprécises ou inadéquates (Chiat et Hunt, 1993 ; Constable et al., 1997 ; McGregor, 1994). Ici, les enfants pourraient donc donner autant d'informations sémantiques que les enfants tout-venant, mais leurs informations phonologiques seraient invalides (Faust, Dimitrovsky et Davidi, 1997). L'origine pourrait également être mixte : le manque du mot pourrait être dû à un faible stockage et à une difficulté d'accès aux représentations phonologiques (Faust, Dimitrovsky et Davidi, 1997). Une dernière hypothèse explicative serait celle d'un ralentissement de la vitesse de traitement. Cette hypothèse est encore très discutée mais pour certains un ralentissement généralisé des processus cognitifs serait en cause (Dockrell et Messer, 2007). Pour d'autres le problème ne serait pas uniquement lié à un ralentissement général mais peut-être lié à un déficit plus spécifique de la vitesse du traitement lexical ou à la tâche proposée (Simmonds, 2004 ; Doose et Feyereisen, 2001).

Selon Bragard (2012), il serait fortement probable que plusieurs facteurs se combinent pour expliquer le manque du mot.

4. But et objectifs du mémoire

Face à un patient présentant des difficultés en langage oral, il sera alors pertinent d'évaluer ses compétences lexicales sur les deux versants : expressif et réceptif. Aujourd'hui, les orthophonistes disposent de nombreux outils permettant d'évaluer le lexique de l'enfant, notre but principal sera donc d'établir des recommandations à propos du choix des modalités d'évaluation du lexique expressif lors du bilan de langage oral. Nous souhaitons, avec ce mémoire, aider les professionnels à faire un choix éclairé et fondé en recommandant les types d'épreuves les plus appropriés pour évaluer les compétences lexicales expressives dans le contexte du diagnostic de TDL.

Pour atteindre ce but, le premier objectif de ce mémoire consiste à réaliser une revue de la littérature afin d'analyser les types de tâches employées par les chercheurs pour mettre en évidence un trouble lexical expressif chez un individu avec TDL. A la suite de cette étude, nous effectuerons alors une analyse critique des types de tâches.

Le deuxième objectif est le recensement des épreuves, issues des outils d'évaluation francophones à disposition des orthophonistes, évaluant le lexique expressif. Notre attention sera principalement portée sur les variables psycholinguistiques des épreuves et sur les types de tâches qui composent ces outils. Nous comparerons ensuite ces informations avec les données issues de la revue de littérature faite précédemment. Cela nous permettra alors d'élaborer des recommandations en termes de tâches.

Le troisième objectif est d'effectuer un état des lieux des pratiques professionnelles actuelles concernant l'évaluation des compétences lexicales expressives lors du bilan orthophonique de langage oral, en France. Par conséquent, nous examinerons les épreuves et les outils utilisés en pratique en comparaison de ceux recommandés dans la revue de littérature.

Méthode

Dans cette partie, nous présentons la méthodologie qui a été nécessaire afin d'effectuer la revue de la littérature, l'analyse des outils d'évaluation orthophoniques et l'élaboration du questionnaire à destination des orthophonistes.

1. Revue de la littérature

Notre but est d'analyser les types de tâches existantes décrites dans la littérature scientifique pour évaluer les compétences lexicales expressives. La recherche d'informations a été réalisée en utilisant les plateformes informatiques PubMed, GoogleScholar, Cairn et Lillocat. Nous avons restreint notre recherche aux articles publiés entre 2010 et 2023, pour nous concentrer sur les données les plus récentes de la littérature scientifique. Pour être retenues, les études devaient inclure des informations sur les types de tâches utilisées pour évaluer les compétences lexicales lors d'un bilan de langage oral chez l'enfant. Nous nous sommes dans un premier temps assurés de la disponibilité de l'article (i.e., téléchargement possible, langue française ou anglaise). Par la suite, nous avons lu pour chaque article disponible, le résumé ainsi que la partie méthodologie afin de

déterminer si les auteurs avaient bien procédé à l'évaluation des compétences lexicales lors de l'étude. Les articles inclus sont présentés en Annexe 2. De ces articles nous avons ensuite relevé les informations concernant les participants : âge et/ou niveau scolaire, effectif, langue(s) parlée(s), caractéristiques (i.g., individu présentant un trouble langagier, individu tout-venant, etc.). En cas de trouble du langage oral nous avons fait attention aux critères associés aux appellations utilisées, veillant au fait qu'ils correspondent aux critères du TDL. Nous avons recensé les épreuves lexicales expressives mentionnées dans les articles et relevé certaines variables psycholinguistiques (e.g., type de tâche, nature des stimuli, etc.).

2. Analyse des outils d'évaluation et des épreuves

Notre objectif est de dresser une liste exhaustive des outils d'évaluation orthophonique francophones disponibles comprenant des épreuves d'expression lexicale. Nous avons consulté les outils répertoriés par le Centre Documentaire en Orthophonie (CDO) de l'Université de Lille et dans l'article de Bignon et al. (2021) pour établir notre inventaire. Pour être inclus dans notre sélection, les outils devaient être francophones et comprendre au moins une épreuve lexicale. Nous avons exclu les outils indisponibles (par exemple, les outils pas encore ou plus édités), les outils de dépistage (car non destinés à une démarche diagnostique) et/ou destinés à d'autres professionnels (car non spécifiquement destinés aux orthophonistes). Dans les cas où il y avait plusieurs versions d'un même outil, nous avons uniquement pris en compte la version la plus récente. Dans les cas où il existait une version courte et une version longue du test, nous avons uniquement pris en compte la version longue car davantage destinée au diagnostic.

Nous avons examiné chaque batterie d'évaluation pour déterminer quelles épreuves sont utilisées pour évaluer les compétences lexicales expressives. Pour chaque épreuve sélectionnée, nous avons recueilli des informations sur les variables psycholinguistiques impliquées (e.g., type de tâche, nature des stimuli, etc.).

3. Questionnaire à destination des orthophonistes

Nous avons créé un questionnaire à l'intention des orthophonistes afin d'établir un état des lieux des pratiques professionnelles en France en matière d'évaluation du lexique expressif dans le cadre du bilan de langage oral. Le questionnaire a été conçu à l'aide du logiciel LimeSurvey. Il a été partagé sur quatre groupes Facebook nationaux recensant au total plus de 35000 adhérents.

Le questionnaire est commun au mémoire de Noémie Correia (2024) portant sur l'évaluation du lexique réceptif dans le cadre d'un diagnostic de TDL. Le questionnaire est composé de deux parties. Dans un premier temps nous avons recueilli des informations générales sur les répondants (i.e., année de naissance, département et mode d'exercice). Dans un second temps, nous avons questionné les orthophonistes sur l'évaluation du lexique dans le bilan de langage oral, notamment sur les compétences évaluées ainsi que sur les outils et épreuves utilisés pour l'évaluation.

Résultats

Dans cette partie, nous exposerons la synthèse des principales données issues de la littérature et des outils d'évaluation orthophoniques. Nous détaillerons ensuite les résultats obtenus au questionnaire.

1. Synthèse des données issues de la littérature

Notre revue de la littérature comporte vingt références : dix-huit articles issus de notre recherche ainsi que deux mémoires que nous avons trouvé pertinent d'ajouter. Ces écrits ont été sélectionnés selon les critères d'inclusion et d'exclusion retenus et sont recensés en Annexe 2. Nous présenterons donc les informations relatives aux participants, puis nous exposerons comment les chercheurs ont évalué les compétences lexicales expressives.

1.1. Caractéristiques des participants

Pour chacune des études sélectionnées, nous avons relevé le nombre de participants et leur âge, la ou les langues parlées ainsi que les troubles qu'ils pouvaient présenter. Pour une référence nous n'avons pas trouvé toutes ces informations puisqu'il s'agit d'une méta-analyse (Jackson et al., 2019).

Le nombre de participants se situe entre 1 (Marks et Stokes, 2010) et 502 (McGregor et al., 2013). Les participants sont majoritairement des enfants et adolescents. L'âge varie entre 3 ans et 14 ans. La méta-analyse contient quant à elle des articles avec des adultes jusqu'à 25 ans. La langue des participants est le français dans sept études, l'anglais dans six études et l'espagnol dans deux études. Elle n'est pas précisée explicitement dans cinq études. Nous pouvons retrouver des participants bilingues dans quatre études. Les langues représentées dans ces références sont le français, l'anglais, l'espagnol, le bengali, le gujarati, le lingala, le polonais, le turc, le twi, le yoruba, le shqip, le japonais, le mandarin, l'allemand, le tamoul, le chinois, le roumain, le portugais, le serbe, l'arabe et le soninké. Des participants avec un diagnostic de TDL (ou apparenté) sont inclus dans onze études sur vingt. Dans onze articles les chercheurs ont inclus des participants avec un développement langagier typique. On retrouve trois articles où les participants ont un diagnostic de manque du mot. Dans deux articles sont inclus des enfants nés prématurés. Des enfants présentant une suspicion de manque du mot ont été inclus dans deux articles.

De cette manière, les profils des participants dans les études incluses sont diversifiés, englobant une variété de langues parlées au sein de la population examinée. La population principale reste les enfants.

1.2. Evaluation des compétences lexicales expressives

Lors de la lecture des études, nous avons identifié deux types d'évaluation pour évaluer le lexique expressif. Certaines études utilisaient une évaluation statique, tandis que d'autres s'intéressaient à l'évaluation dynamique du lexique des enfants.

A l'heure actuelle, pour évaluer les capacités langagières, et plus spécifiquement le lexique, l'utilisation de tests statistiques reste majoritaire. Ces tests mesurent la performance d'un individu à un moment précis, à un instant "t". Ainsi, les performances de l'enfant sont comparées à celles de ses pairs de même âge chronologique via des normes établies sur un échantillon se voulant représentatif de la population générale (Di Sciullo, 2021).

Selon Hasson et Joffe (2007), le concept d'évaluation dynamique englobe diverses méthodes et outils conçus pour évaluer le potentiel d'apprentissage d'un individu, plutôt que de se baser sur un niveau statique de réussite évalué par des tests conventionnels. L'objectif de cette approche est de mettre en lumière la performance maximale d'une personne, en enseignant ou en intervenant dans l'évaluation et en évaluant la performance améliorée qui en découle.

1.2.1. Evaluation statique

Plusieurs tâches sont proposées dans les études pour évaluer les compétences lexicales expressives. Dans 18 références sur les 20 sélectionnées, soit dans plus de 90% des références, les auteurs utilisent une évaluation statique pour apprécier le lexique expressif des participants. Dans ces 20 écrits nous retrouvons un total de 23 épreuves administrées regroupées en 7 types de tâches. Ces données sont présentées dans le Tableau 1. Il est dit, dans un article (Adlof et Patten, 2017), que les examinateurs posent des questions aux participants sur les images présentées. Cependant, si les auteurs nous donnent deux exemples de questions, ils n'indiquent pas précisément le type de tâche proposée. Nous allons, par la suite, développer chaque tâche décrite dans les articles.

Tableau 1. Nombre d'épreuves et pourcentage correspondant selon le type de tâche, dans les références de la revue de littérature.

Type de tâche	Nombre d'épreuves ($n = 23$)	Pourcentage correspondant
Dénomination de stimuli visuels	13	56,52 %
Définition de mots donnés	2	8,70 %
Association sémantique	3	13,04 %
Fluence sémantique	2	8,70 %
Fluence phonologique	1	4,35 %
Evocation de synonyme	1	4,35 %
Dénomination rapide	1	4,35 %

Comme le montre le Tableau 1, la tâche la plus utilisée dans la littérature est la tâche de **dénomination** de stimuli visuels. Elle consiste, pour le patient, à dénommer oralement des stimuli visuels qui lui sont présentés (Bragard et al., 2010). Les stimuli peuvent être de nature différente. Ce peut être des images (Best et al., 2015 ; Bragard et al., 2012 ; Messer et Dockrell, 2013 ; Charollais et al., 2010) ou des photographies (Bragard et al., 2010). Les stimuli peuvent être en couleur (Bragard et al., 2012) ou en noir et blanc (Best et al., 2015 ; Charollais et al., 2010). Les items peuvent être des noms ou des verbes (Messer et Dockrell, 2013 ; Charollais et al., 2010). Nous avons relevé dans notre revue de la littérature l'utilisation, par les auteurs, de divers tests pour la tâche de dénomination. L'outil le plus utilisé est l'Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010). Ce dernier est cité dans quatre références. Nous retrouvons également le Test of Word Finding (TWF) utilisé trois fois dans sa deuxième version (German, 2000) et une fois dans sa première version (German, 1989). Les autres tests cités sont les suivants : BIMM (Gatignol et al., 2007), BILO-2 (Khomsî et al., 2007), BILO-3C (Khomsî et al., 2007) et EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009).

La tâche de **définition** consiste à définir un mot donné oralement par l'examineur. Dans les deux études utilisant cette tâche (McGregor et al., 2012 ; McGregor et al., 2013), il est indiqué que les points donnés correspondent à la qualité des informations données par le patient. Les mots à définir peuvent être des noms ou des verbes (McGregor et al., 2012 ; McGregor et al., 2013), avec des degrés d'abstraction différents (McGregor et al., 2012). Deux outils contenant une tâche de définition sont cités dans les articles constituant notre revue de la littérature : le CREVT (Wallace et Hammill, 1994) et l'EVT 2^{de} édition (Williams, 2007).

La tâche d'**association sémantique** consiste à demander au patient de dire le premier mot qui lui vient à l'esprit lorsqu'il entend le mot cible (Jackson et al., 2019). Les mots peuvent être des noms d'objets concrets ou des verbes (Sheng et McGregor, 2010). La note attribuée peut dépendre du degré de lien sémantique de la réponse (Jackson et al., 2019) ainsi que de son niveau de maturité (McGregor et al., 2012). L'outil EVT 2^{nde} édition (Williams, 2007) a été cité dans deux articles.

Lors de la tâche de **fluence sémantique**, il est demandé au patient de dire le plus de mots possible appartenant à une catégorie dans un temps limité (Rose et al., 2015). Le score du patient est le nombre total de mots correctement répertoriés (Rose et al., 2015). Dans un article (Rose et al., 2015), le temps alloué à la tâche ainsi que les catégories demandées sont différents selon l'âge de l'enfant. Ainsi, pour les enfants de 3 ans, il leur est demandé d'énoncer des choses qui se mangent, des choses qui font du bruit et des animaux. Pour chaque catégorie l'enfant dispose de 30 secondes. Pour les enfants de 13 ans, il leur est demandé de trouver des animaux, des fruits et des meubles. Ici, l'enfant dispose d'une minute pour chaque catégorie. Les auteurs ont utilisé une modification adaptée à l'âge du Test de maîtrise verbale de l'Educational Testing Service Verbal Fluency (Singer et al., 1984). Dans l'autre article utilisant cette tâche (Pernon et Gatignol, 2011), le thème est les animaux et l'enfant dispose d'une minute pour réaliser l'épreuve.

La tâche de **fluence phonologique** est utilisée dans un article (Pernon et Gatignol, 2011). Même si les auteurs ne précisent pas en quoi consiste cette tâche, il s'agirait d'énoncer le plus de mots commençant par le phonème [m] pendant une durée d'une minute.

La tâche d'**évocation de synonyme** demande aux enfants de donner un synonyme du mot cible (Jackson et al., 2019).

La tâche de **dénomination rapide** demande aux enfants de répéter des mots connus ou non (Charollais et al., 2010). L'outil BILO-EC2 (Khomsi et Khomsi, 2007) est cité pour cette tâche.

Pour évaluer le lexique expressif, les chercheurs emploient donc des épreuves ayant des variables psycholinguistiques et des modalités de passation variées. Les variables psycholinguistiques les plus fréquentes sont les suivantes : (i) type de tâche : dénomination ; (ii) nature des stimuli : images.

1.2.2. Évaluation dynamique

L'évaluation dynamique était utilisée dans 4 écrits sur 20, représentant 20% des références. Dans deux études, nous relevons une épreuve d'apprentissage de pseudomots (Kapantzoglou et al., 2012 ; Di Sciullo, 2021) et dans deux articles une épreuve d'apprentissage de mots (Camilleri et al., 2014 ; Adlof et Patten, 2017). Dans trois des quatre études (Kapantzoglou et al., 2012 ; Camilleri et al., 2014 ; Di Sciullo, 2021), la méthode d'évaluation consistait en une dénomination des mots ou pseudomots appris. Le dernier article utilisait la description suivante : l'enfant devait décrire tout ce dont il se souvenait des mots appris (Adlof et Patten, 2017). Dans deux articles (Kapantzoglou et al., 2012 ; Camilleri et al., 2014) l'évaluation dynamique s'appuie sur une méthode de « test-enseignement-retest ». L'objectif de cette méthode est d'évaluer la capacité de l'enfant à généraliser les nouvelles stratégies enseignées (Di Sciullo, 2021).

Deux écrits (Camilleri et al., 2014 ; Di Sciullo, 2021) citent la batterie anglaise DAPPLE (Dynamic Assessment of Preschoolers' Proficiency in Learning English) (Hasson et al., 2012). Dans l'une des études, les auteurs révisent cette batterie, dans l'autre ils s'en inspirent et reprennent une tâche de la batterie. Le DAPPLE (Hasson et al., 2012) est une batterie anglaise à visée de dépistage. Cette batterie comporte des tâches statiques verbales et non-verbales ainsi que des tâches

dynamiques de lexique, de syntaxe et de phonologie (Di Sciullo, 2021). Le DAPPLE a été développé spécifiquement pour évaluer le potentiel d'apprentissage linguistique des enfants bilingues âgés de 3 à 5 ans, particulièrement ceux dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Son objectif est de faire la distinction entre une éventuelle pathologie langagière et un simple décalage linguistique observé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde (Delage, Prat et Kehoe, 2021). Pour l'évaluation dynamique du lexique, l'outil utilise la méthode du « test-enseignement-retest » ainsi que la présentation d'indices gradués. Il y a une première phase évaluant le vocabulaire réceptif de manière statique, suivie d'une étape d'apprentissage de nouveaux mots. Pendant cette étape, l'examineur utilise des indices gradués. Enfin, l'examineur demande à l'enfant de nommer les éléments appris au cours de la phase précédente via un rappel immédiat puis un rappel différé servant de mesure de rétention (Delage, Prat et Kehoe, 2021 ; Di Sciullo, 2021). Le DAPPLE a été révisé en 2014 par Camilleri et ses collègues. Dans un article (Kapantzoglou et al., 2012), l'auteur propose, pour son étude, un protocole d'évaluation dynamique en espagnol. Le protocole espagnol de Kapantzoglou (2012) consiste en l'apprentissage de pseudomots. La méthode employée est celle du « test-enseignement-restest ». Ainsi, les auteurs présentent aux enfants un script contenant des objets familiers des enfants et des objets qu'ils ne connaissent pas correspondant donc aux pseudomots que les enfants devront apprendre. Il sera ensuite demandé aux enfants de nommer les objets présentés. Dans son mémoire, Di Sciullo (2021) s'inspirera de l'étude de Kapantzoglou (2012). Le protocole de Di Sciullo (2021) est issu d'un mémoire en logopédie (i.e. orthophonie) et est dans la continuité des travaux de Gubser (2016), Maselli (2018) et Navarra (2018). Le mémoire de Di Sciullo (2021) s'inscrit également dans une perspective plus large, à savoir la création d'une batterie pilote d'évaluation dynamique en français examinant différentes composantes du langage oral. Ainsi, le protocole consiste en l'apprentissage de pseudomots présentés dans un script inspiré de celui imaginé par Maselli (2018) et Navarra (2018), lequel était une variante de l'étude de Kapantzoglou (2012). Le protocole utilise les méthodes du « test-enseignement-restest » et de l'incitation progressive durant la phase d'enseignement. Il utilise également la tâche du *Posting Game* issue du DAPPLE (Hasson et al., 2012 ; Camilleri et al. 2014). Le protocole s'articule donc de la manière suivante : phase de familiarisation, enseignement, rappel immédiat, tâche intermédiaire et rappel différé. Les tâches de rappel immédiat et de rappel différé, consistent, pour la modalité expressive, en la dénomination des pseudo-objets. Enfin, dans un article (Adlof et Patten, 2017), les auteurs ne suivent pas de protocole d'évaluation défini.

Nous notons que l'évaluation dynamique est le plus souvent réalisée dans le cadre d'un bilinguisme.

Nous constatons donc que l'évaluation dynamique consiste principalement en l'apprentissage de mots ou de pseudomots suivi d'une tâche de dénomination, l'objectif étant d'évaluer les capacités d'apprentissage de l'enfant. Nous remarquons également, qu'excepté la batterie DAPPLE, les autres études n'utilisent pas de protocoles existants mais créent leurs propres protocoles pour leurs études.

2. Synthèse des données issues des outils d'évaluation

Suite à nos recherches nous avons répertorié des outils d'évaluation statique et des protocoles d'évaluation dynamique permettant d'évaluer le lexique expressif de l'enfant. Nous présenterons ces outils dans cette sous-partie.

2.1. Outils d'évaluation statique

2.1.1. Sélection des outils d'évaluation statique

Nous présentons, ici, les outils d'évaluation orthophoniques ayant été inclus dans notre sélection, ainsi que les épreuves présentes dans ces outils pour l'évaluation des compétences lexicales expressives. Ces données sont présentées en Annexe 3. Nous avons sélectionné les dix-neuf outils suivants, classés par ordre alphabétique : BILO-2 (Khomsî et al., 2007), BILO-EC2 (Khomsî et Khomsî, 2007), BILO-3C (Khomsî et al., 2007), BIMM (Gatignol et al., 2007), CELF 5 (Wiig et al., 2019), CLÉA (Pasquet et al., 2014), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), EVALEC (Sprenger-Charolles et al., 2010), EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009), EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), EXALang 5-8 (Thibault et al., 2010), EXALang 8-11 (Thibault et al., 2012), EXALang 11-15 (Lenfant et al., 2009), ISADYLE (Piérart et al., 2010), L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), PéléA (Boutard et Guillon, 2011) et TLOCC (Maurin, 2006).

La date de parution de ces outils varie entre 2006 et 2019, témoignant d'outils plutôt récents. Nous avons répertorié ces outils dans l'Annexe 3 ainsi que leurs épreuves évaluant le lexique actif. Dix outils n'ont pas été retenus car ne répondaient pas aux critères de sélection. Les raisons de leur exclusion sont les suivantes : (i) outils de dépistage, (ii) outils non destinés exclusivement aux orthophonistes, (iii) outils indisponibles. Ces outils sont également répertoriés en Annexe 3. Par la suite, après avoir évoqué succinctement les caractéristiques de la population ciblée par les outils inclus, nous examinerons les modalités d'évaluation du lexique expressif dans le cadre de ces outils.

2.1.2. Caractéristiques de la population cible

Les outils d'évaluation sélectionnés sont destinés à une population exclusivement francophone. Les classes d'application vont de la grande section de maternelle à la 3^e et les âges d'application s'étendent de 2;3 ans à 18;11 ans.

2.1.3. Evaluation des compétences lexicales expressives

Nous répertorions, ici, les différents types d'épreuves évaluant le lexique expressif dans les dix-neuf outils d'évaluation orthophoniques retenus et cités précédemment. Au sein de ces outils nous avons pu extraire 50 épreuves réunies en neuf types de tâche. Ces données sont présentées dans le Tableau 2. Deux épreuves issues de EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009), à savoir les épreuves de *Mise en réseaux* et de *Lexique induit*, n'ont pas été classées en type de tâches car elles en comportent plusieurs. Nous allons présenter ces types de tâches en détaillant les variables psycholinguistiques.

Tableau 2. Nombre d'épreuves et pourcentage correspondant selon le type de tâche, dans les outils d'évaluation sélectionnés.

Type de tâche	Nombre d'épreuves ($n = 50$)	Pourcentage correspondant
Dénomination de stimuli visuels	21	42 %
Evocation	10	20 %
Fluence sémantique	7	14 %
Fluence phonémique	3	6 %
Définition de mots donnés	2	4 %
Réponse à des questions	2	4 %
Dénomination rapide	3	6 %
Explication	1	2 %
Fluence morphologique	1	2 %

La tâche de **dénomination** de stimuli visuels est la plus retrouvée dans l'ensemble des épreuves. Au niveau des caractéristiques des stimuli, la plupart sont des images en couleurs (59%). Nous retrouvons également des photographies, des cartons, l'utilisation d'une poupée ou de Playmobils® ou encore la dénomination des parties du corps directement sur l'individu. Nous ne retrouvons que quatre épreuves utilisant un support en noir et blanc, les autres utilisant des supports colorés. Dans la BIMM (Gatignol et al., 2007), il y a une épreuve de dénomination sur entrée auditive : l'enfant entend un son et doit dire à quoi celui-ci correspond. Les items sont des noms dans vingt épreuves, des verbes dans sept épreuves, des adjectifs dans cinq épreuves et des adverbes dans une épreuve. Le nombre d'items varie entre 10 et 80. Dans la batterie EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), l'épreuve n'est pas la même selon la classe de l'enfant. Ainsi, nous avons trois protocoles : du CP au CE2, du CM1 au CM2 et de la 5e à la 3e. Les items ainsi que le nombre total d'items changent selon le protocole utilisé. Nous avons donc trois listes de mots de niveaux de difficultés différents en fonction du niveau scolaire. Le choix des items a été justifié par les auteurs pour dix épreuves. Nous constatons dans sept épreuves, la prise en compte de l'aspect phonologique dans les réponses de l'enfant. Ainsi, si des erreurs phonologiques sont constatées, cela impacte la notation dans cinq épreuves. Six épreuves comptabilisent le temps de réponse de l'enfant. Par ailleurs, en cas d'erreur lors de la dénomination, les auteurs proposent dans sept épreuves une tâche de facilitation par ébauche orale : les mots sont donc de nouveau présentés à l'enfant, l'examinateur lui donnant le premier phonème voire la première syllabe du mot. Nous n'avons pas eu accès au manuel de la BIMM (Gatignol et al., 2007), ne nous permettant pas de vérifier précisément les variables psycholinguistiques.

La tâche d'**évocation** regroupe divers savoirs évalués : antonymes, termes génériques, catégorisation lexico-sémantique, termes topologiques, homonymes et similitudes. Concernant les antonymes, les items sont des verbes, des noms, des adverbes et des adjectifs. Le nombre d'items varie entre 10 et 30. La tâche est présentée dans un contexte dans deux épreuves et hors contexte dans deux autres épreuves. Dans la batterie L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), les antonymes sont présentés de manière isolée. Si l'enfant fait une erreur, l'antonyme est de nouveau présenté avec une phrase de facilitation, permettant alors d'introduire un contexte. Une justification du choix

des items est donnée pour trois épreuves. Concernant, les termes génériques, nous retrouvons cette épreuve dans EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). L'épreuve est composée de cinq items et il est indiqué que la catégorie des mots a été prise en compte dans le choix des items. Cette épreuve est destinée aux enfants du CM1 à la 3e. Dans EXALang 8-11 (Thibault et al., 2012), nous retrouvons une tâche de catégorisation lexico-sémantique. Cette tâche consiste à identifier et nommer le critère commun entre plusieurs images présentées à l'enfant. Treize items composent cette épreuve. Le temps de réponse de l'enfant est pris en compte. Pour les termes topologiques, nous avons une épreuve issue de EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006) dans laquelle l'enfant doit terminer la phrase initiée par l'examineur avec des connecteurs topologiques. Elle est composée de douze items. L'autre épreuve est présente dans ISADYLE (Piérart et al., 2010) et consiste, pour l'enfant, à décrire ce que l'examineur mime avec des personnages. Cette description a pour but de faire évoquer des marqueurs de relation spatiale. Cette épreuve est composée de quinze items présentant divers degrés de difficulté. Les tâches d'évocation d'homonymes et de similitudes sont toutes deux présentes dans PéléA (Boutard et Guillon, 2011). Les homonymes concernent des noms, verbes et adjectifs. Les items sont au nombre de quatorze. Il est indiqué que les homonymes peuvent différer par leur genre, leur catégorie grammaticale ou encore par le contexte. Pour l'épreuve d'évocation de similitudes, l'enfant doit évoquer le point commun entre deux mots. Vingt-cinq paires de mots sont proposées, de complexité croissante. Le nombre de points accordés dépend de la précision de la réponse.

Pour la tâche de **fluence sémantique**, l'épreuve est divisée en deux parties dans trois batteries, chacune ayant un thème différent. Les deux thèmes doivent obligatoirement être réalisés pour obtenir le score de l'enfant à cette épreuve. Quatre thèmes reviennent le plus souvent dans l'ensemble des épreuves : les aliments, les animaux, les transports et les métiers. Nous retrouvons également les boissons, le corps humain et les couleurs. Concernant la durée de l'épreuve, il n'y a que dans EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) que celui-ci est différent selon la classe de l'enfant. Ainsi, pour les enfants scolarisés en CP et CE1, le temps alloué est de 30 secondes, tandis qu'il est d'1 minute pour les classes supérieures. Pour les autres épreuves, l'enfant doit énoncer le plus de mots en lien avec le thème donné en une minute. EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) est la seule batterie justifiant le thème et la durée choisis.

Pour la tâche de **fluence phonémique** l'épreuve est divisée, dans deux batteries, en deux parties, chacune concernant un phonème différent. Nous retrouvons les phonèmes suivants : [b], [f], [l], [p] et [s]. Nous constatons que dans L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), pour le phonème [p], il est indiqué dans le manuel que les mots commençant par « ph » sont acceptés, l'enfant pouvant s'appuyer sur ses connaissances en langage écrit. Ainsi, cette consigne de cotation peut prêter à confusion et ne pas être très spécifique puisqu'elle considère la lettre plus que le phonème. Dans toutes les épreuves le temps alloué est d'une minute pour chaque phonème.

Concernant la tâche de **dénomination rapide**, nous n'avons pas eu accès aux manuels de BILO-EC2 (Khomsî et Khomsî, 2007) et de EVALEC (Sprenger-Charolles et al., 2010), ne nous permettant pas d'avoir des données concernant les variables psycholinguistiques. Pour la dénomination rapide de EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006) les stimuli sont les noms de couleurs. Il est indiqué que l'épreuve n'est à faire passer à l'enfant que si l'épreuve de dénomination des couleurs est dans la norme. Lors de la notation deux aspects sont pris en compte : l'exactitude des réponses et le temps de réponse. Nous notons que cette tâche de dénomination rapide n'est pas qualifiée de tâche évaluant le lexique actif par tous les auteurs. En effet, si nous

prenons comme exemple EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), la tâche de dénomination rapide est répertoriée dans le domaine de la phonologie. Pour EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) ou encore L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), cette tâche est quant à elle répertoriée dans les capacités associées à la lecture. Dans le manuel de EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), les auteurs précisent que la tâche de dénomination rapide, bien qu'elle soit contenue dans le module « Lexique », a deux finalités : (i) mesurer la disponibilité et la flexibilité lexicales, (ii) se montrer prédictrice de capacités d'accès à la voie directe de lecture. Ainsi nous constatons l'ambiguïté de l'objectif de cette tâche.

Pour la tâche de **définition** de mots donnés l'épreuve n'est présentée, dans CELF 5 (Wiig et al., 2019), que pour les enfants appartenant à la tranche d'âge 9-18 ans. Par ailleurs, les 9-16 ans commencent à l'item 1 tandis que les 17-18 ans ne commencent qu'à l'item 3. Les mots à définir sont présentés en isolé dans une épreuve tandis que dans l'autre épreuve ils sont énoncés de façon isolée puis directement présentés dans une phrase d'exemple permettant à l'enfant de voir le mot en contexte. Les items sont des mots, des verbes, des adjectifs et nous retrouvons une locution adverbiale (« petit peu »). Le nombre d'items va de quinze à vingt-et-un. Pour la cotation, dans PéléA (Boutard et Guillon, 2011) les points sont accordés selon la précision de la définition donnée par l'enfant. De ce fait, si l'enfant n'énonce pas la totalité des éléments conceptuels ou donnent des synonymes, il n'obtient pas l'entièreté des points. Quant à CELF 5 (Wiig, et al., 2019), selon les items soit les deux éléments de réponse doivent être présents pour obtenir le point, soit seulement l'un des deux éléments doit être donné. Dans les deux épreuves, les auteurs justifient le choix des items.

La tâche de **réponse à des questions** apparaît dans CLÉA (Pasquet al., 2014) : l'enfant doit répondre à des questions à l'aide d'un support imagé, représentant des scènes. Dans le manuel, les auteurs indiquent que l'utilisation de scènes a pour objectif de produire une situation d'évaluation la plus écologique possible. Les items portent sur le lexique nominal et verbal. La cotation prend en compte le lexique nominal, le lexique verbal ainsi que la morphosyntaxe. Dans une épreuve nous retrouvons quinze items portant sur le lexique (nominal et verbal), dans l'autre épreuve nous en retrouvons quatorze. Le choix des items est justifié dans le manuel.

La tâche d'**explication** concerne l'épreuve *Métaphores et expressions idiomatiques* présente dans EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). Ici, l'enfant doit expliquer dix métaphores et douze expressions idiomatiques qui lui sont proposées. Les métaphores présentées sont de deux types : perceptives et conceptuelles. En cas de non réponse de la part de l'enfant, quatre phrases lui sont proposées et il doit choisir celle(s) signifiant la même chose que la phrase cible. Cette épreuve est proposée à partir du CM1. La cotation étant informatisée, nous n'avons pas trouvé d'informations concernant la notation de l'enfant sur cette épreuve.

La tâche de **fluence morphologique** n'est présente que dans EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). L'enfant doit énoncer, pendant une minute, le plus de mots possible dérivés du mot « place ».

Comme énoncé précédemment, deux épreuves issues de EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) n'ont pas été incluses dans les types de tâche. L'épreuve de *Lexique induit* est constituée de quatre tâches d'évocation, une tâche de fluence sémantique, une tâche de dénomination et une tâche de définition de mots. L'enfant doit évoquer des termes génériques, des antonymes et des qualificatifs. La dernière tâche d'évocation est sous forme de devinettes. Pour la tâche de fluence sémantique, trois thèmes sont demandés : fruits, véhicules et aliments. L'enfant dispose de 30 secondes pour chaque thème. La tâche de dénomination concerne les relations de parties/tout. La tâche de

définition concerne des noms présentés de manière isolée avec support visuel. L'attribution des points se fait selon le niveau de précision de la réponse. Il est indiqué, dans le manuel, que le lexique choisi dans cette épreuve correspond aux champs sémantiques explorés par les épreuves de dénomination et de désignation de EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009). La deuxième épreuve non incluse dans notre répartition par type de tâches est celle de *Mise en réseaux*. Dans cette épreuve, qui s'appuie sur l'item lexical « chat », l'enfant doit répondre à des questions, évoquer des mots, expliquer les différences entre deux concepts. Cette épreuve explore différentes relations : association d'idées, similarité, catégorisation, etc. L'attribution des points est dépendante du nombre d'informations données à chaque question.

Ainsi, dans les outils francophones disponibles pour évaluer le lexique expressif lors du bilan de langage oral, les variables psycholinguistiques les plus fréquentes sont les suivantes : (i) type de tâche : dénomination ; (ii) nature des stimuli : images en couleurs ; (iii) nature des items : noms.

2.2. Outils d'évaluation dynamique

Nous avons répertorié, pour l'évaluation dynamique du lexique actif, une batterie anglaise : le DAPPLE (Hasson et al., 2012) et cinq protocoles (Kapantzoglou et al., 2012 ; Camilleri et al., 2014 ; Gubser, 2016 ; Maselli, 2018 et Navarra, 2018 ; Di Sciullo, 2021). Parmi ces protocoles, seuls trois (Gubser, 2016 ; Maselli, 2018 et Navarra, 2018 ; Di Sciullo, 2021), issus de mémoires, ont été construits en langue française. Cependant, aucun de ces outils ne respecte nos critères de sélection. En effet, il n'existe, à ce jour, pas d'outil francophone d'évaluation dynamique publié à visée diagnostique.

3. Synthèse des données issues du questionnaire

Nous terminons cette partie dédiée aux résultats par une synthèse des données issues du questionnaire. Au total, 120 personnes ont répondu complètement au questionnaire et 16 partiellement. Nous avons analysé uniquement les réponses complètes. Le questionnaire et une partie des résultats obtenus sont recensés en Annexe 4.

3.1. Caractéristiques des répondants

Concernant l'année de naissance des répondants, l'année revenant le plus souvent est 1983 (avec 5,83% des répondants), ce qui équivaut à 41 ans. Nous retrouvons ensuite 5% de réponse pour 1987 (soit 37 ans), 1993 (soit 31 ans) et 1994 (soit 30 ans). La moyenne d'âge des répondants est de 41;6 ans. Le répondant le plus jeune est né en 2000 (soit 24 ans), le plus vieux est né en 1961 (soit 63 ans).

Au niveau de la répartition géographique des répondants, le département le plus représenté est le Nord avec 9,17% des répondants, suivi du Pas-de-Calais et de Paris avec tous deux 5%. Sur les 99 départements proposés, 57 ont été sélectionnés au moins une fois.

Le mode d'exercice est le libéral pour 78,33% des répondants, le salariat pour 15% et l'exercice mixte pour 6,67%.

La répartition des réponses pour l'année de naissance et le département d'exercice est détaillée en Annexe 4.

3.2. Evaluation des compétences lexicales

A la question « Lors du bilan de langage oral, évaluez-vous le lexique ? », 95,83% ont répondu « toujours », 3,33% ont répondu « souvent » et 0,83% ont répondu « rarement ». Personne n'a sélectionné la réponse « jamais ». Nous avons ensuite interrogé les participants sur les versants du lexique qu'ils évaluent. Ainsi, 97,50% évaluent les deux versants, 1,67% n'évaluent que le versant expressif et 0,83% n'évaluent que le versant réceptif.

Concernant les compétences nécessaires à l'acquisition du lexique, 65,83% des répondants en évaluent. De ce fait, 12,50% évaluent la vitesse de traitement de l'information, 64,17% évaluent les compétences phonologiques, 40% évaluent les compétences sémantiques, 59,17% évaluent la mémoire à court terme, 13,33% évaluent la mémoire à long terme, 20,83% évaluent le raisonnement non verbal et 4,17% évaluent d'autres compétences. Ces autres compétences sont recensées en Annexe 4.

A la question « Utilisez-vous des outils d'évaluation ? », 0,83% ont répondu « non », ce qui représente une seule personne. Cette personne a répondu qu'elle utilisait « *des questionnaires, l'évaluation informelle selon les impacts fonctionnels, l'évaluation dynamique* ». 99,17% utilisent donc des outils d'évaluation. Le détail des réponses pour chaque outil d'évaluation est répertorié en Annexe 4.

A la question « Évaluez-vous le lexique par d'autres modalités d'évaluation ? », 27,50% ont répondu « oui » et 72,50% ont répondu « non ». En cas de réponse « oui », nous avons interrogé sur les modalités d'évaluation utilisées. Ainsi, 3,33% utilisent l'évaluation critériée formelle, 15% utilisent l'évaluation dynamique, 20,83% utilisent des questionnaires parentaux et 2,50% utilisent encore d'autres modalités. Ces autres modalités sont recensées en Annexe 4.

A la question « Selon quels critères choisissez-vous vos tests pour évaluer le lexique ? », 62,50% choisissent leurs tests selon leur formation initiale, 62,50% les choisissent selon leur formation continue, 60,83% les choisissent grâce à des échanges entre professionnels, 30% selon des recherches dans la littérature, la lecture d'articles, 14,17% selon la lecture d'ouvrages, 6,67% choisissent leurs outils grâce à des sites internet tels que Tool2Care, et 12,50% ont répondu autre chose. Ces autres réponses sont présentées en Annexe 4.

Ainsi, nous constatons qu'une très grande majorité évalue toujours le lexique lors d'un bilan de langage oral chez l'enfant, sur les deux versants. Pour ce faire, la quasi totalité des répondants utilisent des outils d'évaluation statique.

Discussion

Le but de notre mémoire est d'établir des recommandations à destination des orthophonistes à propos des tâches les plus appropriées pour évaluer les compétences lexicales expressives d'un enfant dans le contexte du diagnostic de TDL. Pour ce faire nous avons trois principaux objectifs : (i) réaliser une revue de la littérature afin d'analyser les types de tâches employées par les chercheurs pour mettre en évidence un trouble lexical expressif lors d'un bilan de langage oral, (ii) recenser les épreuves, issues des outils d'évaluation francophones à disposition des orthophonistes, évaluant le lexique expressif, (iii) effectuer un état des lieux des pratiques professionnelles actuelles concernant l'évaluation des compétences lexicales expressives lors du bilan orthophonique de langage oral, en France. Nous avons constaté, dans notre revue de littérature, que l'évaluation statique via une tâche de dénomination de stimuli visuels est ce qui est le plus utilisé en recherche

pour évaluer le lexique expressif de l'enfant. Lors de l'analyse des outils d'évaluation francophones, nous avons également remarqué que la tâche de dénomination de stimuli visuels est la plus retrouvée. Enfin, notre questionnaire nous a montré que le lexique est très souvent évalué lors du bilan de langage oral et que pour ce faire les orthophonistes utilisent principalement des outils d'évaluation statique.

Dans cette partie, nous confronterons les données issues de la revue de littérature, de l'étude des outils d'évaluation et du questionnaire. Par la suite, nous exposerons certaines limites de notre étude. Nous terminerons sur la proposition de recommandations à destination des orthophonistes pour l'évaluation du lexique expressif dans le cadre du diagnostic de TDL.

1. Analyse de données

Nous allons, dans un premier temps, analyser la terminologie utilisée en recherche et dans les outils d'évaluation. Nous confronterons la place qu'ont l'évaluation statique et l'évaluation dynamique en recherche et en clinique, ainsi que les outils et les tâches utilisés. Nous aborderons ensuite l'ordre de passation des épreuves lexicales. Enfin, nous terminerons sur les caractéristiques des items choisis dans les épreuves de dénomination de stimuli visuels.

1.1. Terminologie

L'analyse des données issues de la revue de littérature a mis en évidence la présence de différentes terminologies concernant les troubles sévères et persistants du langage oral. Ainsi, dans l'ensemble de nos références nous retrouvons les termes de *TDL* et son homologue anglais *DLI* (*Developmental Language Disorder*), de *TSL* et son homologue anglais *SLI* (*Specific Language Impairment*), de *Primary Language Impairment*, ou encore de *Developmental Language Impairment*. Ces diverses appellations que nous pouvons retrouver dans la littérature alimente le flou terminologique autour de ces troubles langagiers. Ces différences terminologiques peuvent résulter de l'évolution constante de la recherche scientifique, nécessitant des mises à jour régulières. Cependant, elles rendent donc l'accès aux données scientifiques plus compliqué et nécessitent une grande attention et rigueur de la part du lecteur.

Par ailleurs, dans certains outils d'évaluation l'intitulé des épreuves peut être assez flou. Par exemple, dans CLÉA (Pasquet et al., 2014), l'épreuve se nomme *Production base 1*. Cet intitulé ne donne aucune information sur le type de tâche utilisé pour évaluer le lexique expressif. Il sera donc nécessaire d'aller voir dans le manuel le descriptif de l'épreuve ou d'aller consulter l'épreuve en elle-même. Il en est de même pour les outils BILO-2 (Khomsy et al., 2007) ou encore BILO-3C (Khomsy et al., 2007) pour lesquels l'intitulé de l'épreuve est *Lexique en production*. De plus, nous avons constaté, pour certaines épreuves, que le savoir évalué constituait l'intitulé de l'épreuve. Ainsi, nous retrouvons par exemple dans L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010) une épreuve de *Antonyme*, dans EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006) une épreuve de *Topologie* ou encore dans PÉLÉA (Boutard et Guillon, 2011) une épreuve de *Similitudes*. De nouveau, ces intitulés ne donnent pas d'information sur le type de tâche constituant l'épreuve.

De surcroît, nous relevons également des divergences concernant la description de la tâche de dénomination rapide. En effet, dans l'article présent dans notre revue de littérature utilisant cette tâche (Charollais et al., 2010), les auteurs la décrivent comme étant une répétition de mots connus ou non. Or, dans EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), les auteurs précisent que cette épreuve

consiste à dénommer le plus rapidement possible ce qui est affiché sur l'écran. Ainsi, nous retrouvons, sous la même appellation, deux tâches qui ne sont pas les mêmes.

Le flou observé dans la terminologie employée, les intitulés des épreuves et la nature des tâches utilisées peut alors avoir un impact sur la pratique clinique en orthophonie.

1.2. Evaluation statique et évaluation dynamique

Que ce soit dans notre revue de littérature ou dans notre questionnaire, nous constatons que l'évaluation statique est majoritaire. En effet, l'évaluation statique est utilisée dans dix-huit références sur les vingt constituant notre revue de littérature, soit dans 90%. L'évaluation dynamique n'est, quant à elle, utilisée que dans quatre écrits, ce qui représente 20%. Cette tendance se constate également en pratique clinique puisque nous relevons que 27,50% des répondants utilisent d'autres modalités d'évaluation que les outils statiques. Ainsi, seulement 15% utilisent l'évaluation dynamique pour apprécier le lexique expressif de l'enfant lors du bilan de langage oral.

Ainsi, même si l'évaluation dynamique est utilisée en littérature comme en pratique clinique, l'évaluation du lexique actif de l'enfant via des outils d'évaluation statique reste ce qui est le plus utilisé actuellement. Nous retrouvons donc une cohérence, ici, entre la recherche et la pratique.

1.3. Outils d'évaluation statique

Dans notre revue de littérature nous avons relevé l'utilisation de six outils d'évaluation francophones : Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), BIMM (Gatignol et al., 2007), BILO-2 (Khomsy et al., 2007), BILO-3C (Khomsy et al., 2007), BILO-EC2 (Khomsy et Khomsy, 2007) et EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009). Ces six outils cités ont été proposés dans notre questionnaire. Nous avons donc comparé, parmi ces six outils, lesquels étaient les plus utilisés dans la recherche scientifique et dans la pratique clinique. Le Tableau 3 nous montre ces données.

Tableau 3. Comparaison de l'utilisation en recherche des outils francophones cités dans la revue de littérature avec leur utilisation en pratique clinique issue des réponses à notre questionnaire.

Outils francophones	Utilisation des outils dans la revue de littérature ($n = 9$)	Utilisation des outils dans le questionnaire ($n = 84$)
Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010)	44,44 %	4,76 %
BIMM (Gatignol et al., 2007)	11,11 %	0 %
BILO-2 (Khomsy et al., 2007)	11,11 %	3,57 %
BILO-3C (Khomsy et al., 2007)	11,11 %	1,19 %
BILO-EC2 (Khomsy et Khomsy, 2007)	11,11 %	1,19 %
EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009)	11,11 %	89,29 %

Nous constatons donc que parmi ces six outils francophones utilisés dans la recherche scientifique, celui étant le plus utilisé, à savoir Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard

et al., 2010), n'est pas le plus utilisé en pratique clinique, et ce malgré sa disponibilité en libre accès sur Internet. En effet, parmi ces six outils, EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) est le plus employé en clinique. Pour aller plus loin, nous relevons que EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), qui est l'outil le plus utilisé par les répondants de notre questionnaire, n'est utilisé dans aucun article de notre revue de littérature. Ces données montrent bien la différence entre la recherche scientifique et la pratique clinique au niveau des outils utilisés pour l'évaluation du lexique actif chez l'enfant. Ces différences pourraient s'expliquer, en partie, par le fait que les orthophonistes ayant répondu à notre questionnaire choisissent majoritairement leurs outils d'évaluation selon leur formation initiale (62,50%), leur formation continue (62,50%) ou des échanges entre professionnels (60,83%). Seulement 30% des répondants ont indiqué que leurs choix s'appuient sur la recherche dans la littérature et la lecture d'articles.

Par ailleurs, en 2023, Macchi et ses collègues ont publié un article évaluant les propriétés psychométriques de tests francophones de langage oral chez l'enfant en attribuant, pour chaque propriété, une note allant de 0 à 3, 3 étant la meilleure note. Ainsi, quinze propriétés ont été retenues telles que la validité de contenu, la fidélité inter-juges, les normes, la sensibilité et la spécificité, etc. Nous avons donc relevé la note générale des tests présents à la fois dans l'article et dans notre questionnaire. Les tests avec la meilleure note générale sont EXALang 8-11 (Thibault et al., 2012) et EXALang 11-15 (Lenfant et al., 2009), ayant tous deux un score total de 25 (le score total maximal étant 45). Nous avons, quant à nous, observé via notre questionnaire que ces tests étaient utilisés, respectivement, par 37,50% et 35% des répondants. Comme énoncé ci-dessus, le test le plus utilisé par nos répondants est EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), sélectionné par 65% de nos participants. Ce dernier a une note de 22 dans l'article de Macchi (2023). De ce fait, nous constatons que les tests utilisés en pratique clinique ne sont pas ceux ayant les meilleures propriétés psychométriques. Toutefois, il convient de nuancer puisque EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) obtient tout de même la troisième note la plus élevée. La note associée à chaque outil présent à la fois dans l'article et dans notre sélection, ainsi que le pourcentage de répondants utilisant le test dans notre questionnaire sont présentés en Annexe 5. De nouveau, ces différences entre la littérature et la pratique clinique, peuvent s'expliquer par le fait que peu d'orthophonistes choisissent leurs tests en fonction de la recherche dans la littérature et la lecture d'articles.

De manière générale, nous constatons donc une discordance quant au choix des outils d'évaluation statique entre ce qui est utilisé dans la recherche et ce que les orthophonistes utilisent dans leur pratique.

1.4. Type de tâche utilisé pour l'évaluation du lexique expressif

Concernant le type de tâche utilisé pour évaluer le lexique actif de l'enfant, nous nous apercevons que les tâches employées dans la littérature sont, pour la plupart, retrouvées dans les tests d'évaluation francophones. En effet, hormis les tâches d'association sémantique et d'évocation de synonyme, les autres tâches (i.e., dénomination de stimuli visuels, définition de mots donnés, fluence sémantique, fluence phonologique et dénomination rapide) sont présentes dans les outils.

De plus, comme énoncé dans les parties précédentes, nous avons constaté que la tâche la plus utilisée en littérature est la tâche de dénomination de stimuli visuels, présente dans treize épreuves sur vingt-trois (56,52%). Ceci a également été constaté lors de l'analyse des outils d'évaluation. En effet, cette tâche est présente dans douze tests sur les dix-neuf sélectionnés (63,16%), soit dans vingt-et-une épreuves sur cinquante (42%), constituant donc la tâche la plus employée. De plus,

après analyse des réponses de notre questionnaire, nous remarquons que la tâche de dénomination est également très utilisée en pratique clinique puisque la quasi-totalité des répondants aux tests ayant cette tâche utilise la tâche de dénomination.

Ainsi, nous constatons une cohérence au niveau du type de tâche utilisé pour l'évaluation du lexique expressif de l'enfant lors d'un bilan de langage oral entre la recherche scientifique, les outils d'évaluation francophones et la pratique clinique.

1.5. Ordre de passation des épreuves

Après avoir sélectionné les épreuves, il est nécessaire de décider de leur ordre de passation. Dans notre revue de littérature nous avons constaté que, pour les sept références utilisant une tâche de dénomination (évaluant le lexique actif) et une tâche de désignation (évaluant le lexique passif), cinq réalisaient la dénomination avant la désignation. Pour les autres écrits, l'ordre de passation des épreuves n'était pas spécifié. Lors de l'analyse de nos outils, nous avons relevé huit tests utilisant ces deux tâches lexicales. Dans cinq outils, les auteurs précisent que la tâche de dénomination doit être réalisée avant celle de désignation. Les auteurs de EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) précisent qu'il faut administrer au moins une épreuve entre les deux épreuves lexicales. Dans EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), les auteurs informent qu'il faut intercaler au moins deux épreuves entre l'épreuve de dénomination et l'épreuve de désignation, sans indiquer d'ordre à respecter. Dans TLOCC (Maurin, 2006), l'épreuve de désignation doit être passée avant celle de dénomination, les deux épreuves se faisant à une distance de 25 minutes environ.

Concernant les autres épreuves lexicales, aucune précision n'est faite concernant l'ordre de passation, que ce soit dans les références de notre revue de littérature ou dans les outils d'évaluation.

De ce fait, nous observons, ici, une cohérence entre la littérature et la pratique quant à l'ordre de passation pour la tâche de dénomination et la tâche de désignation.

1.6. Caractéristiques des items

Il est dit, dans la littérature, que la dénomination orale d'images serait affectée par les caractéristiques des référents, parmi lesquelles nous retrouvons la familiarité des concepts, leur complexité visuelle, la fréquence d'usage des mots, leur âge d'acquisition, la longueur des mots ou encore leur catégorie sémantique. Ainsi, ces caractéristiques impacteraient le temps et/ou la précision de la dénomination (Bragard et al, 2010 ; Pernon et Gatignol, 2011).

Nous avons constaté lors de l'analyse des outils que ces aspects étaient, pour certains, pris en considération par les auteurs lors de l'élaboration de l'épreuve de dénomination. Par exemple, les manuels de EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), BIMM (Gatignol et al., 2007), N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), PéléA (Boutard et Guillon, 2011) ou encore L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010) précisent que les auteurs ont pris en compte l'âge d'acquisition ou la fréquence d'apparition des items choisis. La longueur des mots est contrôlée dans les batteries BIMM (Gatignol et al., 2007), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010) et EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009). Dans BIMM (Gatignol et al., 2007), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010) et N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), les auteurs ont veillé à sélectionner des items pouvant être facilement identifiables visuellement. Enfin, dans les manuels de BIMM (Gatignol et al., 2007), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), EVALEO 6-15 (Launay et al.,

2018) et N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), il est indiqué que divers champs sémantiques sont explorés.

Ainsi, nous constatons que les auteurs de certains outils prennent en compte, lors de la construction de leur épreuve de dénomination de stimuli visuels, les variables susceptibles d'impacter les résultats de l'enfant identifiées dans la littérature.

Dans la sous-partie suivante, nous exposerons certaines limites de notre étude.

2. Limites de notre étude

En dépit de notre volonté de rigueur, notre étude contient tout de même certaines limites au niveau des articles de notre revue de littérature, de l'analyse des outils d'évaluation ainsi que dans notre questionnaire.

2.1. Limites de notre revue de littérature

Notre revue de littérature ne comportant que vingt références, cela peut constituer une première limite. Néanmoins, cela montre que le sujet de l'évaluation du lexique actif dans le bilan de langage oral chez l'enfant est encore trop peu étudié dans la littérature anglophone et francophone.

Dans la section consacrée aux résultats de la revue de littérature, il est évident que des données sont manquantes, particulièrement au niveau des variables psycholinguistiques. En effet, dans certains articles inclus les auteurs énoncent les outils et les épreuves utilisés de manière plutôt succincte. De ce fait, nous ne disposons pas toujours d'informations sur la nature des stimuli ou encore la nature des items. Par ailleurs, lorsqu'un outil est utilisé, celui-ci n'est généralement pas accessible (i.e., absence de descriptif en ligne, payant), ne nous permettant pas d'accéder à ces données. Nous constatons donc un manque d'information de la part des auteurs concernant les variables psycholinguistiques utilisées dans la recherche scientifique. Ainsi, il est plus difficile, pour nous comme pour les orthophonistes, d'obtenir des informations précises sur l'évaluation du lexique actif.

Par ailleurs, dans environ la moitié de nos références, les auteurs évoquent le manque du mot, soit le trouble lexical expressif auquel nous nous intéressons. Dans l'autre moitié, les auteurs ne parlent que d'une évaluation du lexique expressif, ne mentionnant pas le trouble de l'accès lexical. Ainsi, nous n'avons pas d'indication si les tâches mentionnées dans ces articles peuvent être valables pour évaluer la présence d'un manque du mot.

De plus, concernant l'Évaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), nous avons constaté dans notre revue de littérature que ce test était celui le plus utilisé pour la tâche de dénomination de stimuli visuels. Or, il est important de noter que, dans les quatre écrits citant ce test, trois ont été écrits par Bragard, c'est-à-dire par l'auteure du test. Ainsi, il peut ici y avoir un biais à ne pas négliger.

2.2. Limites de notre analyse des outils

Nous avons rencontré des difficultés dans la sélection des épreuves lexicales dans les outils que nous avons inclus. En effet, certaines épreuves (e.g. les épreuves de dénomination rapide, de fluence phonologique) étaient considérées comme évaluant le lexique dans certains outils mais ne l'étaient pas dans d'autres. Nous avons choisi de suivre l'organisation des auteurs de chaque batterie. De ce fait, certaines tâches sont incluses dans notre sélection seulement pour certains

outils. Nous notons que cette difficulté peut également être rencontrée en pratique clinique par les orthophonistes lors du choix des épreuves à faire passer pendant le bilan de langage oral de l'enfant.

2.3. Limites de notre questionnaire

La représentativité des répondants à notre questionnaire peut être un point de discussion. Nous avons comparé les données obtenues dans la première partie de notre questionnaire portant sur les informations générales aux dernières statistiques publiées par la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) en 2019. Le Rhône est, selon la FNO, le département avec la plus grande densité, tous exercices confondus. Cependant nous retrouvons une surreprésentation du département du Nord dans notre questionnaire. Toutefois, concernant l'âge des répondants et le mode d'exercice, nos données sont plutôt représentatives de la tendance observée en 2019.

Par ailleurs, certains points concernant la construction de notre questionnaire peuvent être discutés. En effet, certaines tournures dans nos questions pouvaient induire une réponse attendue. Par exemple, en cas de réponse négative de la part du répondant à la question « Utilisez-vous des outils d'évaluation ? » une nouvelle question s'affichait : « Qu'utilisez-vous ? ». Cette seconde question suppose donc qu'ils utilisent quelque chose, ce qui n'est pas nécessairement vrai. Nous retrouvons donc un biais à ce niveau.

De plus, lors de la mise en page des épreuves issues du test Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010) et de la BIMM (Gatignol et al., 2007), nous n'avons pas distingué certaines épreuves. Ainsi, pour le test de Bragard et al. (2010) les épreuves de *Dénomination de substantifs* et de *Dénomination de verbes* ont été regroupées sous l'appellation commune « Dénomination d'images ». Pour la BIMM (Gatignol et al., 2007) les épreuves de *Dénomination sur entrée visuelle de substantifs* et de *Dénomination sur entrée visuelle de verbes* ont été regroupées sous l'appellation commune « Dénomination orale sur entrée visuelle ». Si la BIMM (Gatignol et al., 2007) n'a pas été sélectionnée par les répondants, l'Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010) a quant à lui été sélectionné et quatre répondants ont indiqué qu'ils utilisaient l'épreuve de dénomination. De ce fait, les statistiques sont à nuancer du fait de notre erreur.

Dans la sous-partie suivante, nous proposerons aux orthophonistes des recommandations pour les aider à évaluer le lexique expressif de l'enfant dans le cadre du diagnostic de TDL.

3. Recommandations

Toutes les recommandations sont synthétisées dans un tableau en Annexe 6.

3.1. Recommandations pour l'évaluation de l'enfant monolingue

Pour l'évaluation du lexique expressif de l'enfant monolingue lors du bilan de langage oral et afin de mettre en évidence un potentiel manque du mot, nous conseillons aux orthophonistes d'utiliser la tâche de dénomination de stimuli visuels. En effet, cette tâche est celle qui est la plus utilisée, actuellement, dans la littérature.

Lors de la tâche de dénomination, il est pertinent d'utiliser des outils ayant une tâche de désignation (évaluant le lexique passif) et une tâche de dénomination (évaluant le lexique actif) comportant les mêmes items. En effet, un score inférieur en dénomination par rapport à la désignation, sur les mêmes items, peut témoigner d'un manque du mot puisque cela suggère que l'enfant connaît le mot mais que la récupération de ce dernier pose problème (Bragard et al., 2010 ;

Bragard et al., 2022). Bragard (2010) précise que les enfants tout-venant ont généralement des performances lexicales réceptives supérieures aux performances lexicales expressives. Toutefois, chez les enfants présentant un manque du mot l'écart entre la désignation et la dénomination est plus important, indiquant un déficit dans l'accès lexical. Nous retrouvons l'utilisation des mêmes items pour les deux épreuves lexicales dans cinq batteries de notre sélection : Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001) et TLOCC (Maurin, 2006). Une partie seulement des items dans EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) et EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) est commune aux deux épreuves lexicales. De plus, il est conseillé de faire passer l'épreuve expressive avant l'épreuve réceptive, d'autant plus si les deux épreuves utilisent les mêmes items.

Par ailleurs, le fait de chronométrer l'épreuve de dénomination de stimuli visuels permettra de prendre en compte le temps de dénomination pour les items correctement dénommés. Cela fournira des informations sur la vitesse d'accès aux mots (Bragard et Schelstraete, 2006). Cette prise en compte du temps de dénomination est pertinente puisque les enfants présentant un manque du mot répondent plus lentement que leurs pairs lors de la tâche de dénomination (Bragard et Schelstraete, 2006). Ainsi, il conviendrait d'utiliser des tests prenant en compte ce temps de dénomination afin de pouvoir le comparer à des normes. Dans les outils que nous avons sélectionnés, nous retrouvons six épreuves de dénomination chronométrées : les épreuves de l'Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), les épreuves de la BIMM (Gatignol et al., 2007) et l'épreuve issue de EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). Toutefois, si les outils utilisés ne mesurent pas le temps de réponse de l'enfant ou que des normes ne sont pas disponibles, il sera tout de même intéressant d'analyser ce temps de dénomination de manière qualitative.

Nous recommandons également, dans la mesure du possible, de faire passer l'épreuve de dénomination de stimuli visuels à plusieurs reprises. En effet, la passation répétée de l'épreuve de dénomination permettrait de, potentiellement, mettre en évidence des signes d'instabilité des performances. La présence de ces instabilités confirmerait alors la présence d'un manque du mot (Bragard et al., 2010 ; Bragard et al., 2022).

De plus, comme précisé dans la définition donnée dans notre partie théorique, le manque du mot peut se manifester par l'utilisation de mots vides de sens, de mots génériques, de circonlocutions ou encore de substitutions. Ainsi, il apparaît important, lors de l'évaluation du lexique expressif, de prendre en compte ces aspects et d'analyser de manière qualitative les réponses données par l'enfant. Pour ce faire, nous disposons par exemple, pour l'épreuve de dénomination de stimuli visuels, de grilles d'analyse qualitative permettant de qualifier les types d'erreurs faites par l'enfant. Nous pouvons retrouver ces grilles dans les batteries suivantes : BIMM (Gatignol et al., 2007), Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010), EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009), EVALEO 6-15 (seulement pour le protocole CP-CE2) (Launay et al., 2018), EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), EXALang 5-8 (Thibault et al., 2010), L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010), N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001).

Enfin, il apparaît primordial de prendre en considération les propriétés psychométriques des tests lors du choix des outils d'évaluation. De même, il est important de bien connaître ses outils d'évaluation en se renseignant sur les caractéristiques des épreuves, notamment concernant le choix des items utilisés.

3.2. Recommandations pour l'évaluation de l'enfant bilingue

Pour l'évaluation du lexique expressif de l'enfant bilingue lors du bilan de langage oral, nous recommandons l'utilisation de l'évaluation dynamique. En effet, l'évaluation dynamique via un apprentissage de mots ou de pseudomots est, actuellement, ce qui est le plus utilisé dans la recherche scientifique en cas de bilinguisme. Cependant, comme nous l'avons vu dans ce mémoire, il n'existe pas, à l'heure actuelle, d'outils francophones publiés à visée de diagnostic. Ainsi, il conviendrait de se rapprocher du mémoire de Di Sciullo (2021), ayant élaboré le protocole d'évaluation francophone le plus récent.

Conclusion

Le but de ce mémoire était d'élaborer des recommandations à destination des orthophonistes concernant l'évaluation du lexique expressif dans le cadre du diagnostic de TDL chez l'enfant. Pour cela, le premier objectif était d'analyser les types de tâches existantes décrites dans la littérature scientifique pour évaluer les compétences lexicales expressives. Nous avons sélectionné vingt références. Ces références nous ont permis de constater que deux types d'évaluation étaient utilisés en recherche : l'évaluation statique et l'évaluation dynamique. Nous avons relevé, pour l'évaluation statique, diverses tâches employées évaluant le lexique expressif, à savoir la dénomination de stimuli visuels, la définition de mots, l'association sémantique, la fluence sémantique, la fluence phonologique, l'évocation de synonymes et la dénomination rapide. La tâche la plus utilisée est la dénomination de stimuli visuels. Pour l'évaluation dynamique du lexique actif, cela consiste en l'apprentissage de mots ou pseudomots. Le deuxième objectif de notre mémoire était d'étudier les tâches proposées dans les outils d'évaluation orthophoniques francophones disponibles. Nous avons constaté l'absence d'outil francophone publié pour l'évaluation dynamique lexicale. Nous avons sélectionné dix-neuf outils d'évaluation statique pour lesquels nous avons recensé les épreuves permettant d'évaluer les compétences lexicales expressives. Ce travail nous a permis d'élaborer un tableau de synthèse regroupant les outils et leurs épreuves lexicales expressives. Nous avons alors constaté la prédominance de la tâche de dénomination de stimuli visuels. Notre dernier objectif consistait à établir un état des lieux des pratiques professionnelles en France en matière d'évaluation du lexique expressif dans le cadre du bilan de langage oral. Pour ce faire, nous avons diffusé un questionnaire à destination des orthophonistes auquel nous avons obtenu 120 réponses exploitables. Ce travail nous a permis de mettre en évidence que les orthophonistes évaluent très fréquemment le lexique lors du bilan de langage oral et que l'évaluation statique via des outils est ce qui est le plus utilisé à ce jour en clinique. L'analyse des données issues de la littérature, des outils d'évaluation et des réponses au questionnaire a révélé une cohérence entre la littérature et la pratique clinique concernant le type d'évaluation employé (i.e. l'évaluation statique), les tâches utilisées et l'ordre de passation des épreuves. Nous avons, cependant, relevé des différences quant aux outils d'évaluation statique utilisés. Cette analyse croisée a, par la suite, conduit à l'élaboration de recommandations destinées aux orthophonistes. Ces recommandations visent à les aider à faire un choix éclairé et fondé concernant les tâches à utiliser pour l'évaluation des compétences lexicales expressives lors du diagnostic de TDL. Ainsi, nous préconisons, afin de mettre en évidence un manque du mot chez un enfant monolingue, l'utilisation de la tâche de dénomination de stimuli visuels via des outils informatisés chronométrant l'épreuve. Une tâche de désignation, évaluant le lexique passif, sera intéressante à faire passer après la tâche de dénomination, les deux épreuves portant sur les mêmes

items. L'analyse qualitative des erreurs de l'enfant sera primordiale. Enfin, l'administration, à plusieurs reprises, de la tâche de dénomination permettra de mettre en évidence une instabilité des performances. Concernant les outils, il conviendra de privilégier ceux ayant de bonnes qualités psychométriques et de se renseigner, dans les manuels, sur les caractéristiques des items utilisés. Pour les enfants bilingues, nous préconisons l'utilisation de l'évaluation dynamique.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons concentré nos recherches sur l'évaluation du lexique expressif chez l'enfant dans un contexte de trouble développemental. Toutefois, il pourrait être pertinent d'élargir les recherches à d'autres pathologies, qu'elles concernent l'enfant ou l'adulte. Cela permettrait de voir si les résultats que nous avons mis en évidence ici sont également applicables à d'autres pathologies et d'autres tranches d'âge.

Bibliographie

- Adlof, S. M., et Patten, H. (2017). Nonword Repetition and Vocabulary Knowledge as Predictors of Children's Phonological and Semantic Word Learning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 60(3), 682-693.
- Alt, M., Plante, E., et 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.
- Alt, M., et Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fast mapping of young children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(5), 941-954.
- Baddeley, A., Gathercole, S., et Papagno, C. (1998). The phonological loop as a learning language device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Bassano, D. (1998a). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français: structure et variabilité. *Enfance*, 4, 123-153.
- Bassano, D. (1998b). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : L'exemple des noms et des verbes en français. *Langue française*, 118(1), 26-48.
- Best, W., Fedor, A., Hughes, L., Kapikian, A., Masterson, J., Roncoli, S., et Thomas, M. S. C. (2015). Intervening to alleviate word-finding difficulties in children: Case series data and a computational modelling foundation. *Cognitive Neuropsychology*, 32, 133-168.
- Best, W., Hughes, L. M., Masterson, J., Thomas, M., Fedor, A., Roncoli, S., Fern-Pollak, L., Shepherd, D.-L., Howard, D., Shobbrook, K., et Kapikian, A. (2018). Intervention for children with word-finding difficulties : A parallel group randomised control trial. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 708-719.
- Bignon, M., Gamot, L., Lemaitre, M.-P., et Macchi, L. (2021). Cotation des tests francophones de langage oral et écrit chez l'enfant : Quelques recommandations à l'usage des orthophonistes. *Glossa*, 131, 1-32.
- Billard, C. et Touzin, M. (2012). *EDA. Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages*. OrthoEdition.
- Billard, C., Mirassou, A., et Touzin, M. (2019). *BMT-i. Batterie Modulable de Tests Informatisée*. OrthoEdition.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children*. Psychology press.

- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., et 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.
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, 174, 95-110.
- Boutard, C., Guillon, A. et Charlois, A.-L. (2011). *Péléa. Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent*. OrthoÉdition.
- Brackenbury, T., et Pye, C. (2005). Semantic deficits in children with language impairment : Issues for clinical assessment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(1), 5-16.
- Bragard, A., et Maillart, C. (2005). Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant: étude d'un cas clinique. *Glossa*, 94, 48-69.
- Bragard, A., et Schelstraete, M. A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'année psychologique*, 106(4), 633-661.
- Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Collette, E., et Grégoire, J. (2010). Évaluation du manque du mot chez l'enfant : Données développementales récoltées auprès d'enfants francophones de sept à 12 ans. *European Review of Applied Psychology*, 60(2), 113-127.
- Bragard, A. (2012). *Le manque du mot chez l'enfant présentant un trouble spécifique du langage* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. UCLouvain.
- Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Snyers, P., et James, D. J. H. (2012). Word-finding interventions for children with Specific Language Impairment: a multiple single case study. *Journal of language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 222-234.
- Bragard, A., Macchi, L., Van Schendel, C. et Schelstraete, M.-A. (2022). Le manque du mot, existe-il un profil langagier commun. *Langage et pratiques*, 65, 7-11.
- Breault, C., Béliveau, M. J., Labelle, F., Valade, F., et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et Appliquée*, 3, 64-81.
- Camilleri, B., Hasson, N. et Dodd, B. (2014). Dynamic Assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational et Child Psychology*, 31(2), 57- 72.
- Caron, J. (2001). *Précis de psycholinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charollais, A., Stumpf, M.-H., Beaugrand, D., Lemarchand, M., Radi, S., Pasquet, F., Khomsi, A., et Marret, S. (2010). Évaluation à 6 ans du langage de l'enfant né grand prématuré sans paralysie cérébrale : Étude prospective de 55 enfants. *Archives de Pédiatrie*, 17(10), 1433-1439.

- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., Le Normand, M.-T. et Fournier, S. (1997). *Batterie d'Évaluation PsychoLinguistique. BEPL-A et BEPL-A « forme courte » de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois.* Pearson Canada Assessment.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., Le Normand, M.-T. et Fournier, S. (1997). *Batterie d'Évaluation Psycholinguistique. BEPL-B de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois.* Pearson Canada Assessment.
- Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *N-EEL. Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage de 3 ans 7 mois à 8 ans 7 mois.* ECPA.
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M. et Fournier, S. (2010). *L2MA-2. Batterie Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention, du CMI à la 6e (2e édition).* ECPA.
- Chiat, S., et Hunt, J. (1993). Connections between phonology and semantics: an exploration of lexical processing in a language-impaired. *Child Language Teaching and Therapy*, 9, 201-213.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1997). Conceptual perspective and lexical choice in acquisition. *Cognition*, 64(1), 1-37.
- Constable, A., Stackhouse, J., et Wells, B. (1997). Developmental word-finding difficulties and phonological processing: The case of the missing handcuffs. *Applied Psycholinguistics*, 18(4), 507-536.
- Coquet, F., Ferrand, P. et Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6. ÉVALuation du développement du Langage Oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois.* OrthoÉdition.
- de Boysson-Bardies, B. (2007). Comment la parole vient à l'enfant. *Revue française de psychanalyse*, 71, 1473-1480.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-42.
- Delage, H., Prat, P. et Kehoe, M. (2021). Evaluation dynamique en orthophonie / logopédie. *Glossa*, 131, 121-142.
- Dell, G. S. (1986). A spreading activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Dell, G. S. et al. (1997). Lexical access in aphasic and non-aphasic speakers. *Psychological Review*, 104, 801-838.
- Deltour, J.-J., et Hupkens, D. (1980). *TVAP-C. Test de vocabulaire actif et passif.* EAP.
- Deltour, J.-J., et Hupkens, D. (1980). *TVAP-F. Test de vocabulaire actif et passif.* EAP.

- Di Sciullo, S. (2021). *L'évaluation dynamique du lexique* [mémoire, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE.
- Dockrell, J. E., et Messer, D. (2007). Language Profiles and Naming in Children with Word Finding Difficulties. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 59, 318-323.
- Dollaghan, C. (1987). Fast Mapping in Normal and Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(3), 218-222.
- Dollaghan, C. (1998). Spoken word recognition in children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(2), 193-207.
- Doose, G., et Feyereisen, P. (2001). Task specificity in age-related slowing: word production versus conceptual comparison. *Journal of Gerontology*, 56B(2), 85-87.
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. Dans M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 99-131). Psychology Press.
- DSM-5. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd.). Elsevier Masson.
- Edwards, J., Fox, R., et Rogers, C. (2002). Final consonant discrimination in children: Effects of phonological disorder, vocabulary size, and articulatory accuracy. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 231-242.
- Evans, J. L., Saffran, J. R., et Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 321-335.
- Faust, M., Dimitrovsky, L., et Davidi, S. (1997). Naming difficulties in language-disabled children: Preliminary findings with the application of the tip-of-the-tongue paradigm. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40(5), 1026-1036.
- Fédération Nationale des Orthophonistes. (2019, 7 janvier). *Les orthophonistes : données statistiques*. <https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2019/01/Drees-2019.pdf>
- Flessas, J., et Lussier, F. (2003). *EVAC. Epreuve verbale d'aptitudes cognitives*. ECPA.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances et Psy*, 47, 30-41.
- Gatignol, P., Marin-Curtoud, S. et ERU 16. (2007). *BIMM. Batterie Informatisée du Manque du Mot*. ECPA.
- German, D. J. (1989). *National College of Education Test of Word Finding (TWF)*. DLM Teaching Resources.
- German, D. J., et Simon, E. (1991). Analysis of Childrens Word-Finding Skills in Discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(2), 309-316.

- German, D. J. (2000). *Test of Word Finding (2nd ed. (TWF-2))*. Pearson.
- Gooch, D., Sears, C., Maydew, H., Vamvakas, G., et Norbury, C. F. (2019). Does Inattention and Hyperactivity Moderate the Relation Between Speed of Processing and Language Skills? *Child Development, 90*(5), 565-583.
- Gubser, O. (2016). *L'évaluation dynamique des enfants bilingues* [mémoire de master non publié, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE.
- Hasson, N., et Joffe, V. (2007) The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(1), 9–25.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., et Dodd, B. (2012). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy, 29*(1), 57-75.
- Helloin, M.-C. et Thibault, M.-P. (2006). *EXALang 3-6. Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Happyneuron.
- Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M. et Boyes, M. (2019). The evaluation of word-learning abilities in people with developmental language disorder : A scoping review. *International Journal of Language et Communication Disorders, 54*(5), 742-755.
- Johnson, C., Paivio, A. et Clark, J. (1996). Cognitive components of picture naming. *Psychological Bulletin, 120*, 113-139.
- Kail, M., et Leonard, L. B. (1986). Word-finding abilities in language-impaired children. *Asha Monographs, 25*, 1-39.
- Kapantzoglou, M., Adelaida Restrepo, M., et 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.
- Khomsî, A. (2001). *ELO. Evaluation du Langage Oral de la PSM au CM2*. ECPA.
- Khomsî, A. et Khomsî, J. (2009). *BILO Petits. Bilan Informatisé de Langage Oral pour le Cycle 1*. ECPA.
- Khomsî, A. et Khomsî, J. (2007). *BILO-EC2. Évaluation des Contraintes pour le cycle 2*. ECPA.
- Khomsî, A., Khomsî, J. et Pasquet, F. (2007). *BILO-2. Bilan Informatisé de Langage Oral pour le cycle 2*. ECPA.
- Khomsî, A., Khomsî, J., Pasquet, F. et Parbeau-Guéno, A. (2007). *BILO-3C. Bilan Informatisé de Langage Oral pour le cycle 3 et le collège*. ECPA.

- Kremin, H. et Dellatolas, G. (1995). L'accès au lexique : une étude de standardisation chez l'enfant d'âge pré-scolaire. *Revue de Neuropsychologie*, 5(3), 309-338.
- Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., et Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15. Evaluation du Langage Ecrit et du Langage Oral chez l'enfant de 6 à 15 ans*. OrthoEdition.
- Lenfant, M., Thibault, M.-P. et Helloin, M.-C. (2009). *EXALang 11-15. Batterie informatisée du langage oral, langage écrit, compétences transversales. Collégiens - Adolescents*. Happyneuron.
- Leonard, L. B. (2014). Processing limitations and SLI. Dans *Children with Specific Language Impairment* (2e édition, p. 271-303). Bradford Books.
- Levelt, W., Roelofs, A., et Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22,1-75.
- Lieury, A. (1998). *Mémoire et réussite scolaire*. Dunod.
- Macchi, L., Herman, F., Colli-Vaast, L., Merle, A. et Danchin, P. (2023). Propriétés psychométriques des tests francophones de langage oral chez l'enfant. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*, 2(210), 145-160.
- Maillart, C., Schelstraete, M.-A., et Hupet, M. (2004). Phonological representations in children with SLI: a study of French. *Journal of Speech, Hearing and Language Research*, 47, 187-198.
- Maillart, C. (2018). Le Projet Catalise, phase 2 "Terminologie". Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF Infos*, 2018/4.
- Maillart, C. (2022). Introduction, Le trouble développemental du langage : enjeux actuels. *Enfance*, 1, 5-23.
- Marks, I., et Stokes, S. (2010). Narrative-based intervention for word-finding difficulties: A case study. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 45(5), 586-599.
- Martin, A. et Rioual, J. (2015). *Impact du bilinguisme sur les Troubles Spécifiques du Langage Oral : Évaluation en réception et en production des capacités phonologiques, lexicales et morphologiques d'enfants de 8 à 11 ans* [mémoire, Université de Lille]. Pépite.
- Maselli, V. (2018). *L'évaluation dynamique des enfants bilingues avec et sans troubles du langage* [mémoire de master non publié, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE.
- Maurin, N. (2006). *T.L.O.C.C. Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens*. OrthoÉdition.
- McGregor, K. K., et Leonard, L. B. (1989). Facilitating word-finding skills of language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 141-147.

- McGregor, K. K. (1994). Use of phonological information in a word-finding treatment for children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(6), 1381-1393.
- McGregor, K. K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40(6), 1232-1244.
- McGregor, K. K., et Waxman, S. R. (1998). Object naming at multiple hierarchical levels: a comparison of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Child Language*, 25(2), 419-430.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., et Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 45(5), 998-1015.
- McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., et Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(1), 35-47.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., et Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International journal of language et communication disorders*, 48(3), 307-319.
- Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T., et Arsenault, A. (2019). *Au-delà des mots : le trouble développemental du langage*. Editions du CHU Sainte-Justine.
- Messer, D., et Dockrell, J. E. (2013). Children with word finding difficulties : continuities and profiles of abilities. *First Language*, 33(5), 433-448.
- Navarra, L. C. (2018). *L'évaluation dynamique des enfants bilingues* [mémoire de master non publié, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE.
- Pasquet, F., Parbeau-Guéno, A. et Bourg, E. (2014). *CLÉA. Communiquer, Lire et Écrire pour Apprendre*. ECPA.
- Pernon, M., et Gatignol, P. (2011). *Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège*.
- Piérart, B. (2004). Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente ? *Enfance*, 56, 5-19.
- Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J. et Mousty, P. (2010). *Batterie ISADYLE*. De Boeck Solal.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., et Jankowski, J. J. (2015). Pathways from toddler information processing to adolescent lexical proficiency. *Child Development*, 86(6), 1935-1947.

- Schelstraete, M. A., et Bragard, A. (2004). Enrichir le stock lexical : que nous apprennent les mécanismes d'acquisition normale du lexique ?. *Approches psycholinguistiques et neurologiques des troubles du langage oral, du langage écrit et du calcul chez l'enfant*. Cortil-Wodon : E.M.E. et Intercommunications, 149-183.
- Schelstraete, M. A., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C., et Van Schendel, C. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux: Masson.
- Sheng, L., et McGregor, K. K. (2010). Lexical-semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 146-159.
- Simmonds, E. (2004). *Word finding difficulties (WFDs) and lexical processes in children*. [thèse de doctorat, London South Bank University]. EThOS.
- Singer, S., Corley, R., Guiffrida, C., et Plomin, R. (1984). The development and validation of a test battery to measure differentiated cognitive abilities in three-year-old children. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 703–712.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A., Leloup, G., et Pourcin, L. (2010). *EVALEC. Logiciel d'évaluation des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture du CP à la 3ème*. Happyneuron.
- Thibaut, J. P. (1999). Développement conceptuel. Dans J. A. Rondal et E. Esperet (Eds.). *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 343-384). Hayen: Mardaga.
- Thibault, M.-P., Helloin, M.-C. et Croteau, B. (2010). *EXALang 5-8. Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans*. Happyneuron.
- Thibault, M.-P., Lenfant, M. et Helloin, M.-C. (2012). *EXALang 8-11. Batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, mémoire, attention, compétences transversales*. Happyneuron.
- Tulving, E., et Thomson, D.M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.
- Velez, M., et Schwartz, R. G. (2010). Spoken word recognition in school-age children with SLI: semantic, phonological, and repetition priming. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 1616-1628.
- Wallace, G. et Hammill, D. (1994). *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test (CREVT)*. Pro-Ed.
- Wiegel-Crump, C. A., et Dennis, M. (1986). Development of word-finding. *Brain and Language*, 27, 1-23.

- Wiig, E., Semel, E., et Secord, W.A. (2019). *CELF 5. Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication de 5 à 18 ans*. ECPA.
- Williams, K. T. (2007). *Expressive Vocabulary Test–Second Edition (EVT-2)*. Pearson Assessments.
- Wilson, J., Aldersley, A., Dobson, C., Edgar, S., Harding, C., Luckins, J., Wiseman, F., et Pring, T. (2015). The effectiveness of semantic therapy for the word finding difficulties of children with severe and complex speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 7-17.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Organigramme illustrant les étapes menant au diagnostic de trouble développemental du langage ; tiré de l'article de Bishop et al. (2017) et traduit par Breault et al. (2019, p.68).

Annexe n°2 : Liste des articles inclus dans la revue de littérature.

Annexe n°3 : Liste des outils d'évaluation statique orthophoniques inclus et de leurs épreuves lexicales, suivie de la liste des outils d'évaluation statique exclus en fonction de la raison de leur exclusion.

Annexe n°4 : Présentation du questionnaire à destination des orthophonistes et d'une partie des résultats obtenus.

Annexe n°5 : Pourcentage de répondants employant les outils et note obtenue dans l'article de Macchi et al. (2023).

Annexe n°6 : Recommandations à destination des orthophonistes pour l'évaluation du langage expressif lors du bilan de langage oral chez l'enfant.

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



ANNEXES

DU MEMOIRE

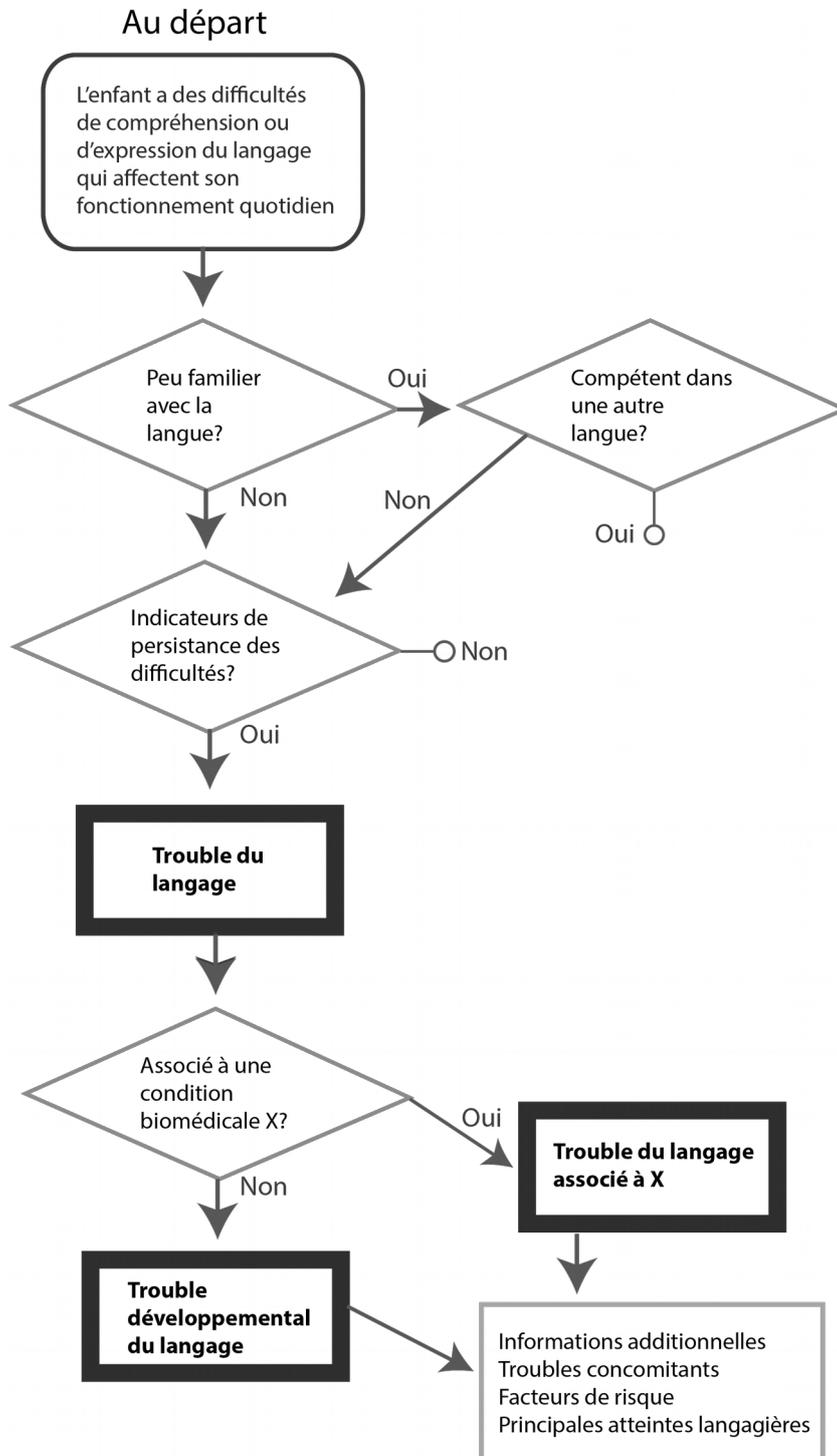
En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Sixtine DE CUBBER

**Modalités d'évaluation du lexique expressif dans
le cadre du diagnostic de Trouble
Développemental du Langage
Revue de la littérature et recommandations à destination des
orthophonistes**

MEMOIRE dirigé par
Emilie AYROLE, orthophoniste – CRDTA de Lille
Loïc GAMOT, orthophoniste – CRDTA de Lille

Annexe 1 : Organigramme illustrant les étapes menant au diagnostic de trouble développemental du langage ; tiré de l'article de Bishop et al. (2017) et traduit par Breault et al. (2019, p.68).



Annexe 2 : Liste des articles inclus dans la revue de littérature.

Articles inclus dans la revue de la littérature

(Adlof et Patten, 2017), (Best et al., 2015), (Best et al., 2018), (Bragard et al., 2010), (Bragard et al., 2012), (Bragard et al., 2022), (Camilleri, Hasson et Dodd, 2014), (Charollais et al., 2010), (Di Sciullo, 2021), (Jackson et al., 2019), (Kapantzoglou, Adelaida Restrepo et Thompson, 2012), (Marks et Stokes, 2010), (Martin et Rioual, 2015), (McGregor et al., 2012), (McGregor et al., 2013), (Messer et Dockrell, 2013), (Pernon et Gatignol, 2011), (Rose, Feldman et Jankowski, 2015), (Sheng et McGregor, 2010), (Wilson et al., 2015).

Note. Références complètes des articles en bibliographie dans le manuscrit

Annexe 3 : Liste des outils d'évaluation statique orthophoniques inclus et de leurs épreuves lexicales, suivie de la liste des outils d'évaluation statique exclus en fonction de la raison de leur exclusion.

Liste des outils inclus	
Outils d'évaluation inclus et âges ou classes d'application	Epreuves lexicales incluses
BILO-2 (Khomsî et al., 2007) GSM-CE1	Dénomination
BILO-EC2 (Khomsî et Khomsî, 2007) GSM-CE1	Dénomination rapide
BILO-3C (Khomsî et al., 2007) CE1-3e	Dénomination
BIMM (Gatignol et al., 2007) 6e-3e	Dénomination orale sur entrée visuelle (substantifs) ; Dénomination orale sur entrée visuelle (verbes) ; Dénomination orale sur entrée auditive
CELF 5 (Wiig et al., 2019) 5 ans - 18;11 ans	Définition de mots (en contexte)
CLÉA (Pasquet et al., 2014) 2;6 ans - 14;11 ans	Production base 1 ; Production base 2
Evaluation du manque du mot chez l'enfant (Bragard et al., 2010) 7 ans - 12 ans	Dénomination de substantifs ; Dénomination de verbes
EVALEC (Sprenger-Charolles et al., 2010) CP-CM1	Dénomination sérielle rapide
EVALO 2-6 , version "Grands", version longue (Coquet et al., 2009) 2;3 ans - 6;3 ans	Dénomination phonologie/lexique ; Lexique induit ; Lexique - mise en réseaux
EVALEO 6-15 , version longue (Launay et al., 2018) CP-3e	Dénomination lexique/phonologie ; Fluence sémantique ; Antonymes ; Production de termes génériques ; Fluence morphologique ; Métaphores et expressions idiomatiques
EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006) 2;8 ans - 5;10 ans	Dénomination d'images ; Topologie ; Dénomination rapide des couleurs ; Couleurs

EXALang 5-8 (Thibault et al., 2010) GSM-CE1	Dénomination ; Fluence sémantique
EXALang 8-11 (Thibault et al., 2012) CE2-CM2	Fluence phonémique ; Fluence sémantique ; Catégorisation lexico-sémantique
EXALang 11-15 (Lenfant et al., 2009) 6e-3e	Antonymie en contexte ; Fluence sémantique ; Fluence phonémique
ISADYLE (Piérart et al., 2010) 3 ans - 11;11 ans	Production dirigée – antonymes ; Dénomination – couleurs ; Fluence – couleurs ; Description - marqueurs de relation spatiale ; Dénomination - schéma corporel ; Fluence - schéma corporel ; Dénomination - lexique des quantités
L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010) CE1-6e	Dénomination d'images ; Fluence phonétique ; Fluence sémantique ; Antonymes
N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001) 3;7 ans - 8;7 ans	Dénomination - vocabulaire 1 (mots concrets) ; Dénomination - vocabulaire 2 (couleurs, formes et parties du corps) ; Dénomination - vocabulaire 1 avec ébauche ; Dénomination - vocabulaire 2 avec ébauche
PéléA (Boutard et Guillon, 2011) 11 ans et plus	Evocation d'homonymes ; Similitudes ; Définitions de mots en interprétation
TLOCC (Maurin, 2006) 9;6 ans - 16;9 ans 6e-3e	Dénomination d'images

Liste des outils d'évaluation exclus

Outils de dépistage

Epreuve de dénomination et de désignation (Kremin et Dellatolas, 1995) ; **EDA** (Billard et Touzin, 2012)

Outils destinés à d'autres professionnels

BMT-i (Billard et al., 2019) ; **BEPL-A** (Chevrie-Muller et al., 1997) ; **BEPL-B** (Chevrie-Muller et al., 1997)

Outils indisponibles

BILO Petits (Khomsis et Khomsis, 2009) ; **ELO** (Khomsis, 2001) ; **EVAC** (Flessas et Lussier, 2003) ; **TVAP-C** (Deltour et Hupkens, 1980) ; **TVAP-F** (Deltour et Hupkens, 1980)

Note. Références complètes des outils d'évaluation inclus et exclus en bibliographie dans le manuscrit.

Annexe 4 : Présentation du questionnaire à destination des orthophonistes et d'une partie des résultats obtenus.

Message de présentation

Madame, Monsieur,

Nous sommes Sixtine De Cubber et Noémie Correia, étudiantes en 5ème année au Département d'Orthophonie de l'Université de Lille. Nos mémoires de fin d'études portent sur l'**évaluation du lexique expressif et du lexique réceptif dans le cadre du diagnostic orthophonique du Trouble Développementale du Langage (TDL)**. Nous avons préalablement exploré les modalités d'évaluation du lexique dans la littérature et nous réalisons un état des lieux des outils d'évaluation orthophoniques par le biais d'un questionnaire en ligne.

Nous vous proposons de participer à cette étude en répondant à ce questionnaire. Ce questionnaire est à destination des orthophonistes exerçant en France, vous êtes donc libres de le partager à d'autres collègues. Il est facultatif, confidentiel et vous prendra 5 à 10 minutes. La participation à cette étude est bénévole. Ce questionnaire n'étant pas identifiant, il ne sera pas possible d'exercer ses droits d'accès aux données, droit de retrait ou de modification. Pour assurer une sécurité optimale, vos réponses individuelles ne seront pas conservées au-delà de la soutenance du mémoire.

Ce travail est supervisé par : Emilie Ayrole et Loïc Gamot, orthophonistes au Centre Régional de Diagnostic des Troubles d'Apprentissage (CRDTA) de Lille et enseignants au Département d'Orthophonie de Lille.

Si vous souhaitez des renseignements complémentaires ou recevoir les résultats de notre recherche, notamment les recommandations pour l'évaluation du lexique, vous pouvez nous écrire à l'une des deux adresses mails : noemie.correia.etu@univ-lille.fr et sixtine.decubber.etu@univ-lille.fr.

Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et votre intérêt pour ce travail. Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de notre considération respectueuse.

Structure générale du questionnaire

Informations générales

- Quelle est votre année de naissance ?
- Dans quel département exercez-vous ?
- Quel est votre mode d'exercice ?

→ Il s'agit de questions avec une seule réponse possible parmi celles proposées.

Évaluation du lexique dans le cadre d'un diagnostic orthophonique de TDL

- Lors du bilan de langage oral évaluez-vous le lexique ?

→ Le répondant choisit jamais / rarement / souvent / toujours. Sauf si le répondant choisit « jamais », le questionnaire se poursuit.

- Quel(s) versant(s) du lexique évaluez-vous ?

→ Il s'agit d'une question avec une seule réponse possible parmi celles proposées.

- Évaluez-vous des compétences nécessaires à l'acquisition du lexique ?

→ En cas de réponse « oui », le répondant sélectionne une ou plusieurs réponse(s) parmi celles

proposées. Une case « autre » est présente.

- Utilisez-vous des outils d'évaluation ?

→ En cas de réponse « oui », une liste d'outils est proposée au répondant. Pour chaque outil il lui est demandé s'il l'utilise. En cas de « oui » une liste contenant les épreuves lexicales présentes dans cet outil apparaît. Le répondant sélectionne la ou les épreuve(s) utilisée(s). A la fin, il est demandé au répondant : « Utilisez-vous d'autres tests et épreuves orthophoniques que nous n'avons pas cités ? ». En cas de « oui », une réponse ouverte lui est proposée pour qu'il indique quels autres tests et épreuves non cités il utilise.

→ En cas de réponse « non », une question ouverte est proposée au répondant : « Qu'utilisez-vous ? »

- Évaluez-vous le lexique par d'autres modalités d'évaluation ?

→ En cas de réponse « oui », le répondant sélectionne une ou plusieurs réponse(s) parmi celles proposées. Une case « autre » est présente.

- Selon quels critères choisissez-vous vos tests pour évaluer le lexique ?

→ Il s'agit d'une question avec une ou plusieurs réponse(s) possible(s) parmi celles proposées. Une case « autre » est présente.

Répartition des années de naissance des répondants

2000	0,83 %	1981	1,67 %
1999	2,50 %	1980	2,50 %
1998	4,17 %	1979	2,50 %
1997	4,17 %	1978	3,33 %
1996	3,33 %	1977	4,17 %
1995	2,50 %	1976	1,67 %
1994	5 %	1975	4,17 %
1993	5 %	1974	1,67 %
1992	1,67 %	1973	1,67 %
1991	2,50 %	1972	1,67 %
1990	4,17 %	1970	2,50 %
1989	1,67 %	1969	2,50 %
1988	0,83 %	1968	1,67 %
1987	5 %	1967	3,33 %
1986	0,83 %	1966	1,67 %
1985	2,50 %	1965	1,67 %
1984	0,83 %	1964	4,17 %
1983	5,83 %	1962	0,83 %
1982	0,83 %	1961	2,50 %

Répartition des départements dans lesquels les répondants exercent			
Ain	1,67 %	Haute-Marne	0,83 %
Alpes-Maritimes	0,83 %	Meurthe-et-Moselle	1,67 %
Ariège	0,83 %	Meuse	0,83 %
Aube	0,83 %	Morbihan	0,83 %
Aude	1,67 %	Moselle	0,83 %
Bouches-du-Rhône	3,33 %	Nord	9,17 %
Calvados	0,83 %	Pas-de-Calais	5 %
Corrèze	0,83 %	Puy-de-Dôme	0,83 %
Côte-d'Or	0,83 %	Pyrénées-Orientales	1,67 %
Côtes-d'Armor	1,67 %	Bas-Rhin	0,83 %
Doubs	0,83 %	Rhône	4,17 %
Drôme	1,67 %	Savoie	0,83 %
Eure	0,83 %	Haute-Savoie	1,67 %
Eure-et-Loir	1,67 %	Paris	5 %
Finistère	1,67 %	Seine-Maritime	3,33 %
Gard	0,83 %	Seine-et-Marne	0,83 %
Haute-Garonne	2,50 %	Yvelines	0,83 %
Gironde	1,67 %	Somme	0,83 %
Hérault	1,67 %	Var	4,17 %
Ille-et-Vilaine	0,83 %	Vaucluse	3,33 %
Indre	0,83 %	Vienne	0,83 %
Indre-et-Loire	3,33 %	Haute-Vienne	0,83 %
Isère	0,83 %	Yonne	0,83 %
Jura	0,83 %	Essonne	0,83 %
Loire	0,83 %	Hauts-de-Seine	3,33 %
Loire-Atlantique	2,50 %	Seine-Saint-Denis	2,50 %
Loiret	0,83 %	Val-de-Marne	2,50 %
Lot	0,83 %	Val-d'Oise	0,83 %
Maine-et-Loire	1,67 %		

Réponses « Autre » à la question « Quelle(s) compétence(s) évaluez-vous ? » concernant les compétences nécessaires à l'acquisition du lexique

« *Qualité d'interaction et prérequis à la communication en cas de doute* », « *Rythme, praxies* », « *Prel* », « *Attention visuelle et auditive* »

Pourcentage de répondants employant chaque outil	Nombre de répondants employant chaque épreuve
BILO-2 : 2,50%	Lexique en production : 3 ; Autre : 1 (« Répétition de pseudomots NEPSY »)
BILO-EC2 : 0,83%	Dénomination rapide : 1 ; Autre : 0
BILO-3C : 0,83%	Lexique en production : 1 ; Autre : 0
BIMM : 0%	/
CELF 5 : 5%	Définition de mots (en contexte) : 6 ; Autre : 0
CLéA : 5,83%	Production base 1 : 7 ; Production base 2 : 7 ; Autre : 0
Evaluation du manque du mot chez l'enfant : 3,33%	Dénomination d'images : 4 ; Autre : 0
EVALEC : 4,17%	Dénomination sérielle rapide : 5 ; Autre : 0
EVALO 2-6 (version Grands et version longue) : 61,67%	Dénomination phonologie/lexique : 73 ; Lexique induit : 24 ; Lexique – mise en réseaux : 37 ; Autre : 2 (« Les autres au cas par cas », « Dénomination rapide des mots (accès au lexique) »)
EVALEO 6-15 (version longue) : 65%	Dénomination lexique-phonologie : 78 ; Fluence sémantique : 36 ; Antonymes : 26 ; Production de termes génériques : 25 ; Fluence morphologique : 16 ; Métaphores et expressions idiomatiques : 31 ; Autre : 3 (« Richesse et diversité lexicale lors du récit oral », « Dénomination rapide », « Dénomination rapide »)
EXALang 3-6 : 39,17%	Dénomination d'images : 47 ; Topologie : 45 ; Dénomination de couleurs : 39 ; Dénomination rapide des couleurs : 26 ; Autre : 2 (« Je choisis les épreuves selon les premiers résultats et le langage spontané lors de l'anamnèse et du récit sur images », « Attention et mémoire, loto sonore, complétion d'images, répétition de logatomes, gnosies auditivo-phonétiques »)
EXALang 5-8 : 36,67%	Dénomination : 44 ; Fluence sémantique : 35 ; Autre : 3 (« Je choisis les épreuves selon les premiers résultats et le langage spontané lors de l'anamnèse », « Lexique en désignation, phonologie », « Mémoire et attention »)
EXALang 8-11 : 37,50%	Fluence phonémique : 39 ; Fluence sémantique : 41 ; Catégorisation lexico-sémantique : 41 ; Autre : 2 (« J'ajoute ou pas certaines épreuves selon le discours spontané et le récit sur images », « Mémoire et attention »)

EXALang 11-15 : 35%	Antonymie en contexte : 37 ; Fluence sémantique : 34 ; Fluence phonémique : 32 ; Autre : 3 (« <i>Je choisis les épreuves selon les premiers résultats et le langage spontané lors de l'anamnèse</i> », « <i>Antonymie et polysémie parfois mais ça n'est pas systématique</i> », « <i>Mémoire et attention</i> »)
ISADYLE : 0%	/
L2MA-2 : 5,83%	Dénomination d'images : 6 ; Fluence phonétique : 6 ; Fluence sémantique : 6 ; Antonymes : 6 ; Autre : 0
N-EEL (forme G) : 8,33%	Dénomination – vocabulaire 1 – mots concrets : 9 ; Dénomination – vocabulaire 2 – couleurs, formes et parties du corps : 7 ; Dénomination – vocabulaire 1 avec ébauche : 8 ; Dénomination – vocabulaire 2 avec ébauche : 6 ; Autre : 0
PéléA : 20,83%	Evocation d'homonymes : 22 ; Similitudes : 24 ; Définition de mots en interprétation : 24 ; Autre : 1 (« <i>J'essaie de tout tester</i> »)
T.L.O.C.C. : 20,83%	Vocabulaire expression : 25 ; Autre : 1 (« <i>Selon les résultats des premiers</i> »)

Réponses obtenues à la question « Par quels autres tests et épreuves orthophoniques non cités évaluez-vous le lexique ? »

ELO : 22 fois (« *pour un screening rapide* », « *épreuve de dénomination et épreuve de désignation* », « *lexique en réception et en production et toute la batterie* », « *si enfant trop en difficulté pour CLéA* », « *en screening* », « *en balayage* », « *pour les bilans de l'ancienne titulaire qui l'utilisait afin de faire un comparatif. J'ajoute ensuite des épreuves d'Exalang* », « *épreuves réceptive et expressive* ») ; **EVALEO 6-15 version courte** : 1 fois ; **EVALO 2-6 version courte** : 1 fois ; **TLC** : 1 fois ; **TLC2** : 1 fois ; **EDA** : 2 fois (« *EDA et/ou BMT-i pour notamment le raisonnement non verbal* ») ; **VB MAPP** : 2 fois (« *évaluation critériée* ») ; **BMT-i** : 1 fois (« *EDA et/ou BMT-i pour notamment le raisonnement non verbal* ») ; **EVALO BB** : 1 fois ; **BALE** : 3 fois (« *DRA et vocabulaire définition/désignation* », « *TVAP1 et TVAP2 de la BALE* ») ; **Reynell** : 1 fois ; **TVAP** : 1 fois (« *en qualitatif TVAP mais pour l'évaluation de l'évolution et non du diagnostic* ») ; **L2MA** : 1 fois

Réponses « Autre » obtenues à la question « Laquelle/Lesquelles ? » concernant l'utilisation d'autres modalités d'évaluation du lexique

« *Analyse clinique, niveau de plainte du patient et de son entourage* », « *Conversation* », « *Quel emploi dans l'expression d'un discours narratif et en spontané* »

Réponses « Autre » obtenues à la question « Selon quels critères choisissez-vous vos tests pour évaluer le lexique ? »

« *Je n'ai pas tous les tests cités, je ne connais même pas le nom de certains. Multiplier les tests ne paraît pas pertinent* », « *On fait avec les faibles moyens du bord d'un orthophoniste tout juste diplômé* », « *Tests récents et standardisés plus fiables et sensibles* », « *Rapidité de prise en main. Facilité d'utilisation et de passation* », « *Certains groupes Facebook* », « *Budget - classe d'âge - pas de formation spécifique* », « *Facilité de passation et de cotation* », « *DU de remédiation des* »

troubles développementaux du langage oral et écrit (Leloup et Lartot-Pierquin) », « Expérience d'exercice au Canada », « Commercial Happy Neurone », « Facebook », « Le prix des tests », « Raisons financières », « Aspect pratique des Exalang (cotation instantanée et rédaction assistée) », « Je fais avec le matériel que j'ai déjà »

Annexe 5 : Pourcentage de répondants employant les outils et note obtenue dans l'article de Macchi et al. (2023).

Outil	Pourcentage de répondants employant chaque outil (<i>n</i> = 120)	Note totale obtenue dans l'article de Macchi et al. (2023) /45
BILO-EC2 (Khomsî et Khomsî, 2007)	0,83 %	18
BILO-2 (Khomsî et al., 2007)	2,50 %	17
BILO-3C (Khomsî et al., 2007)	0,83 %	16
CLéA (Pasquet et al., 2014)	5,83 %	18
EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018)	65 %	22
EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009)	61,67 %	22
EXALang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006)	39,17 %	19
EXALang 5-8 (Thibault et al., 2010)	36,67 %	19
EXALang 8-11 (Thibault et al., 2012)	37,50 %	25
EXALang 11-15 (Lenfant et al., 2009)	35 %	25
L2MA-2 (Chevrie-Muller et al., 2010)	5,83 %	15
N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001)	8,33 %	20
PéléA (Boutard et Guillon, 2011)	20,83 %	13
TLOCC (Maurin, 2006)	20,83 %	24

Annexe 6 : Recommandations à destination des orthophonistes pour l'évaluation du langage expressif lors du bilan de langage oral chez l'enfant.

Recommandations pour l'évaluation du lexique expressif chez l'enfant

- Utiliser la tâche de dénomination de stimuli visuels pour mettre en évidence un manque du mot.
 - Privilégier les outils informatisés permettant de chronométrer la tâche de dénomination.
 - Réaliser une tâche de dénomination et de désignation utilisant les mêmes items.
 - Réaliser la tâche de dénomination avant la tâche de désignation.
 - Administrer l'épreuve de dénomination à plusieurs reprises afin de mettre en évidence l'instabilité des performances.
 - Analyser qualitativement les erreurs de l'enfant.
 - Privilégier les outils ayant de bonnes qualités psychométriques.
 - Respecter les âges et/ou les classes d'application des outils d'évaluation.
 - Consulter le manuel des outils d'évaluation pour se renseigner sur les caractéristiques des items.
 - En cas de bilinguisme, privilégier l'évaluation dynamique.
-

Modalités d'évaluation du lexique expressif dans le cadre du diagnostic de Trouble Dévelopmental du Langage : Revue de la littérature et recommandations à destination des orthophonistes

Discipline : Orthophonie
Sixtine DE CUBBER

Résumé :

Le Trouble Dévelopmental du Langage (TDL) est un trouble du langage oral touchant particulièrement le domaine lexical et dans lequel l'accès au lexique est souvent altéré. Il est alors primordial d'évaluer les compétences lexicales expressives lors du bilan orthophonique de langage oral. Le but de ce mémoire est d'élaborer des recommandations à destination des orthophonistes, concernant les modalités d'évaluation du lexique expressif dans le cadre du diagnostic de TDL. Le premier objectif a été d'étudier la manière dont les compétences lexicales expressives sont évaluées dans la recherche scientifique, à travers une revue de littérature. Le deuxième objectif a consisté en un recensement et une analyse des outils d'évaluation orthophoniques francophones et de leurs épreuves lexicales expressives. Le troisième objectif a été la réalisation d'un état des lieux des pratiques professionnelles françaises grâce à la diffusion d'un questionnaire à destination des orthophonistes. L'analyse des données récoltées a permis de mettre en évidence l'utilisation prédominante de l'évaluation statique, de lister les différentes tâches permettant l'évaluation du lexique actif et de souligner l'usage principal de la tâche de dénomination de stimuli visuels. Cette étude se termine par des recommandations concernant l'évaluation du lexique actif lors du bilan orthophonique de langage oral.

Mots-clés : Orthophonie – Evaluation – Lexique expressif – Trouble Dévelopmental du Langage

Abstract :

Developmental Language Disorder (DLD) is a speech disorder that particularly affects the lexical domain, in which the access to the lexicon is often impaired. Therefore, it is crucial to assess expressive lexical skills during the oral language assessment conducted by speech therapists. The aim of this thesis is to develop recommendations for speech therapists regarding the evaluation modalities of expressive lexicon within the scope of diagnosing DLD. The first objective was to examine how expressive lexical skills are assessed in the scientific research through a literature review. The second objective involved compiling and analyzing French-language speech therapy assessment tools and their expressive lexical tasks. The third objective was to provide an overview of French professional practices by sharing a survey to speech therapists. The analysis of the collected data revealed the predominant use of static evaluation, listed several tasks for assessing active lexicon, and highlighted the primary use of the task of naming visual stimuli. This study concludes with recommendations concerning the assessment of active lexicon during the oral language assessment conducted by speech therapists.

Keywords : Speech Therapy – Evaluation – Expressive lexicon – Developmental Language Disorder