

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

Noémie CORREIA

soutenu publiquement en juin 2024

**Modalités d'évaluation du lexique en réception
dans le cadre du diagnostic de trouble
développemental du langage chez l'enfant
Revue de la littérature et recommandations à destination des
orthophonistes**

MEMOIRE dirigé par
Emilie AYROLE, Orthophoniste, CRDTA, Lille
Loïc GAMOT, Orthophoniste, CRDTA, Lille

Remerciements

Un grand merci à mes deux maîtres de mémoire, Emilie Ayrole et Loïc Gamot, pour leur accompagnement durant ces deux années de travail. Je les remercie pour leurs conseils constructifs, leur bienveillance et leur disponibilité.

Je remercie très chaleureusement Sixtine De Cubber, ce fût un plaisir d'échanger sur nos sujets et de s'entraider dans ce travail.

Merci beaucoup à tous les orthophonistes qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire et au département d'orthophonie de Lille, pour la mise à disposition gratuite des tests au CDO.

Merci à mes maîtres de stage et aux professeurs de la faculté de Lille, pour avoir partagé leurs connaissances et pour l'enrichissement qu'ils ont apporté à mon parcours durant ces cinq années d'études.

Je souhaite remercier ma famille, tout particulièrement Matthias pour son soutien précieux. Merci à mes collègues de promotion et amies.

Résumé :

Le Trouble développemental du langage (TDL) se caractérise par des déficits significatifs dans divers domaines du langage oral, notamment le lexique réceptif. Il est crucial pour les orthophonistes de disposer de méthodes d'évaluation efficaces pour diagnostiquer ce trouble. L'objectif de ce mémoire est de formuler des recommandations sur les modalités d'évaluation du lexique réceptif dans le diagnostic du TDL. La première étape de cette étude a consisté à réaliser une revue de la littérature sur les méthodes d'évaluation du lexique réceptif utilisées dans la recherche. La deuxième partie recense les outils d'évaluation orthophonique francophones disponibles. Troisièmement, nous avons réalisé un état des lieux des pratiques professionnelles en France, via la diffusion d'un questionnaire. Les résultats ont permis de décrire les différents outils et épreuves utilisés pour évaluer le lexique réceptif, érigeant la *désignation d'images* en standard, et de souligner l'importance du développement des évaluations alternatives comme les modalités dynamiques, pour une évaluation plus complète des compétences lexicales. De ces découvertes aboutissent des recommandations pratiques pour l'évaluation du lexique réceptif dans le bilan orthophonique, visant à améliorer les diagnostics auprès de la population avec TDL.

Mots-clés :

Orthophonie – TDL – Lexique réceptif – Évaluation.

Abstract :

Developmental Language Disorder (DLD) is characterized by significant deficits in various areas of spoken language, notably receptive vocabulary. It is crucial for speech therapists to have effective assessment methods to diagnose this disorder. The aim of this thesis is to provide recommendations on the evaluation modalities of receptive vocabulary in the diagnosis of DLD. The first step of this study involved conducting a literature review on receptive vocabulary assessment methods used in research. The second part catalogues the French-speaking speech therapy evaluation tools available. Thirdly, we conducted a survey of professional practices in France through the distribution of a questionnaire. The results allowed us to describe the various tools and tests used to assess receptive vocabulary, establishing *image designation* as the standard, and highlighted the importance of developing alternative evaluations such as dynamic modalities for a more comprehensive assessment of lexical skills. From these findings, practical recommendations for the assessment of receptive vocabulary in the speech therapy evaluation emerge, aiming to improve diagnostics among the population with DLD.

Keywords :

Speech and language therapy – DLD – Receptive vocabulary – Assessment.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CONTEXTE THEORIQUE, BUTS ET OBJECTIFS	1
1. LE LEXIQUE.....	2
1.1. Développement typique	2
1.2. Le lexique en réception	3
2. LE TROUBLE DEVELOPPEMENTAL DU LANGAGE (TDL)	4
2.1. Hypothèses étiologiques et origines.....	5
2.3. Les impacts et comorbidités.....	5
3. LES TROUBLES LEXICAUX EN RECEPTION DANS LE CADRE D'UN TDL	6
3.1. Le stock lexical réduit	6
3.2. Le trouble des représentations sémantiques	7
4. BUTS ET OBJECTIFS DU MEMOIRE	7
METHODE.....	7
1. LA REVUE DE LA LITTERATURE	8
2. ÉTUDE DES OUTILS D'ÉVALUATION ET DE LEURS EPREUVES.....	8
3. QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ORTHOPHONISTES	8
RESULTATS.....	9
1. SYNTHÈSE DES DONNÉES ISSUES DE LA LITTÉRATURE	9
1.1. Caractéristiques des participants	10
1.2. Évaluation statique	11
1.2.1. Épreuve de désignation d'images	11
1.2.2. Épreuve d'association sémantique	12
1.2.3. Épreuve de jugement sémantique	13
1.2.4. Épreuve de définition à choix multiples	14
1.2.5. Épreuve de décision lexicale.....	14
1.3. Modalités d'évaluation alternatives.....	14
1.3.1. L'évaluation dynamique	14
1.3.2. L'évaluation critériée	15
2. SYNTHÈSE DES DONNÉES ISSUES DE L'ANALYSE DES OUTILS D'ÉVALUATION.....	15
2.1. Caractéristiques des tests.....	16
2.2. Évaluation statique	16
2.2.1. Épreuve de désignation d'images	16
2.2.2. Épreuve de manipulation d'objet sur consignes	17
2.2.3. Épreuve de jugement sémantique	17
2.2.4. Épreuve de décision lexicale.....	18
2.2.5. Épreuve de discrimination sémantique	18
2.2.6. Épreuve de définition à choix multiples	18
2.2.7. Épreuve d'association sémantique	18
2.2.8. Épreuve de relation sémantique	19
2.2.9. Épreuve de classement de mots	19
2.3. Modalités d'évaluation alternatives.....	19
3. SYNTHÈSE DES DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE.....	20
3.1. Caractéristiques des répondants.....	20
3.2. Évaluation du lexique en réception dans la pratique clinique.....	20
DISCUSSION	21
1. COMPARAISON DES DONNÉES RECOLTÉES	21
1.1. Points de convergence	21

1.2. <i>Points de divergence</i>	22
2. RECOMMANDATIONS A DESTINATION DES ORTHOPHONISTES	23
2.1. <i>L'évaluation du lexique en réception par des outils statiques</i>	23
2.2. <i>L'évaluation du lexique en réception par des outils alternatifs</i>	25
2.3. <i>Synthèse des recommandations</i>	26
3. LIMITES ET PERSPECTIVES	26
3.1. <i>Limites de notre mémoire</i>	26
3.2. <i>Perspectives de recherche complémentaire</i>	27
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	29
LISTE DES ANNEXES	37
ANNEXE 1. COMPARAISON DES CLASSIFICATIONS INTERNATIONALES CONCERNANT LA TERMINOLOGIE DU TROUBLE	37
ANNEXE 2. LISTE DES ARTICLES INCLUS DANS LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	37
ANNEXE 3. LISTE DES OUTILS D'ÉVALUATION STATIQUES FRANCOPHONES RETENUS POUR ANALYSE, CLASSES PAR TYPE ÉPREUVES	37
ANNEXE 4. TYPES D'ÉPREUVES STATIQUES CONTENUS DANS LES ARTICLES DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE ET DANS LES OUTILS D'ÉVALUATION FRANCOPHONES	37
ANNEXE 5. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ORTHOPHONISTES	37
ANNEXE 6. RECOMMANDATIONS A DESTINATION DES ORTHOPHONISTES POUR ÉVALUER LE LEXIQUE EN RÉCEPTION LORS DU BILAN DE LANGAGE ORAL	37

Introduction

Le Trouble développemental du langage (TDL) est une atteinte sévère du langage oral, se caractérisant par le déficit majeur de plusieurs domaines langagiers. Ce trouble impacte la vie quotidienne et les apprentissages des individus concernés (Bishop et al., 2017). Différents profils se manifestent au sein du trouble, affectant toujours significativement le domaine du lexique (Leonard, 2014).

Le lexique se définit comme un vaste réseau de mots interconnectés et organisés de manière hiérarchique. Il constitue l'un des fondements du langage oral et se situe au carrefour de tous les autres domaines langagiers (Bassano, 2000). Dans ce mémoire, nous aborderons le versant réceptif du lexique, autrement appelé lexique passif, qui désigne l'ensemble des mots perçus et compris (Bogliotti, 2012).

Dans le cadre du TDL, l'évaluation orthophonique à visée diagnostique est essentielle, pour limiter les conséquences du trouble sur le développement de l'enfant de façon précoce (Breault et al., 2019). Concernant le lexique réceptif, les déficits peuvent se manifester par un stock lexical réduit et des troubles des représentations sémantiques. C'est pourquoi notre mémoire aborde la question des différentes modalités d'évaluation existantes pour le versant réceptif du lexique. Dans la pratique orthophonique, le lexique en réception est couramment évalué à l'aide d'une tâche de *désignation d'images*. Or, lors de l'évaluation du lexique, il est important de considérer à la fois la qualité et la quantité du vocabulaire. En pratique clinique, la plupart des outils d'évaluation déterminent simplement si une personne reconnaît un mot et peut l'associer à un contexte spécifique (Thibaut et al., 2001). Face à ce constat, nous avons réalisé une analyse des modalités d'évaluation utilisées en recherche et en pratique clinique.

Pour cela, la première partie de ce travail se concentre sur le cadre théorique, les buts et objectifs de notre étude. Elle traitera des concepts de lexique et de troubles lexicaux réceptifs, ainsi que de la terminologie parfois ambiguë de TDL dans les écrits scientifiques. L'objectif principal de ce travail est de fournir aux orthophonistes des recommandations pour la sélection de tests et épreuves les plus adaptés pour l'évaluation du lexique réceptif. La seconde partie est dédiée à la méthodologie employée. Pour parvenir aux objectifs fixés, trois étapes ont été établies : effectuer une synthèse de la littérature scientifique concernant les tests lexicaux utilisés en recherche, examiner les épreuves lexicales disponibles dans les batteries d'évaluation orthophonique en France et concevoir un questionnaire destiné aux orthophonistes dans le but de recenser les pratiques professionnelles actuelles. Nous présenterons ensuite les résultats obtenus, avant de conclure avec une discussion qui proposera des recommandations pour les orthophonistes.

Un autre mémoire, rédigé par Sixtine De Cubber (2024), est complémentaire à ce travail et se penche sur l'évaluation du lexique expressif. Ainsi, nous tentons de répondre au besoin d'évaluer les troubles lexicaux le plus précisément possible pour la pose d'un diagnostic chez les patients atteints de TDL.

Contexte théorique, buts et objectifs

Nous commençons par définir les thèmes principaux qui composent ce mémoire. En premier lieu, nous abordons le domaine du lexique et son versant réceptif. Dans la seconde partie, nous posons le cadre de la pathologie abordée. Les manifestations des troubles lexicaux réceptifs sont décrites

dans la troisième partie. Enfin, nous terminons par les objectifs et buts de ce travail, à la lumière du contexte théorique décrit.

1. Le lexique

L'approche structuraliste, initiée par Saussure (1916), considère que les mots sont des signes linguistiques, composés d'un signifiant : la forme phonologique et graphique du mot, et d'un signifié : son contenu sémantique. Les liens de relation entre les mots nous permettent d'accéder à leur sens, car leur forme est arbitraire (Bisconti, 2017). L'acquisition de nouveaux mots se fait au travers des compétences phonologiques. De ce fait, l'aptitude à associer un signal sonore de la chaîne parlée à une connaissance conceptuelle permet d'encoder une représentation mentale. Cet appariement met donc en jeu des capacités mnésiques et perceptives (Kiefer et Pulvermüller, 2012). En psycholinguistique, le lexique mental est composé de représentations interconnectées et stockées dans notre mémoire à long terme. Celui-ci est construit par la combinaison des propriétés phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue (Beauvillain, 1989). Nos représentations lexicales véhiculent donc le sens des mots, mais aussi leurs traits linguistiques : la forme sonore, le genre, le nombre et la fonction syntaxique. Et cela à la fois pour le vocabulaire passif en compréhension, ainsi que pour le vocabulaire actif en production. L'approche cognitive considère quant à elle que les mots sont organisés selon des catégories sémantiques, représentant mentalement les objets, les concepts et les événements. Leur organisation est influencée par les expériences individuelles de chaque locuteur (Croft et Cruse, 2004).

Le lexique est un facteur de réussite scolaire et d'entrée dans le langage écrit, mais aussi un moteur de développement des habiletés sociales et émotionnelles. Il permet de comprendre et nommer le monde qui nous entoure, d'exprimer des émotions, de partager des expériences en communiquant efficacement. Il contribue tout au long de la vie à l'amélioration des compétences en lecture et en écriture, et donc à la réussite professionnelle et personnelle (Baker, 2014).

1.1. Développement typique

« L'élaboration du stock des mots de la langue – le lexique –, en marquant l'entrée dans le système linguistique, apparaît ainsi comme l'un des processus fondamentaux et originaires qui participent à l'émergence du langage » (Bassano, 2000, p.137). Il existe des facteurs environnementaux qui influencent l'apprentissage lexical : la quantité et la qualité de l'exposition à la langue, la diversité des contextes d'utilisation des mots, le type d'interaction entre adulte et enfant et la langue maternelle participent à la richesse du vocabulaire (Bassano, 1998). D'autres facteurs entrent en compte par ailleurs, tels que les capacités cognitives, la mémoire de travail ainsi que la vitesse de traitement. Ces facteurs sont responsables de fortes variations interindividuelles (Bates et al., 1995).

D'un point de vue quantitatif, la constitution du versant réceptif apparaît plus précoce et étendue que celle du versant expressif. L'émergence de la compréhension de mots a lieu entre 8 et 10 mois, plusieurs mois avant les premières productions entre 10 et 18 mois (Bassano, 2000). Pour 200 mots compris à 16 mois (Bates et al., 1994), il faut attendre environ l'âge de 24 mois pour approcher le même nombre de mots produits (Rescorla et al., 2001). Une dissociation entre l'acquisition du lexique actif et passif suppose qu'il existe deux voies d'accès distinctes (Bassano, 2000). De plus, son développement n'est pas linéaire, puisqu'un phénomène d'explosion lexicale se déroule entre l'âge de 16 et 20 mois (Caselli et al., 1995). Il s'agit d'une augmentation considérable de la capacité à acquérir de nouveaux mots qui surviendrait grâce à un accroissement de la capacité de catégorisation

et d'organisation mentale (Gopnik et Meltzoff, 1987). Il existerait également une explosion lexicale en réception, qui a lieu en parallèle (Reznick et Goldfield, 1992). Le développement lexical typique permet aux enfants d'acquérir en moyenne dix mots par jour jusqu'à six ans, où le stock est d'environ 14 000 mots (Marulis et Neuman, 2010). A l'âge adulte, le lexique réceptif est en moyenne composé de 75 000 mots en réception et 60 000 en expression (Bogliotti, 2012).

Concernant l'aspect qualitatif du lexique, les champs sémantiques qui émergent en premier sont liés aux activités quotidiennes pour les deux versants du langage. Cela inclut les jouets et objets familiers, les parties du corps, les vêtements, les termes sociaux, les mots fonctions, ainsi que les noms donnés aux membres de la famille, qui sont les premiers interlocuteurs. Cet apprentissage se construit au sein de séquences d'actions quotidiennes lorsque les locuteurs, les actions et les objets sont intégrés dans le contexte et dans une temporalité. Avant 20 mois, les enfants français produisent principalement une majorité de noms et d'items paralexicaux tels que le « non », des onomatopées et des routines sociales (Bassano, 1998). A cela s'ajoutent les verbes et les adjectifs autour des 200 mots connus. L'hypothèse de la masse critique suppose qu'à partir des 400 mots connus, les enfants doivent posséder un lexique contenant au moins 20% de mots grammaticaux pour parvenir à construire des énoncés. Après l'apprentissage d'environ 600 unités lexicales, l'enfant est en mesure d'utiliser toutes les catégories fonctionnelles de mots. La constitution du stock lexical se déroule donc par étapes (Brown, 1973).

L'apprentissage commence par la mise en place d'un vocabulaire de base pour chaque catégorie sémantique, selon la fréquence des mots (Bates et al., 1995). Rosch (1978), amène l'idée d'une hiérarchie par catégorie de la plus spécifique à la plus générale : un niveau subordonné, un niveau de base et un niveau subordonnant. Les mots de catégories supérieures englobent les concepts inférieurs, et leurs propriétés deviennent valables par héritage. Par exemple, le niveau subordonné, peut correspondre au terme « basset », le niveau de base à « chien » et « animal » correspond au superordonnant pour cette catégorie (Thibaut et al., 2001). Les enfants commencent généralement par apprendre les mots de niveau subordonné, qui sont les plus spécifiques, puis ils acquièrent des éléments plus larges et génériques. Avec l'expérience et le contexte, les liens entre les mots se mettent en place dans le lexique. Ces hiérarchisations se traduisent alors par des erreurs de classement, qui sont normales durant le développement (Bates et al., 1995).

1.2. Le lexique en réception

Le versant réceptif du lexique d'un individu se compose de ses connaissances sur l'ensemble des mots de sa langue, sans qu'ils soient nécessairement produits (Bogliotti, 2012). Pour acquérir un nouveau mot et enrichir son lexique, il faut pouvoir segmenter la chaîne parlée, discriminer une forme sonore, apparier la forme phonologique et le sens, tout cela en déduction à partir du contexte d'énonciation (Schelstraete et al., 2011). Le traitement perceptif de la chaîne parlée est fonctionnel à 6 mois de vie. L'enfant extrait les informations de la parole malgré son caractère continu, en dépit de la coarticulation des sons et de la variabilité de sa production selon le locuteur. Pour segmenter la parole en unités, les régularités telles que la prosodie ou les informations phonétiques sont une aide précieuse.

Cette perception catégorielle est faite grâce aux traits articulatoires : voisement, lieu et mode d'articulation (Bertoncini et De Boysson-Bardies, 2000). En psycholinguistique, les modèles décrivent l'accès au lexique mental tout d'abord via la forme sonore du mot entendu, avant un accès par le sens. La discrimination des phonèmes joue donc un rôle primordial dans le traitement perceptif. Le modèle Cohort, de Marslen-Wilson (1989), décrit une propagation de l'information auditive ascendante, c'est-à-dire dès le début de la perception du mot. Nous activons tous les mots possibles

avec les premiers sons du mot, en vérifiant les candidats activés par rapport au reste du signal, puis nous l'intégrons dans le contexte. Le modèle Trace de McClelland et Elman (1986), énonce que la propagation de l'activation est descendante en plus d'être ascendante. La perception de la parole se fait grâce à un ensemble d'unités de différents niveaux : les traits, phonèmes et mots. Par un procédé d'excitation ou d'inhibition entre les niveaux, nous détectons la bonne représentation lexicale par activation des propriétés acoustico-phonétiques. Cette sélection nous indique que les unités lexicales et leurs sens associés sont structurés en réseau. Ces deux modèles s'accordent sur la dimension interactive du processus de perception, ainsi que la mise en jeu de niveaux supérieurs, comme les informations syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, qui permettent de modifier l'accès aux représentations lexicales (Beauvillain, 1989).

Après la perception, nous pouvons alors catégoriser et reconnaître les mots, par un processus de stockage en mémoire à long terme. Ainsi, le lexique passif est largement plus étendu que le lexique actif. Par ailleurs, l'accroissement du lexique passif continue tout au long de la vie (Brown, 1973). L'organisation sémantique du lexique réfère à la manière dont les mots sont organisés et interconnectés sur la base de leurs relations sémantiques. La différenciation des catégories de mots porte en premier lieu sur des entités de sens assez éloignées. Des actualisations de cette organisation sont faites tout au long de l'apprentissage, pour tendre vers des représentations sémantiques complexes à l'âge adulte (Schelstraete et al., 2011). En premier lieu, les relations de sens se font par inclusion. Ensuite, la partie se différencie du tout, par exemple : le doigt, la main et le bras. Enfin, l'incompatibilité lexicale se met en place : un chat n'est pas un chien (Thibaut et al., 2001). La mémoire sémantique regroupe donc l'ensemble de nos connaissances conceptuelles à long terme. Les caractéristiques sonores et sémantiques, la fonction et les relations avec les autres objets sont connectées sous forme de représentations lexicales. Si la différence entre deux mots n'est pas perçue, c'est toute la structure de l'organisation sémantique et lexicale qui est remise en cause (Bragard et Maillard, 2005).

A la lumière de ces informations sur le fonctionnement du lexique en réception, nous pouvons aisément imaginer l'impact que des troubles d'origine sémantique ou phonologique peuvent avoir sur l'accès et la construction des représentations mentales, et plus largement sur le langage oral.

2. Le trouble développemental du langage (TDL)

Les troubles sévères du langage oral incluent les troubles du lexique en réception (McGregor et al., 2013). Bien qu'il semble que les troubles expressifs soient plus courants que les troubles réceptifs d'après la littérature (Zourou et al., 2009), nous appuyons l'importance du diagnostic de ceux-ci dans le cadre d'un TDL, car ils passent plus souvent inaperçus grâce aux compensations développées par les patients, et cela même parfois jusqu'à l'âge adulte (Maillard, 2022).

Les différentes terminologies employées et leurs critères de diagnostic peuvent entraîner une ambiguïté dans les implications cliniques de ces troubles (Bishop, 2017). Cela complique le diagnostic (Breault et al., 2019) et implique une méconnaissance de la pathologie auprès de la population générale (McGregor, 2020). Or, les troubles du langage oral sévères sont répandus, avec une prévalence estimée aux alentours de 7% selon McLeod et Harrison (2009). Cependant, une variabilité non négligeable de la prévalence est induite par les classifications et les tests utilisés pour le diagnostic, ainsi que l'âge des enfants interrogés. Nous avons établi un tableau de comparaison des classifications de reconnaissance internationale en Annexe 1., selon leurs critères communs et divergents (CIM 10, 2008 ; CIM-11, 2022 ; Consensus CATALISE phase 2, 2017 ; DSM-5, 2015). Nous avons retrouvé les terminologies suivantes dans notre bibliographie : *Trouble du langage*, *Trouble spécifique du langage (TSL)* et *Trouble développemental du langage*. Nous avons noté que

les critères définissant le TDL semblent moins restrictifs que ceux du TSL. Par conséquent, un groupe plus étendu d'enfants pourrait être identifié comme étant atteints de TDL (Wright et al., 2018).

2.1. Hypothèses étiologiques et origines

Il existe plusieurs hypothèses émises dans la littérature concernant l'origine du trouble, relevant de multiples facteurs (Leonard, 2014). Ces hypothèses sont à nuancer, car il n'existe pas de consensus. Notons également que les antécédents familiaux de troubles du langage, le sexe et le milieu social carencé ne constituent ni une cause ni une condition du TDL (Breault et al., 2019).

Une des hypothèses est celle du déficit de la vitesse de traitement des informations auditives et séquentielles. Les enfants atteints de TDL peuvent de fait avoir des difficultés à traiter les informations à une vitesse dite normale (Dauvister et Maillart, 2022). Cette hypothèse peut être mise en lien avec celle d'un déficit de la mémoire phonologique à court terme (Steele et Mills, 2011). En effet, l'épreuve de répétition de non-mots échouée en bilan orthophonique est un bon indice pour établir un diagnostic. Ces épreuves font appel aux capacités de discrimination auditive et à la mémoire de travail phonologique, très largement touchées dans la plupart des cas de TDL (Maillart, 2022).

Nous ajouterons l'hypothèse du déficit de mémoire procédurale (Juvené et al., 2022). Les procédures complexes telles que la phonologie et la morphosyntaxe, nécessitant l'apprentissage de régularités séquentielles, seraient freinées par un développement atypique des régions cérébrales concernées. Cette hypothèse de déficit des habiletés non-langagières, initialement tirée des recherches d'Ullman et Pierpont (2005), permettrait d'expliquer par la même occasion certaines comorbidités fréquentes du TDL. Des distinctions anatomiques cérébrales observées chez les patients sont associées aux zones cérébrales responsables de la coordination motrice et de la mémoire de travail. Par ailleurs, il semble que l'organisation sémantique des enfants présentant un TDL soit plus diffuse que celle des enfants tout-venant (Dauvister et Maillart, 2022). Une étude de Trauner et al. (2000) a révélé des particularités qui impacteraient non seulement le langage, mais également le domaine de la motricité. Ces multiples déficits seraient alors liés à une atteinte neurologique plus étendue, concernant le langage, la cognition et les capacités de coordination motrice.

2.3. Les impacts et comorbidités

Les domaines pouvant être atteints sont la phonologie, la syntaxe, la morphologie, la sémantique, l'accès lexical, la pragmatique, l'utilisation du langage et du discours, autant de domaines qui se répercutent directement sur l'apprentissage du lexique (Steele et Mills, 2011). En effet, les enfants concernés ont souvent un retard dans l'acquisition de leurs premiers mots, et l'apprentissage lexical est difficile que ce soit durant le développement, à l'école ou à l'âge adulte. Ces déficits ne se limitent pas à l'apprentissage instantané de mots, mais englobent également la connaissance générale du vocabulaire. Il est essentiel de considérer à la fois l'étendue, c'est-à-dire le nombre de mots connus, et la profondeur, la qualité de la connaissance du lexique. Un vocabulaire étendu permet une communication précise et nuancée, tandis que la profondeur implique une utilisation fluide et une bonne compréhension du contexte, ainsi que la connaissance des relations entre les mots. Le manque de vocabulaire conduit à une communication entravée, marquée par un manque de détails, une méconnaissance des homonymes et des synonymes et des connaissances générales moins précises. La richesse du lexique permet l'étayage du domaine de la pragmatique grâce aux relations pointues qu'entretiennent les mots. Des difficultés de lexique peuvent donc entraîner des difficultés de compréhension du contexte et sont significatives pour prédire les futures compétences en lecture (McGregor et al., 2013).

A l'âge de 5 ans, si les difficultés majeures en compréhension sont encore présentes et résistantes à une prise en charge orthophonique, un diagnostic pourra être posé (Bishop, 2017). Il existe un plus grand risque de trouble des apprentissages secondaires chez ces enfants, avec un pronostic pauvre quant à leur chance de rattraper leur retard scolaire, induit par leur trouble du langage oral (Maillart, 2022). Les enfants atteints de TSL sont également plus à risque de devenir de faibles lecteurs (Snowling et al., 2000).

De plus, le trouble du langage impacte le domaine de la cognition sociale au-delà des années de scolarité, pouvant causer un manque d'adaptation aux demandes de l'environnement et une entrave au rôle social attendu (Trauner et al., 2000). Tout cela peut jouer sur la qualité de vie des patients et de leur famille. Outre la dimension scolaire, les habiletés pragmatiques et la qualité des relations avec des pairs sont souvent mises en cause. Le diagnostic et la prise en charge précoce, avec une rééducation des habiletés langagières, semblent être des facteurs positifs pour ces patients. La régulation des émotions et des comportements à travers une communication efficace favorise un épanouissement et des relations de qualité avec autrui (Maillart, 2022). Nous savons que le domaine lexico-sémantique est fréquemment altéré dans le trouble spécifique du langage, ce qui nous amène à l'exposition des troubles lexicaux dans ce cadre (Leonard, 2014).

3. Les troubles lexicaux en réception dans le cadre d'un TDL

Nous allons maintenant nous concentrer sur les difficultés relatives au lexique en réception. Parmi les différents types de profils existants, il existe une majorité d'atteintes mixtes qui concerne les deux versants du langage (Zourou et al., 2009). Les enfants présentant un TSL possèdent des capacités d'apprentissage du lexique réduites par rapport aux enfants tout-venant (Camilleri et Botting, 2013).

3.1. Le stock lexical réduit

Le stock lexical réduit est un manque de vocabulaire se répercutant sur les deux versants du langage. Les symptômes sont les suivants : l'apparition tardive des premiers mots produits, vers 23 mois en moyenne, ainsi qu'un développement lexical plus lent, souvent sans explosion lexicale (Dauvister et Maillart, 2022). Un encodage à long terme fragile, ainsi que des difficultés de compréhension globale et une atteinte des capacités de dénomination sont également caractéristiques (Da Silva-Genest et al., 2020). La constitution du stock lexical qui stagne sur les deux versants produit un décalage croissant entre les enfants avec des difficultés langagières développementales et les enfants tout-venant (Trauner et al., 2000). La différence de types de mots appris est notable, avec une quantité de verbes connus faible chez les enfants ayant un TSL (Leonard, 2014).

Dans une étude sur une large population d'enfants atteints de troubles du langage, McGregor (2013) relève que leur vocabulaire se situe à un niveau inférieur d'environ de 2 ans par rapport aux enfants du même âge, et ce dans toutes les classes scolaires. L'auteur convient également que les enfants atteints auront besoin d'un apprentissage plus long et approfondi pour mémoriser les mêmes mots, et qu'il est peu probable que leur retard soit comblé au cours de leur vie. Chez les enfants tout-venant, la généralisation permet un apprentissage rapide et une consolidation des réseaux sémantiques grâce à la capacité d'abstraction. Or, dans le TDL, les concepts sémantiques rencontrés peinent à être encodés et cela constitue un frein supplémentaire à l'acquisition d'un lexique réceptif suffisant (Dauvister et Maillart, 2022).

Lors de l'évaluation du lexique, il s'agit d'établir un diagnostic différentiel entre un stock lexical réduit et un trouble d'évocation lexicale, qui se manifeste par la présence d'un manque du mot

(Bragard et Schelstraete, 2010). Il est important de noter que le stock lexical réduit et le trouble d'évocation lexicale peuvent se retrouver concomitants dans le tableau symptomatique du TDL.

3.2. Le trouble des représentations sémantiques

Nous pouvons nous demander quelle est la part de responsabilité des représentations sémantiques dans les difficultés citées ci-dessus. La mémoire sémantique permet le stockage des connaissances sur le monde et leurs relations. Lorsque la capacité à distinguer deux concepts est imprécise, les erreurs persistent à des âges où elles devraient être résorbées. Ce sont des erreurs qualifiées de « sur-extension » lorsqu'elles concernent l'emploi d'un terme pour une catégorie trop large d'objets. A titre d'exemple : l'enfant utilise le mot « chien » pour tous les mammifères. Il existe des erreurs de « sous-extension » pour l'emploi d'un mot de manière restreinte à un seul sujet, par exemple : l'enfant utilise le mot « souliers » uniquement une paire de chaussures spécifique (Thibault et al., 2001). La catégorisation sémantique se construit en réseau, avec des relations d'inclusion et une organisation sur plusieurs niveaux. Lorsque le lexique n'est pas encore mature, les liens se font à partir de caractéristiques précises, c'est pourquoi les enfants ayant des représentations déficitaires interprètent mal certains mots (Bragard et Maillart, 2005). En effet, les enfants présentant un TDL persévèrent sur des erreurs de référents, c'est-à-dire qu'ils relient une forme phonologique correspondant à une autre représentation sémantique jusqu'à un âge tardif. Par exemple, une fois que le critère de catégorisation par la forme est acquis, une persévérance sur ce critère est courante. De plus, les difficultés de catégorisation impactent l'apprentissage lexical des autres mots liés au prototype (Dauvister et Maillart, 2022). Les prototypes sont les premiers mots appris, car représentatifs de leur catégorie. Une tendance à connaître uniquement ce vocabulaire de base amène à une organisation sémantique peu hiérarchisée et pauvre (Bragard et Maillart, 2005).

Tout cela semble entretenir un cercle vicieux, et nous pouvons imaginer que des représentations sémantiques faibles, couplées à des représentations phonologiques déficitaires, constituent un frein dans la constitution d'un stock lexical efficient, avec une incidence évidente sur le langage de manière globale (Leonard, 2014).

4. Buts et objectifs du mémoire

Le TDL engendre des difficultés dans l'acquisition et l'usage du langage oral, affectant significativement la communication des individus touchés. Ces difficultés atteignent particulièrement le domaine lexical, tant sur le plan expressif que réceptif. Il est important de disposer d'outils d'évaluation efficaces pour poser un diagnostic fiable. Le principal objectif de ce mémoire est de formuler des recommandations pratiques et fondées pour les orthophonistes. Par l'analyse critique des modalités d'évaluation disponibles dans la littérature scientifique et dans les outils cliniques existants, ce travail vise à orienter les professionnels vers un choix éclairé et adapté. En effet, une analyse du lexique réceptif est indispensable pour préciser la nature du déficit langagier et ainsi contrôler efficacement la prise en soin (Bragard et Maillart., 2005).

Méthode

Dans la partie méthodologie, nous décrivons les étapes de notre recherche.

1. La revue de la littérature

La première étape est une synthèse des données de la littérature. Pour cela, nous avons consulté les bases de données Cairn, Google Scholar et Pubmed. Les mots-clés utilisés sont : orthophonie - évaluation - lexique réception - *trouble développemental du langage* - *dysphasie* - *trouble primaire du langage oral* - *trouble spécifique du langage oral* - ainsi que leurs équivalents anglais : speech and language therapy – assessment - lexicon - receptive vocabulary - *developmental language disorder* - *dysphasia* - *specific language impairment*. Nous avons choisi d'inclure les articles parus à partir de l'année 2000. Pour être sélectionnées, les articles devaient évaluer les capacités lexicales dans le cadre d'une évaluation du langage oral. Initialement, nous avons vérifié que les articles étaient accessibles, puis nous avons examiné le résumé et la section méthodologique pour confirmer que l'évaluation des compétences lexicales avait effectivement été réalisée dans l'étude.

Concernant les critères de sélection des articles, notre sujet nous expose à une difficulté de terminologie. Effectivement, les termes désignant les troubles sévères du langage affectant le lexique en réception ne sont pas tous équivalents. Nous avons donc fait le choix d'élargir nos recherches aux terminologies faisant référence à un trouble du langage oral persistant, spécifique et ayant un impact significatif sur le domaine du lexique en réception, car ce sont les critères communs aux terminologies internationales présentées en Annexe 1. Toutefois, nous notons la nature hétérogène des profils de patients concernés par ces troubles et les divergences possibles entre les terminologies retrouvées dans la littérature (Reilly et al., 2014). Concernant la rédaction, nous choisissons d'utiliser le terme *trouble développemental du langage (TDL)* car cette terminologie établie par le consensus CATALISE (Bishop et al., 2017) permet de regrouper des réalités de profils différents sous une appellation commune. En revanche, lorsque nous utilisons des citations, nous reprenons la terminologie utilisée par l'auteur. De plus, l'American Speech-Language-Hearing Association (2012) recommande de supprimer la caractérisation « spécifique » du trouble (Avenet et al., 2016).

2. Étude des outils d'évaluation et de leurs épreuves

Nous poursuivons par un recensement et une analyse des tests orthophoniques francophones évaluant le lexique en réception. Nous avons commencé par sélectionner les outils d'évaluation selon les critères d'inclusion suivants : l'outil comporte au moins une épreuve visant à évaluer le lexique en réception. Le test doit être disponible en accès libre ou à l'achat en langue française. Lorsqu'il existe une version courte et une version longue, nous avons exclu la version courte qui sert généralement pour le dépistage. S'il existe plusieurs versions, la plus récente a été sélectionnée. Nous avons exclu les outils qui ne sont plus édités et ceux qui ne sont pas destinés aux orthophonistes. Pour constituer notre inventaire, nous avons consulté les outils répertoriés au Centre Documentaire en Orthophonie (CDO) de l'Université de Lille.

3. Questionnaire à destination des orthophonistes

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'une étude observationnelle, c'est-à-dire analyser et décrire des pratiques professionnelles sans interférer avec leur réalisation habituelle. Pour cela, nous avons recueilli des données sur les démarches d'évaluation des orthophonistes salariées, libérales ou en exercice mixte, à l'aide d'un questionnaire informatisé, créé via l'outil sécurisé LimeSurvey. Ce questionnaire a été créé en collaboration avec Sixtine De Cubber, étudiante en 5ème année d'orthophonie, qui réalise son mémoire sur le versant expressif du lexique. Nous avons travaillé conjointement sur l'élaboration et la diffusion du questionnaire, en traitant nos données séparément.

Ce questionnaire a été diffusé via Facebook sur diverses pages destinées aux orthophonistes exerçant en France. Notre questionnaire a été validé par le service de protection des données de la faculté de Lille. Il se compose d'une lettre d'information à destination des répondants, disponible en Annexe 5. avec la présentation générale de la structure du questionnaire.

Des données ont été recueillies pour vérifier la représentativité de notre échantillon par rapport à la population des orthophonistes en France. Nous avons questionné sur l'âge des répondants, afin de le comparer à la moyenne d'âge des orthophonistes en France : 43;4 ans, selon une étude de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques pour la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) en 2019. Nous questionnons sur le département d'exercice, pour nous appuyer sur les données de répartition démographique des professionnels en France. Enfin, les orthophonistes renseignent leur mode d'exercice, également mesuré par l'étude de la FNO : 81,1% exercent en libéral contre 18,3% en salariat et/ou mixte. La seconde partie du questionnaire porte sur l'objet de notre étude : les modalités d'évaluation utilisées en clinique pour évaluer le lexique en réception chez l'enfant.

Résultats

Dans cette partie, nous présentons une synthèse des données issues de la littérature, puis une analyse des outils d'évaluation orthophoniques français. Pour finir, nous examinons les résultats du questionnaire.

1. Synthèse des données issues de la littérature

Notre recherche a permis de sélectionner un total de seize articles après l'application des critères d'inclusion et d'exclusion. Les références des articles sélectionnés sont disponibles en Annexe 2. Nous y présentons la terminologie utilisée pour désigner le trouble et les caractéristiques des participants : la langue parlée, l'effectif de l'échantillon et l'âge. Nous avons été contraints d'exclure certains articles de notre revue pour les raisons suivantes : la population cible était constituée de participants qui ne présentaient pas de troubles entrant dans nos critères de sélection (Libertus et al., 2015 ; Pernon et Gatignol, 2011 ; Rose et al., 2015). L'article de Smith et collègues (2002) a été également exclu, car il contient un outil de dépistage.

Notre recueil comporte douze articles (75%, soit 12/16) sur l'évaluation lexicale et quatre articles (25%, soit 4/16) contenant une évaluation plus générale du langage. Trois articles (18,75%, soit 3/16) traitent exclusivement du lexique réceptif, car la majorité de la recherche inclut l'évaluation du lexique sur les deux versants.

Dans le Tableau 1. ci-dessous, nous référençons les différents types d'articles ainsi que leurs effectifs.

Tableau 1. Types et effectifs des articles de la revue de la littérature.

Type d'articles	Nombre d'articles (n =16)	Pourcentage	Détail du type d'articles	Références
Articles expérimentaux	14	87,50%	10 études validant un outil d'évaluation et/ou une thérapie (62,50%)	Boyle et al., 2007 ; Bragard et al., 2010 ; Bragard et al., 2022 ; Camilleri et Botting, 2013 ; McGregor et al., 2002 ; Jackson et al., 2016 ; Payesteh et Pham, 2022 ; Verhoeven et al., 2011 ; Wilson et al., 2015 ; Wright et al., 2018
			4 études de cas unique ou multiple (25%)	Best et al., 2005 ; Bragard et Maillart, 2005 ; Bragard et al., 2012 ; Parsons et al., 2005
Méta-analyses	2	12,50%	Ces revues sont incluses pour leurs recommandations	Brackenbury et Pye, 2005 ; Jackson et al., 2019

Dans le cadre de l'analyse des épreuves utilisées dans la littérature, nous nous sommes concentrés sur les épreuves mentionnées dans les articles expérimentaux, qui représentent 87,50% de notre corpus, soit 14 articles sur 16. En effet, les deux méta-analyses, bien qu'enrichissantes en recommandations, ne permettent pas une exploration directe des épreuves d'évaluation du fait de leur nature synthétique. Toutefois, nous intégrerons leurs conclusions dans nos recommandations finales.

Nous commençons par présenter les informations relatives aux participants, puis nous abordons les types d'évaluation utilisés par les chercheurs. Les épreuves analysées, provenant des quatorze articles expérimentaux, sont recensées en Annexe 4.

1.1. Caractéristiques des participants

Le nombre de participants varie de 1 (Bragard et Maillart, 2005) à 1108 (Verhoeven et al., 2011). Les participants sont principalement des enfants. Nous retrouvons une combinaison d'adultes et d'enfants dans la méta-analyse de Jackson et al. (2019). L'âge des enfants varie entre 3;1 et 17;3 ans, tandis que celui des adultes varie de 18 à 25 ans. La langue des participants est l'anglais dans dix études (62,50%, soit 10/16) et le français dans quatre études (25%, soit 4/16). Deux études (12,50%, soit 2/16) incluent des participants bilingues, qui parlent l'anglais et l'espagnol (Payesteh et Pham, 2022) et le néerlandais et une seconde langue (Verhoeven et al., 2011). Les participants ayant reçu un diagnostic de TDL ou *developmental language disorder* en langue anglaise, concernent quatre études (25%, soit 4/16). Ainsi, nous remarquons que les auteurs ayant publié après le consensus CATALISE phase 2 (Bishop et al., 2017) utilisent la terminologie TDL. Sept études (43,75%, soit 7/16) nomment le trouble TSL ou en anglais *specific/primary language impairment*. Cinq études (31,25%, soit 5/16) comptent des participants ayant des troubles du langage oral non précisés par un diagnostic et/ou des difficultés langagières majeures affectant le lexique.

1.2. Evaluation statique

Lorsqu'il s'agit de diagnostiquer les troubles du langage, les aptitudes linguistiques sont généralement évaluées au moyen de tests réalisés dans des contextes formels (Da Silva-Genest et al., 2020). Les évaluations standardisées sont désignées comme étant « statiques » car les individus réalisent une série de tests avec peu d'instructions et de feedbacks de la part de l'évaluateur. L'objectif est d'obtenir une mesure de la performance dans un domaine spécifique à un moment précis (Camilleri et Botting, 2013).

Lors de notre recensement, tous les articles contenaient au moins une évaluation de type statique. Nous avons identifié cinq catégories distinctes d'épreuves utilisées pour l'évaluation du lexique en réception. Ces catégories englobent divers types d'épreuves, y compris celles spécifiquement conçues par les auteurs des études examinées. En conséquence, la section consacrée à l'évaluation statique de notre analyse est structurée en cinq sous-parties, chacune correspondant à une des catégories d'épreuves identifiées. Les tests sont en majorité en langue anglaise et sont référencés avec leurs épreuves en Annexe 4.

Une contrainte de notre analyse réside dans le fait que les épreuves originales créées par les auteurs sont généralement décrites et justifiées, tandis que celles provenant de tests commercialisés le sont partiellement voire pas du tout. De surcroît, peu d'auteurs utilisant des tests commercialisés ne précisent leur méthode d'administration. Nous remarquons également que les tests commercialisés sont catégorisés dans deux types d'épreuves sur cinq : la *désignation d'images* et l'*association sémantique*. Boyle et al., (2007) présentent l'outil d'évaluation utilisé (CELF-3UK, Semel et al., 2000) et justifient ce choix grâce à la fiabilité du test et son niveau de preuve. Jackson et al., (2016) mentionnent qu'ils respectent les directives du manuel. Nous n'avons pas accès aux manuels de ces tests, ce qui limite notre capacité à effectuer une analyse exhaustive, nous nous appuyons donc sur les informations disponibles dans les articles.

1.2.1. Epreuve de désignation d'images

La *désignation d'images sur écoute de mots isolés*, épreuve la plus largement utilisée dans l'évaluation du lexique dans la littérature (McGregor et al., 2013), consiste en la présentation de plusieurs images par un évaluateur. Le participant doit indiquer celle qui correspond le mieux au mot énoncé parmi la sélection, comprenant divers distracteurs (Da Silva-Genest et al., 2020). Les distracteurs sont définis comme un « ensemble de réponses erronées mais vraisemblables destinées à détourner le sujet testé des réponses exactes et permettant au testeur d'interpréter ses choix » par le dictionnaire en ligne Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (2012). Classiquement, l'évaluateur demande à l'enfant « montre-moi (mot cible) », évaluant ainsi la capacité à faire correspondre un mot entendu à des actions, des concepts et des objets illustrés (Parsons et al., 2005 ; Payesteh et Pham, 2022).

Dans la revue de la littérature, 100% des articles expérimentaux intègrent au moins une épreuve de *désignation d'images* (Best et al., 2005 ; Boyle et al., 2007 ; Bragard et Maillart, 2005 ; Bragard et al., 2012 ; Bragard et al., 2010 ; Bragard et al., 2022 ; Camilleri et Botting, 2013 ; McGregor et al., 2002 ; Jackson et al., 2016 ; Parsons et al., 2005 ; Payesteh et Pham, 2022 ; Verhoeven et al., 2011 ; Wilson et al., 2015 ; Wright et al., 2018). Nous avons compté dix-neuf mentions de ce type d'épreuve, ce qui représente 65,52% de notre échantillon (soit 19/29 épreuves). Ces épreuves proviennent de neuf tests standardisés, dont quatre qui ont fait l'objet de révisions depuis leur première publication. La seconde version du British Picture Vocabulary Scale (BPVS-II, Dunn et al., 1997) émerge comme le plus employé (33,34%, soit 3/9 tests commercialisés). Ce test est décrit dans l'article de Boyle et al. (2017) comme un test standardisé de vocabulaire imagé, largement utilisé

dans la recherche. Les performances sont indiquées par les notes standards liées à l'âge. D'autre part, dans quatre articles contenant ce type d'épreuve (28,57%, soit 4/14 articles expérimentaux), la tâche de *désignation d'images* a été conçue par les auteurs (Bragard et al., 2010 ; McGregor et al., 2002 ; Parsons et al., 2005 ; Verhoeven et al., 2011).

Pour les données auxquelles nous avons pu avoir accès, le maximum d'items est de 170 dans le Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-Third Edition (ROW, Brownell, 2000). Nous retrouvons ensuite 96 items dans l'épreuve *receptive vocabulary* de Verhoeven et al. (2011), 80 items dans l'épreuve *désignation d'images* de Bragard et al. (2010) et 20 items dans les épreuves *designation of concrete word pictures* de Parsons et al. (2005) et *recognition task* de McGregor et al. (2002).

Concernant le contenu, les items sont présentés dans un ordre de difficulté développementale croissante. Les études utilisent majoritairement des noms pour les items. Le test de Bragard et al. (2010) a fait l'objet d'un contrôle pour l'intitulé des items cibles, les catégories sémantiques, la longueur des mots et la complexité phonologique. L'objectif était d'assurer la variété et la représentativité des mots par rapport au lexique des enfants visés par le test. La diversité se reflète également dans la présentation des images, certaines épreuves optant pour des photographies en couleurs à fond uni (Bragard et al. 2010), tandis que d'autres utilisent des dessins (McGregor et al., 2002 ; Verhoeven et al., 2011). Les distracteurs, variant de trois à quatre, ont été catégorisés comme sémantiques, phonologiques, ou sans lien avec la cible. Dans l'étude de McGregor et al. (2002), deux distracteurs sur cinq ont été choisis selon les erreurs sémantiques réalisées par les participants précédents à l'épreuve de dénomination. Le but était de maximiser la possibilité d'identifier des confusions sémantiques pertinentes.

Une informatisation des épreuves présente des avantages, soulevés par Bragard et al. (2010), comme l'intégration de la mesure du temps de réaction qui permet de quantifier de manière objective une lenteur dans la sélection lexicale. Les stimuli auditifs présentés par une voix pré-enregistrée facilitent également la présentation aléatoire des items lors de chaque passation.

Dans dix articles (71,43%, soit 10/14 articles expérimentaux), les épreuves de *désignation d'images* étaient couplées à une épreuve de *dénomination d'images*. Deux auteurs précisent que l'épreuve de *dénomination* est réalisée avant celle de *désignation* (Bragard et al., 2010 ; Bragard et al., 2022 ; McGregor et al., 2002), conformément aux recommandations pour le repérage du trouble d'évocation lexicale, et ce de préférence avec les mêmes items (Bragard et al., 2010).

D'après les données issues de la revue de la littérature, les résultats des épreuves de *désignation* se situent en zone pathologique pour les enfants présentant un trouble sévère et persistant du langage oral. La *dénomination d'images* peut être touchée de façon équivalente ou majorée, montrant ainsi la diversité de déficits retrouvés dans le spectre des troubles lexicaux chez les patients ayant un TDL.

L'épreuve de *désignation d'images*, largement privilégiée au sein de cette revue de littérature, révèle toutefois des limites. McGregor et al. (2002) exposent le fait qu'une reconnaissance à choix forcé ne requiert qu'une représentation sémantique minimale pour être réussie. En ce sens, d'autres modalités d'évaluation telle que l'évaluation dynamique, qui sera définie dans une partie dédiée, est mentionnée par plusieurs auteurs (McGregor et al., 2002 ; Parsons et al., 2005 ; Camilleri et Botting, 2013).

1.2.2. Epreuve d'association sémantique

Six articles (42,86%, soit 6/14 articles expérimentaux) adoptent des épreuves visant à évaluer la capacité d'associer des concepts et comprendre l'appartenance à une catégorie. Le test

commercialisé le plus utilisé est la CELF-4 (Semel et al., 2006). Nous remarquons qu'il est utilisé dans les articles les plus récents (Best et al., 2015 ; Wilson et al., 2015 ; Wright et al., 2018).

Deux épreuves, *word classes* (CELF-3, Semel et al., 2000 ; CELF-4, Semel et al., 2006) et *appariement sémantique* (Bragard et al., 2005) répondent aux mêmes consignes. Les participants doivent choisir parmi deux possibilités celle qui est la plus proche sémantiquement de l'item cible. L'épreuve *word sort* de Parsons et al. (2005) évalue vingt mots abstraits du lexique mathématique. La réponse à cette tâche est non verbale, ce qui minimise l'impact des difficultés de langage expressif selon les auteurs. Le mot cible est présenté, suivi de cinq mots, contenant des distracteurs sémantiques, phonologiques et sans lien. Parmi ces mots se trouvent deux items sémantiquement liés au mot cible. L'enfant doit répondre à la question « Trouvez deux mots qui signifient le mieux (mot cible) ».

Bragard et al. (2005) complètent leur analyse avec l'épreuve *appariement d'objets sur base d'indices sémantiques* (Birmingham Object Recognition Battery, Riddoch et al., 1993), qui permet de confirmer leur hypothèse de représentations sémantiques sous-spécifiées pour un enfant qui présente un déficit sémantique. L'épreuve est décrite comme permettant d'estimer la représentation sémantique et les types de liens choisis entre les mots. Une seconde épreuve provenant du même test, *appariement d'objets sous différentes vues*, évalue la représentation mentale que l'enfant possède des mots. L'épreuve *picture judgment task* des auteurs Best et al., (2005) rejoint ce même principe. L'épreuve est considérée comme exclusivement sémantique par les auteurs car elle ne requiert pas de production orale. L'une des images a une relation sémantique associative avec la cible, tandis que la deuxième appartient à la même catégorie sémantique que la première. Les réponses des participants ont été analysées par types d'erreurs : la catégorie ordonnée, c'est-à-dire appartenant à la même catégorie sémantique, par exemple : « ananas » pour « noix de coco ». Le type superordonné, appartenant à la même catégorie sémantique au niveau supérieur, comme « bateau » pour « péniche », le type fonctionnel, avec une utilisation similaire : « pelleuse » pour « truelle » et la catégorie visuelle, c'est-à-dire incluant une ressemblance physique comme « crabe » pour « scorpion ».

Ces deux premières parties mêlent cinq épreuves originales, c'est-à-dire spécialement conçues pour l'article, et douze épreuves provenant de tests commercialisés, comme détaillé dans l'Annexe 4. Nous allons à présent décrire les trois catégories d'épreuves restantes. Ces trois catégories représentent 13,79% de notre échantillon total, soit quatre épreuves sur les vingt-neuf analysées. Nous notons que ces quatre épreuves sont également des créations originales des chercheurs.

1.2.3. Epreuve de jugement sémantique

Ce type d'épreuve est retrouvé dans deux articles (14,29%, soit 2/14 articles expérimentaux). La tâche *word picture verification task* créée par Best et al. (2015), qui évalue la compréhension du sens des mots se déroule comme suit : une image est présentée accompagnée du mot correspondant ou d'un mot sémantiquement apparenté. L'enfant doit déterminer si le mot prononcé correspond à l'image. Cette épreuve est informatisée, les items étant pré-enregistrés. Les images issues d'une base de données comprennent 72 dessins en noir et blanc et sont réparties en quatre catégories : animaux, outils, véhicules et fruits et légumes. Aucun objet de la même catégorie n'apparaît plus de deux fois successivement. Mis à part les items présentant une similarité phonologique avec l'image cible, ce sont les mêmes que dans l'épreuve de *dénomination d'images*.

Parallèlement, l'épreuve expérimentale nommée *jugement sémantique* (Bragard et al., 2010) a été utilisée pour tester la précision de la représentation sémantique. Selon les mêmes modalités, avec la particularité que chaque mot était présenté trois fois : une fois avec le mot correct, une fois avec un distracteur sémantiquement proche, tel que « mûre » pour « raisin » et une fois avec un

distracteur sans lien. Pour réussir, l'enfant doit répondre correctement aux trois présentations différentes de chaque image, administrées avec des pauses entre chaque présentation. A l'aide de cette épreuve, les auteurs ont pu déterminer si l'enfant présentait un manque du mot, ainsi que le type de déficit sémantique à l'origine des difficultés (Bragard et al., 2012).

1.2.4. Epreuve de définition à choix multiples

La seule épreuve de ce type (7,14%, soit 1/14 articles expérimentaux), *definition* de Wright et al. (2018), propose des réponses à choix multiples. Les participants choisissent la définition correcte parmi les trois énoncés oraux et écrits. Des réponses pièges étaient construites à partir de mots similaires au mot cible. Cette épreuve remplace la *désignation d'images* pour les auteurs car elle induit des lacunes d'illustration des cibles et est introduite comme alternative pour évaluer les enfants habituellement testés avec le BPVS-II (Dunn et al., 1997). De plus, les participants ont évalué leur propre connaissance de chaque mot à l'aide d'un système de feux tricolores symbolisés.

1.2.5. Epreuve de décision lexicale

Enfin, cette dernière épreuve représentant (7,14%, soit 1/14 articles expérimentaux) du corpus, est décrite comme évaluant le lexique en réception. *Lexical decision* de Wright et al. (2018) consiste en une liste de quarante mots et quarante non-mots présentée de manière aléatoire. Les participants doivent indiquer si chaque item est un mot ou non. Le but pour les auteurs était d'obtenir une compréhension de la connaissance des mots.

Pour conclure, les épreuves statiques sont majoritaires dans cette revue. Nous allons maintenant présenter les autres modalités décrites dans la littérature.

1.3. Modalités d'évaluation alternatives

L'évaluation statique, bien que largement utilisée, présente des limites selon Brackenbury et Pye (2005), Camilleri et Botting (2013) et Jackson et al. (2019). Ces chercheurs suggèrent l'exploration d'autres méthodes d'évaluation, parmi lesquelles ils citent l'évaluation dynamique et l'évaluation critériée. Cette diversification est motivée par les limites inhérentes à l'évaluation statique du lexique, qui se concentre souvent sur la taille du vocabulaire. Brackenbury et Pye (2005) soulignent que les déficits précoces de la taille du vocabulaire ne permettent pas de prédire de manière fiable les capacités linguistiques ultérieures. De plus, les difficultés sémantiques telles que de faibles capacités d'apprentissage de nouveaux mots et une entrave à la création de liens entre les représentations sont importantes dans le TDL. Il s'agit d'ajouter une mesure des compétences liées à l'apprentissage, à l'organisation et à l'utilisation des mots. Dans ce contexte, Camilleri et Botting (2013) recommandent l'incorporation d'une mesure dynamique lors des évaluations diagnostiques.

1.3.1. L'évaluation dynamique

L'évaluation dynamique est une approche intégrant des opportunités d'apprentissage. Elle se distingue des évaluations statiques classiques, car elle apporte des feedbacks, mettant l'accent sur l'adaptation de l'individu comme objectif principal. L'évaluation dynamique considère la zone de développement proximal, reconnaissant que l'enfant puisse se situer entre la réussite et l'échec, et qu'il nécessite une assistance pour réussir. Dans le contexte du diagnostic du TDL, cette modalité se concentre sur les capacités d'apprentissage de l'enfant plutôt que sur ses performances à un moment spécifique (Camilleri et Botting, 2013).

Dans la revue de la littérature, l'article de Camilleri et Botting (2013) s'appuie sur l'élaboration d'un protocole d'évaluation dynamique, basé sur la mesure de la quantité d'ébauches aidantes nécessaires pour atteindre la cible. Ce type d'évaluation, récemment étudié, révèle les

difficultés des domaines sous-jacents au lexique qui sont parfois sous-estimées dans l'évaluation statique. Le Dynamic Assessment of Word Learning (DAWL) ou « l'évaluation dynamique de l'apprentissage des mots » en français, fournit des données quantitatives et qualitatives pour diagnostiquer les troubles du lexique et comprendre les processus sous-jacents aux performances testées, permettant des interventions thérapeutiques plus spécifiques (Camilleri et Botting, 2013). Le protocole comprend une combinaison d'évaluations statiques et dynamiques, réalisées en une séance. Le BPVS (Dunn et al., 1997) sert de pré-test statique pour identifier les éléments de vocabulaire déficitaires des participants. Lors de la seconde phase, l'évaluateur offre des feedbacks à l'enfant, avec un support imagé. Cette interaction fonctionnelle, guidée par des questions ouvertes de l'adulte, évalue la capacité à établir une correspondance entre le mot cible et le référent, ainsi que la capacité de rétention des mots du support. Les aides graduelles données par l'évaluateur sont quantifiées. La capacité de généralisation de l'apprentissage est notée lorsque l'enfant identifie une autre occurrence du mot dans l'image. Les enfants obtiennent un score dynamique pour chaque item, basé sur les aides qui ont été nécessaires à l'obtention de la réponse. Cet outil montre une corrélation significative avec le BPVS (Dunn et al., 1997).

Selon Jackson et al. (2016), il existe un lien entre mémoire, capacité d'apprentissage et TDL. Un vocabulaire étendu facilite l'apprentissage de nouveaux mots en fournissant des connaissances lexicales préalables, tandis qu'une mémoire de travail efficace favorise le stockage temporaire des informations phonologiques nécessaires au développement du vocabulaire. Dans le cas de ce protocole, il est suggéré que ces domaines inhérents à l'apprentissage du lexique serait également pris en compte dans l'évaluation, contrairement à une épreuve classique. Jackson et al. (2019) soulignent également l'importance de méthodes d'évaluation intégrant des items inconnus des enfants, car cela reproduit de façon optimale les situations quotidiennes d'apprentissage des mots. Ces approches offrent des perspectives pour comprendre la relation entre la mémoire de travail, le vocabulaire et le développement du langage. Des tâches de jeux interactifs face à l'évaluateur ou de façon informatisée ont été relevées, avec l'aide d'indices contextuels ou de questions à choix multiples. Toutefois, il est souligné que l'établissement des propriétés psychométriques de l'évaluation dynamique peut être un défi.

1.3.2. L'évaluation critériée

L'évaluation critériée se caractérise par la comparaison des performances individuelles avec des objectifs spécifiques préétablis, plutôt qu'avec un groupe de pairs. Contrairement aux tests normés, cette méthode offre une précision accrue pour évaluer les progrès par rapport à des objectifs de rééducation orthophonique. Brackenbury et Pye (2005) évoquent le Diagnostic Evaluation of Language Variance de Seymour et al., (2003). Ce test critérié expose les enfants à des mots nouveaux tout en les associant à des images. Les épreuves critériées peuvent inclure des tâches de tri et d'étiquetage, qui explorent les différentes relations sémantiques dans et entre les mots.

Pour conclure, les résultats de cette revue de la littérature nous montrent une prédominance des tests statiques, avec l'épreuve de *désignation d'images* qui se dégage particulièrement, avec dix-neuf épreuves administrées au sein des quatorze articles expérimentaux, c'est-à-dire au minimum une épreuve de *désignation* par article analysé. Nous avons classé toutes ces d'épreuves au sein de cinq catégories différentes, en fonction de leurs consignes d'administration, indépendamment de leurs intitulés.

2. Synthèse des données issues de l'analyse des outils d'évaluation

Nous présentons les instruments d'évaluation francophones inclus, puis le détail de leurs

épreuves visant à évaluer le lexique en réception.

2.1. Caractéristiques des tests

Les 17 outils d'évaluation francophones sélectionnés sont récents et accessibles, comportent au moins une épreuve de lexique réceptif et sont destinés aux orthophonistes. La liste complète des épreuves et références se trouve en Annexe 3. La plage de publication des tests s'étend de 2001 à 2024. Nous en avons exclu certains malgré leur composition évaluant le lexique réceptif, en raison de leur vocation au dépistage et/ou à d'autres professionnels que les orthophonistes et/ou de leur indisponibilité. En ce qui concerne la population cible, les outils s'adressent à des individus francophones, avec des âges d'application variant de 2;6 ans à 18 ans. Les types d'épreuves sont présentés en détail dans l'Annexe 4., en comparaison avec les données issues de la revue de la littérature. Notre sélection de tests comporte trente-neuf épreuves au total réparties en neuf catégories.

2.2 Evaluation statique

Les dix-sept tests inclus sont statiques. Nous avons consulté les manuels disponibles au CDO de l'Université de Lille. Nous n'avons pas pu avoir accès aux manuels des tests suivants : BILO 2 (Khomsî et al., 2007), BILO EC2 (Khomsî et Khomsî, 2007), BILO 3C (Khomsî et al., 2007) et PPVT-5 (Dunn, 2023). Nous avons tout de même eu accès à des informations de base telles que les intitulés des épreuves et les tranches d'âges auxquelles ces tests sont destinés. Le tableau en Annexe 4. présente la liste des outils statiques analysés, classés par types d'épreuves avec les pourcentages correspondant à leur présence dans le corpus.

2.2.1. Epreuve de désignation d'images

La *désignation d'images* est retrouvée sous forme de vingt-deux épreuves (56,41%), sur les trente-neuf épreuves recensées au total. Le manuel d'EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) nous indique que « la désignation d'images permet d'évaluer l'étendue et la diversité du stock lexical passif dans la limite des mots explorés ». Dans l'EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), l'épreuve vise à identifier les difficultés organisationnelles telles que les erreurs sémantiques ou hiérarchiques. Neuf épreuves de *désignation* (40,90%, soit 9/22 épreuves) se concentrent sur des champs lexicaux spécifiques, tels que les termes topologiques, les couleurs ou les parties du corps.

En ce qui concerne le contenu, la majorité des items sont des noms, cependant neuf auteurs (40,90%, soit 9/22 épreuves) ont ajouté à leur sélection des adjectifs, des verbes, des prépositions et/ou des pronoms indéfinis (CELF 5, Wiig et al., 2019 ; Cléa, Pasquet et al., 2014 ; EVALO 2-6, Coquet et al., 2009 ; EVALEO 6-15, Launay et al., 2018 ; EXAlang 3-6, Helloin et Thibault, 2006 ; ISADYLE, Piérart et al., 2010 ; Péléa, Guillon et Boutard, 2010 ; PPVT-5, Dunn, 2023 ; TLOCC, Maurin, 2006). Dans la N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), les mots concrets sont testés au moyen d'une épreuve de *désignation*, séparément des mots abstraits qui sont décrits comme plus complexes à imaginer. Toutes épreuves de *désignation* confondues, il existe des planches de quatre à dix images. Un critère de contrôle du choix des items selon la fréquence d'occurrence des mots dans le lexique des enfants est mentionné dans trois manuels (ISADYLE, Piérart et al., 2010 ; L2MA-2, Chevrie-Muller et al., 2010 ; TLOCC, Maurin, 2006). Les vingt-deux épreuves de *désignation* comportent de 11 à 80 items. Le PPVT-5 (Dunn, 2023) comporte 239 items. Cependant, son administration se fait par paliers selon des critères d'âge et d'arrêt, les participants ne désignent donc pas tous les items durant l'épreuve.

Dans 27,27% des cas (soit 6/22 épreuves de *désignation*), les items sont identiques à ceux de l'épreuve de *dénomination d'images* associée, avec pour consigne d'administrer d'abord la

dénomination puis la *désignation* (EVALO 2-6, Coquet et al., 2009 ; EVALEO 6-15, Launay et al., 2018 ; Epreuve de Bragard et al. sur le manque du mot, 2010 ; EXAlang 3-6, Helloin et Thibault, 2006 ; L2MA-2, Chevrie-Muller et al., 2010 ; N-EEL, Chevrie-Muller et Plaza, 2001). A propos des consignes d'administration, les auteurs de la CELF 5 (Wiig et al., 2019) conseillent de conserver une intonation et une intensité homogènes pour l'examineur. Dans EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009), l'énonciation des articles est proscrite car l'examineur ne doit donner aucun indice avant le mot cible. Dix tests (45,45%, soit 10/22) précisent que la passation de leur épreuve est informatisée, permettant une passation homogène et fournissant des informations sur la vitesse de traitement lorsque l'épreuve est chronométrée.

De plus, l'épreuve de *désignation d'images* sollicite non seulement les compétences lexicales, mais également des compétences sémantiques, exécutives, visuo-spatiales et de mémoire à court terme (CELF 5, Wiig et al., 2019 ; Cléa, Pasquet et al., 2014). Un guide d'interprétation des erreurs est présent dans certains manuels (CELF 5, Wiig et al., 2019 ; Epreuve de Bragard et al., 2010 ; EVALEO 6-15, Launay et al., 2018). Le classement des erreurs selon le lien avec la cible permet de catégoriser le déficit lexical, qu'il soit sémantique ou phonologique. Parmi les distracteurs, ceux de types phonologiques et sémantiques sont les plus répandus. Mais nous avons relevé également des distracteurs phonologiques portant sur la première syllabe du mot, des distracteurs phonologiques portant sur la rime, des distracteurs neutres et des distracteurs visuels.

Enfin, certains tests présentent des caractéristiques spécifiques, comme l'épreuve *compréhension de termes génériques* d'EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018). Le sujet désigne plusieurs items d'une catégorie cible, par exemple les reptiles ou les véhicules. De la même façon, l'épreuve du TLOCC (Maurin, 2006) énonce une cible regroupant plusieurs items à désigner, afin de tester les liens entre partie et tout sur une planche de dix images. Dans EXAlang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006), un complément d'épreuve permet de poser des questions ouvertes, pour évaluer qualitativement les capacités organisationnelles et apprécier la mise en réseau du lexique. Certains tests (CELF 5, Wiig et al., 2019 ; EXAlang 3-6, Helloin et Thibault, 2006), utilisent des phrases au lieu d'un mot isolé pour l'évaluation de la compréhension des opérations logiques, des notions temporo-spatiales ou des conjonctions. Les auteurs justifient ce choix par la nécessité d'intégrer les concepts dans un contexte.

2.2.2. Epreuve de manipulation d'objet sur consignes

Ces épreuves, présentes à 7,69% (soit 3/39 épreuves), visent principalement l'évaluation du lexique topologique, c'est-à-dire le vocabulaire des relations de position dans l'espace. Deux épreuves évaluent ce lexique au moyen de la manipulation d'objets sur écoute de consignes. L'épreuve *compréhension de termes topologiques* d'EVALO 2-6 (Helloin et Thibault, 2006) comporte neuf items sur les axes positionnels et des oppositions lexicales comme « sur/sous ». Le test ISADYLE (Piérart et al., 2010) comprend une épreuve de *réalisation de saynètes - marqueur de relation spatiale* avec quinze items. Les auteurs soulignent qu'une présentation imagée pourrait biaiser la compréhension de certains termes, comme « derrière ». Les items, équivalents dans l'épreuve de compréhension et d'expression, varient en difficulté de façon progressive.

Enfin, l'épreuve *lexique mathématique* (EXAlang 8-11, Thibault et al., 2012) comporte seize items impliquant du vocabulaire mathématique, avec des adverbes comme « autant », des adjectifs comme « double », des prépositions comme « parmi », et des verbes tels que « augmenter », qui sont présentés au sein de phrases. Cette épreuve se déroule sous forme de manipulation informatique.

2.2.3. Epreuve de jugement sémantique

Le type d'épreuve *jugement sémantique* est retrouvée à 5,12% (soit 2/39 épreuves). L'épreuve

jugement sémantique développé par Bragard et al. (2010) implique de déterminer si le mot enregistré correspond à l'image affichée à l'écran. Cette épreuve a été présentée dans la partie revue de la littérature.

L'épreuve *décision lexico-morphologique* de EXAlang 8-11 (Thibault et al., 2012) consiste à choisir parmi trois mots pour compléter une phrase, avec deux distracteurs morpho-sémantiques et une mesure du temps de réponse. Les onze items sont des noms, des verbes et des adjectifs, mettant en jeu le domaine de la morphosyntaxe en plus du lexique, car l'épreuve nécessite une compréhension des phrases dans leur contexte, en plus du jugement sémantique.

2.2.4. Epreuve de décision lexicale

Le type d'épreuve *décision lexicale* représente 5,12% du corpus (soit 2/39 épreuves). *Décision lexicale auditive* de Bragard et al. (2010) consiste à déterminer si un stimulus auditif correspond à un mot ou non. Chaque item est présenté deux fois, avec une forme phonologique correcte et une forme phonologique erronée.

L'épreuve *morphologie dérivationnelle* provenant de EXAlang 11-15 (Lenfant et al., 2009) évalue les capacités lexico-morphologiques. Les participants doivent choisir parmi quatre termes, celui qui est le plus adapté pour compléter une phrase en considérant le radical d'un mot et ses dérivés, ainsi que des pseudo-dérivés comme distracteurs. Cette épreuve est justifiée par le fait que 80% du lexique français est composé de mots pluri-morphémiques.

2.2.5. Epreuve de discrimination sémantique

Cette épreuve est représentée à 5,12% (soit 2/39 épreuves). La partie A de l'épreuve *compréhension mots abstraits* de la N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), évalue la compréhension du concept de différence chez l'enfant. À l'aide d'images représentant des objets avec des variations de taille ou de couleur, l'enfant doit effectuer une opération logique en répondant à la question fermée : « Est-ce que tu vois une différence ? ». Dans la partie B, les participants doivent identifier deux objets ayant la même position. Cette épreuve s'appuie sur une représentation par un objet et non une image, pour une évaluation concrète.

Dans le cadre du test EXAlang 11-15 (Lenfant et al., 2009), l'épreuve de *polysémie en contexte* tend à évaluer la capacité des adolescents à saisir le sens en contexte phrastique et à déterminer si les mots sont des synonymes. Les auteurs justifient cette épreuve en mettant en avant le fait que mesurer le vocabulaire de manière isolée ne permet pas d'évaluer pleinement la fonctionnalité du langage, qui nécessite l'utilisation des mots dans des phrases (Thibaut et al., 2001). Les termes « prendre/attraper », « défense/protection » et « bon/agréable » sont présentés et le participant doit indiquer s'ils ont le même sens selon la phrase.

2.2.6. Epreuve de définition à choix multiples

Dans le Péléa (Guillon et Boutard, 2010), *définition de mots en QCM* (2,56%, soit 1/39 épreuves) reprend les quinze items de l'épreuve expressive *définitions de mots en spontané* avec des propositions de réponses sous forme de questions à choix multiples. Les distracteurs portent sur des associations d'idées, des confusions phonétiques et des approximations. Une comparaison entre les résultats de cette épreuve et celle de production peut permettre de mettre en évidence un trouble d'évocation lexicale. Les auto-corrrections ne sont pas comptées comme justes.

2.2.7. Epreuve d'association sémantique

Dans la CELF 5 (Wiig et al., 2019), l'épreuve présente à 2,56% (soit 1/39 épreuves), évalue l'association des mots selon leur catégorie sémantique ou lexicale, de leur fonction, ou de leur

occurrence dans le temps et l'espace. Le participant choisit deux mots à associer parmi une liste de trois ou quatre mots, comme : « chaud/froid ». La présentation de la tâche varie : pour les items 1 à 12, les mots sont associés à une image, tandis que pour les items 13 à 40, les mots sont présentés uniquement de manière orale. Le manuel précise que cette épreuve sollicite également l'inhibition et la mémoire à court terme, qu'il est recommandé d'explorer si les scores révèlent des déficits significatifs.

2.2.8. Epreuve de relation sémantique

Dans EXAlang 8-11 (Thibault et al., 2012), l'épreuve *relations sémantiques* (2,56%, soit 1/39 épreuves) comporte des phrases enregistrées, où il s'agit de juger si deux mots portent le même sens dans ce contexte. Le manuel indique qu'un score faible fait suspecter un trouble lexical qui nécessitera une approche d'évaluation plus spécifique. Le temps est pris en compte, car selon les auteurs, la vitesse est un marqueur de compétences pour la mise en réseau sémantique. A titre d'exemple, les items suivants étaient à comparer au sein d'une phrase : « s'endormir/rêver, médecin/docteur, manger/se nourrir ». L'épreuve est composée de noms, de verbes, et d'adjectifs.

2.2.9. Epreuve de classement de mots

Dans l'épreuve *superordination* (2,56%, soit 1/39 épreuves) de EXAlang 11-15 (Lenfant et al., 2009), composée de quatre items, les capacités d'ordination sont évaluées. Les mots ne sont pas contextualisés mais sont présentés selon leur appartenance à un même champ sémantique. Le sujet est chargé de classer les noms qui lui sont présentés sous forme d'étiquettes, en les ordonnant du plus général au plus particulier. Cette épreuve est chronométrée.

Pour conclure, nous remarquons que les tests statiques sont largement développés et accessibles aux orthophonistes francophones. Nous retenons particulièrement l'épreuve de *désignation d'images sur écoute de mots entendus*, qui représente plus de la moitié de notre échantillon d'épreuves (56,41%), réparti en neuf types.

2.3. Modalités d'évaluation alternatives

A notre connaissance, il n'existe pas d'outil d'évaluation dynamique commercialisé pour les orthophonistes en France. En ce sens, nous présentons une épreuve appartenant à un des outils d'évaluation inclus, qui pourrait se prêter à une adaptation à des fins d'évaluation dynamique. Il s'agit de l'épreuve *lexique - mise en réseau* de EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009). Cette épreuve s'inscrit dans un contexte conversationnel où le testeur induit une discussion à partir de l'item lexical « chat ». Cette épreuve inclut le versant expressif également, car le sujet doit répondre à des questions ouvertes et/ou compléter des phrases sur vingt-trois items. Les items explorent diverses relations sous-jacentes à la construction d'un réseau sémantique, telles que la catégorisation, la similarité, les associations d'idées. Pour la cotation, il est précisé de noter les éléments non-verbaux d'accompagnement ou de substitution comme un geste, une mimique, un mime, qui sont signifiants au même titre qu'un mot selon les auteurs. Cela indique que l'enfant a accès à une représentation sémantique et entraîne de ce fait l'attribution de points. Cette épreuve est la seule de notre corpus permettant d'apprécier l'organisation du lexique via un schéma lexical autour d'un mot.

Il existe donc un grand nombre d'épreuves statiques proposées aux orthophonistes francophones pour l'évaluation du lexique en réception. En effet, nous en relevons trente-neuf dans notre corpus. De plus, nous avons classé ces épreuves par catégories de la même façon que dans la revue de littérature, et nous relevons une plus grande diversité avec neuf types d'épreuves différentes. Nous allons à présent poursuivre avec l'analyse des résultats du questionnaire concernant la pratique

clinique actuelle des orthophonistes.

3. Synthèse des données issues du questionnaire

Voici une synthèse des données recueillies dans notre questionnaire. Au total, cent vingt personnes ont répondu intégralement au questionnaire, tandis que seize l'ont fait partiellement. Nous avons analysé les cent vingt réponses complètes que nous détaillons dans l'Annexe 5., notamment les réponses aux questions ouvertes.

3.1. Caractéristiques des répondants

L'âge des cent vingt répondants varie de 24 à 63 ans. La moyenne d'âge correspond à 41;6 ans, avec une prédominance des orthophonistes nés en 1983 (5,83%), soit 41 ans. La moyenne d'âge obtenue est proche de celle calculée par la FNO en 2019 (43;4 ans).

Notre échantillon comprend des professionnels exerçant dans 57 des 99 départements que compte la France. Voici le classement des départements, celui qui compte le plus de réponses est le Nord, avec onze réponses (9,17%, soit 11/120). Ensuite, les départements les plus représentés sont le Pas-de-Calais (5%) ainsi que Paris (5%), puis le Rhône (4,17%) et le Var (4,17%), suivis des Bouches-du-Rhône (3,33%), de l'Indre-et-Loire (3,33%), de la Seine-Maritime (3,33%) et des Hauts-de-Seine (3,33%). Les autres départements représentés comptent 2,5% ou moins de professionnels.

En ce qui concerne le mode d'exercice, 78,3% des cent vingt orthophonistes interrogés travaillent en libéral, ce qui représente 94 personnes. Le salariat concerne 15% des répondants, soit 18 personnes sur 120, tandis que le mode mixte est représenté par 6,7% soit 8 personnes. Si nous comparons nos données à celles de la FNO en 2019 : 81,1% d'orthophonistes libéraux et 18,3% en salariat et/ou mixte, nos résultats semblent représentatifs de la population des orthophonistes en France en termes de mode d'exercice.

3.2. Evaluation du lexique en réception dans la pratique clinique

Lors du bilan de langage oral, 95,83% des cent vingt répondants affirment « toujours » évaluer le lexique, 3,33% l'évaluent « souvent » et 0,83% « rarement ». Les deux versants sont évalués dans 97,50% des cas, 1,67% des participants évaluent le versant expressif seul et 0,83% affirment évaluer le versant réceptif de façon exclusive. A la question « Utilisez-vous des outils d'évaluation ? » 99,17% des orthophonistes ont répondu « oui » (soit 119/120 répondants). Parmi les 65,83% répondants qui évaluent des compétences complémentaires à l'acquisition du lexique, voici la répartition des résultats : les compétences phonologiques sont testées à 64,17% et les compétences sémantiques à 40%, la mémoire à court terme à 59,17% et la mémoire long terme à 13,33%, la vitesse de traitement de l'information à 12,50% et enfin, le raisonnement non verbal à 4,17%.

Parmi les tests recensés (cf. Annexe 5.), l'EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018), est le plus utilisé, par soixante-dix-huit personnes soit 65,55% des cent vingt répondants. L'épreuve la plus exploitée est la *désignation d'images* de ce même test, par soixante-dix-sept orthophonistes (64,17%, soit 77/120 répondants) qui l'utilisent lors de l'évaluation du lexique réceptif dans le bilan de langage oral. D'autres tests, non inclus pour notre analyse, sont utilisés par 27,7% des cent vingt participants. A titre d'exemple, l'ELO (Khomsy, 2001) est mentionné vingt-deux fois. Les critères de sélection des tests pour les professionnels interrogés sont : la formation initiale (62,50%), la formation continue (62,50%), l'échange entre professionnels (60,83%), la recherche dans la littérature (30%), la lecture d'ouvrages (14,17%), la consultation de sites internet (6,67%), et autre (12,50%).

Concernant la pratique clinique des orthophonistes, nous pouvons conclure qu'ils évaluent les

deux versants du lexique au sein du bilan de langage oral, et que la majorité utilise une épreuve de *désignation d'images* pour le versant réceptif du lexique.

Discussion

L'objectif principal de notre mémoire est d'élaborer des recommandations pour l'évaluation du lexique en réception dans le cadre du diagnostic de TDL chez l'enfant. Pour cela, nous nous appuyons sur une analyse croisée des données issues de la littérature, des outils d'évaluation disponibles pour les orthophonistes en France et des pratiques cliniques actuelles. Cette discussion présente d'abord une comparaison des résultats, suivie de nos recommandations pratiques et conclut sur les limites méthodologiques et les perspectives de notre étude.

1. Comparaison des données récoltées

Notre revue de seize articles de la littérature internationale et de dix-sept outils d'évaluation francophones, complétée par les réponses de cent vingt orthophonistes via notre questionnaire, fait apparaître des convergences et divergences pour l'évaluation du lexique en réception.

1.1. Points de convergence

Les épreuves statiques se démarquent comme un standard. En effet, l'évaluation dynamique n'a été représentée que par un seul protocole dans la revue de la littérature et est absente dans l'analyse des outils francophones, où les tests sont uniquement statiques. Cette prédominance peut s'expliquer par leur structure standardisée, permettant une évaluation objective dans un cadre donné, leur facilité d'application et leur large disponibilité.

Dans les résultats, cinq catégories contenant vingt-neuf épreuves sont administrées dans les articles de la revue de la littérature et neuf catégories proviennent de l'analyse des tests, contenant trente-neuf épreuves. A travers cette analyse de la littérature et des outils d'évaluation francophones, nous dénombrons alors soixante-huit épreuves au total. Dans cet ensemble, la *désignation d'images sur écoute de mots isolés* apparaît quarante et une fois. Cela représente 60,29% (soit 41/68) des épreuves analysées. Les épreuves d'*association sémantique* (10,29%, soit 7/68), de *jugement sémantique* (5,88%, soit 4/68), de *décision lexicale* (4,41%, soit 3/68) et de *définition à choix multiples* (2,94%, soit 2/68) sont également présentes dans les résultats de la revue de la littérature et dans les tests francophones. La littérature s'accorde donc sur la position de référence de la *désignation d'images* pour un contrôle du lexique réceptif. Cette épreuve a notamment permis la validation d'autres outils d'évaluation, tel que le DAWL (Camilleri et Botting, 2013). C'est aussi l'épreuve la plus utilisée par les orthophonistes ayant répondu au questionnaire. Lorsque l'épreuve de *désignation* est couplée à une épreuve de *dénomination*, les auteurs de la littérature et des manuels des tests conseillent de réaliser en premier lieu la *dénomination*, puis la *désignation d'images*.

Nous retrouvons un lien entre la pratique clinique et la littérature concernant les autres domaines testés dans les bilans de langage oral. Dans notre questionnaire, 65,83% des cent vingt répondants disent évaluer d'autres compétences nécessaires à l'acquisition du lexique. Aussi, un examen complémentaire du lexique est conseillé dans la littérature (Best et al., 2015 ; Brackenbury et al., 2005 ; Jackson et al., 2016/2019 ; Verhoeven et al., 2011). Au sein des manuels, la CELF 5 (Wiig et al., 2019) aborde les habiletés visuo-spatiales, les fonctions exécutives, la mémoire verbale et mémoire à court terme. Le test Cléa (Pasquet et al., 2014) mentionne la vitesse de traitement, et Bragard et al. (2010) mentionnent les compétences phonologiques, le récit spontané et la vitesse de

traitement. Lorsqu'un déficit lexical est observé, les manuels des tests proposent d'explorer chacun de ces domaines avec une analyse qualitative des erreurs.

Les orthophonistes interrogés utilisent donc en majorité des épreuves statiques, standardisées et normées, comme conseillé dans la recherche.

1.2. Points de divergence

Nous avons remarqué une grande diversité de types d'épreuves statiques proposées aux orthophonistes francophones pour l'évaluation du lexique en réception. En effet, nous relevons neuf catégories d'épreuves. En comparant ces données à la revue de la littérature, elle contient quant à elle cinq types d'épreuves, dont deux types qui se démarquent particulièrement par leur présence majoritaire en recherche : *désignation d'images* (65,52%, soit 19/29 épreuves) et *association sémantique* (20,68%, soit 6/29 épreuves).

De plus, nous avons récolté peu d'explications sur l'administration des épreuves dans la revue de la littérature, contrairement à l'analyse des manuels des tests, car les articles contiennent généralement plusieurs étapes d'évaluation, qui s'inscrivent dans une analyse plus globale du langage. Nous avons néanmoins relevé que certaines épreuves des outils francophones comportent très peu d'items, alors que les tests utilisés dans la littérature contiennent au minimum 20 items. Nous pouvons supposer que les chercheurs choisissent leurs outils d'évaluation en fonction de leur fiabilité. En pratique clinique, les orthophonistes ont déclaré choisir leurs outils en majorité selon leurs formations initiales (62,50%) et continues (62,50%) et des échanges entre professionnels (60,83%) contre 30% seulement selon la lecture d'articles de littérature, 14,17% selon la lecture d'ouvrages et 6,67% selon des sites spécialisés.

Les épreuves de *désignation* et de *dénomination d'images* sont plus souvent couplées dans les articles de la littérature (71,43%, soit 10/14 articles expérimentaux) que dans les tests francophones (27,27%, soit 6/22 épreuves de *désignation*). Une explication possible est que la majorité des articles de la littérature se concentrent sur les troubles expressifs tels que le trouble d'évocation lexicale. Pour objectiver ce trouble, il est nécessaire de conduire une évaluation sur les deux versants du langage. Certains auteurs (Parsons et al., 2005 ; Wright et al., 2018) ont souligné un déficit de recherche concernant l'aspect réceptif du lexique. Ce constat se reflète dans notre synthèse de la littérature, avec seulement 18,75% (soit 3/16 articles) qui traitent exclusivement du lexique réceptif. Les épreuves retrouvées uniquement dans les tests francophones commercialisés sont : *manipulation d'objets sur consignes* (7,69%, soit 3/39), *discrimination sémantique* (5,12%, soit 2/39), *relation sémantique* (2,56%, soit 1/39) et *classement de mots* (2,56%, soit 1/39). Dans les manuels, ces épreuves ne reposent pas sur un cadre théorique explicite. Les auteurs de EXAlang 11-15 (Lenfant et al., 2009) soulignent l'impossibilité d'évaluer avec précision la compétence lexicale des adolescents, étant donné la grande variabilité de vocabulaire d'un individu à l'autre. Ils justifient alors leur choix par une approche basée sur le contexte, permettant de contourner cette impossibilité d'exhaustivité.

Autre point de divergence, l'évaluation dynamique est conseillée dans la littérature tandis qu'elle peine à se mettre en place dans la pratique clinique. Nous pouvons l'illustrer grâce aux réponses du questionnaire, où 27,50% (soit 33/120 répondants) des orthophonistes déclarent utiliser d'autres modalités d'évaluation que la modalité statique. Parmi ces trente-trois orthophonistes, 54,55% citent l'évaluation dynamique, ce qui représente 15% de la totalité des cent vingt orthophonistes interrogés (soit 18/120 répondants). L'évaluation critériée formelle est utilisée par 12,12% (soit 4/33) et les questionnaires parentaux par 75,76% (soit 25/33). Les questionnaires parentaux disponibles en France ne concernent pas l'âge ciblé par notre mémoire, ils n'ont donc pas été inclus dans notre analyse. Cette difficulté à adopter des évaluations dynamiques est possiblement

due à l'absence d'outils commercialisés adaptés au contexte francophone. Cette lacune souligne un écart avec la recherche théorique qui valorise ces approches pour leur capacité à saisir le potentiel d'apprentissage et d'adaptation de l'enfant.

Pour finir, les intitulés des épreuves ne sont pas toujours uniformes, dans la littérature comme dans les tests francophones, ce qui peut entraîner une confusion lors de leur sélection.

2. Recommandations à destination des orthophonistes

Notre objectif est de conseiller les orthophonistes pour une évaluation efficace du lexique en réception chez l'enfant. Cette section résume nos résultats et les recommandations qui en découlent, visant à optimiser la précision des diagnostics orthophoniques. Une liste détaillée des pratiques conseillées est disponible en Annexe 6.

2.1. L'évaluation du lexique en réception par des outils statiques

L'évaluation du langage est une procédure complexe qui implique la sélection de tests appropriés, basée sur une observation comportementale de l'enfant et une anamnèse. La diversité et la richesse des données recueillies sont essentielles pour assurer un diagnostic fiable (Macchi et al., 2024). Selon la littérature, il est important de considérer les caractéristiques psychométriques des tests pour la pose d'un diagnostic (Bignon et al., 2021). Malgré cela, une étude de Macchi et al. (2024) nous indique que rares sont les tests disponibles en France qui rassemblent toutes les qualités psychométriques requises. Les caractéristiques souhaitées pour les tests comprennent la sensibilité, ou la capacité du test à identifier correctement les individus affectés, la spécificité, qui est sa capacité à reconnaître les sujets sains, ainsi que la fidélité et la validité, qui respectivement dénotent l'exactitude des résultats du test et la capacité à évaluer effectivement ce qu'il est censé mesurer. De plus, l'établissement de normes bien fondées est également recommandé. Parmi les tests analysés, celui qui réunit le plus de qualité psychométrique selon Macchi et al. (2024) est la CELF 5 (Wiig et al., 2019). Un autre critère important est de privilégier les normes établies avec des tranches d'âge et non des normes par rapport au niveau scolaire (Bignon et al., 2021). Une solution pour réduire les biais liés aux limites psychométriques des tests actuels est de bien connaître ses outils d'évaluation (Macchi et al., 2024). Nous recommandons alors aux orthophonistes de tenir compte des paramètres psychométriques dans leur choix d'outils d'évaluation, et d'étudier le manuel et les protocoles des tests avant leur utilisation.

Dans la littérature, le choix des items dans les tests est utilisé pour déterminer leur pertinence (Macchi et al., 2024 ; Thibault et al., 2001). La diversité des items, aussi bien au niveau de leur fréquence dans le langage, que leur complexité phonologique, doit être contrôlée. Nous notons dans nos recommandations que les épreuves contenant un large panel d'items et des champs sémantiques variés sont préférables, car elles permettent de tester plusieurs fois la même catégorie sémantique. A titre d'exemple, l'un des arguments du PPVT-5 (Dunn, 2023) est sa large composition (239 items), avec vingt-trois catégories sémantiques représentées dont des verbes, des attributs et des adjectifs. Seuls trois manuels francophones de notre analyse justifient leurs choix d'items du point de vue de la fréquence des mots sélectionnés (ISADYLE, Piérart et al., 2010 ; L2MA-2, Chevrie-Muller et al., 2010 ; TLOCC, Maurin, 2006). Et un seul (Bragard et al., 2010) fait mention d'un changement de sélection durant l'élaboration de ses épreuves.

L'analyse des tests francophones par Da Silva et al. (2020) rejoint nos observations : la classe des noms est majoritairement représentée. Sémantiquement, les items se limitent principalement à des termes concrets, tels que les objets du quotidien ou les animaux. Une des justifications données

dans la littérature et dans les manuels est la difficulté de représenter en images les verbes ou les adjectifs qui sont considérés comme abstraits (Chevrie-Muller et Plaza, 2001 ; Maurin, 2006 ; Wright et al., 2018). Pourtant les enfants présentant un TDL montrent un usage atypique de cette nature de mots (Wilson et al., 2015). A titre d'exemple, dans l'étude de Wilson et al. (2015) les enfants présentant un trouble du langage ont eu plus de difficultés à définir les verbes que les noms. Il est donc primordial que les verbes soient représentés dans les tests, car ils peuvent être un indicateur précieux pour le diagnostic. Néanmoins, nous soulignons l'existence de neuf tests qui permettent d'évaluer plusieurs catégories de mots parmi notre corpus de tests francophones (CELF 5, Wiig et al., 2019 ; Cléa, Pasquet et al., 2014 ; EVALO 2-6, Coquet et al., 2009 ; EVALEO 6-15, Launay et al., 2018 ; EXAlang 3-6, Helloin et Thibault, 2006 ; ISADYLE, Piérart et al., 2010 ; Pélée, Guillon et Boutard, 2010 ; PPVT-5, Dunn, 2023 ; TLOCC, Maurin, 2006). Nous recommandons aux orthophonistes de vérifier la diversité, le mode de sélection et le nombre d'items lors du choix des tests pour l'évaluation du lexique réceptif.

Les distracteurs jouent également un rôle important, car la possibilité de répondre par élimination doit être écartée. Les distracteurs d'EXAlang 3-6 (Helloin et Thibault, 2006) ne sont pas équilibrés entre toutes les planches d'images. Cela risque de conduire à un biais lors de la cotation, car les déficits observés ne peuvent pas être vérifiés par la redondance d'un type d'erreur. Cela nous amène alors à nous questionner sur le type de représentation visuelle le plus pertinent pour l'item cible. Peut-on imputer l'incapacité à désigner une image sur la base d'un mot uniquement à une méconnaissance de ce dernier, ou cela pourrait-il aussi découler d'une interprétation inadéquate des images choisies (Da Silva-Genest et al., 2020) ? Pour pallier les erreurs purement visuelles, il est recommandé d'écarter tout déficit primaire lors de l'anamnèse. De plus, il est possible d'adapter les épreuves. Bragard et al. (2010) ont opté pour l'utilisation de photographies en couleur pour offrir des représentations fidèles de la réalité. Chaque image a été placée sur un fond coloré uniforme pour éliminer les indices contextuels susceptibles d'influencer l'enfant. Il est recommandé d'opter pour des tests comprenant une représentation des items qui se veut réaliste.

A propos de l'analyse des types d'erreurs, quatre articles (Best et al., ; Bragard et al., 2010 ; Mc Gregor et al., 2002 ; Parsons et al., 2005) détaillent leur façon d'interpréter les erreurs. Les manuels d'EVALO 2-6 (Coquet et al., 2009) et d'EVALEO 6-15 (Launay et al., 2018) mentionnent ces mêmes types d'erreurs : sémantiques, phonologiques, visuelles et sans lien. De ce fait, un guide peut aider à une analyse approfondie des erreurs et pour classifier le type de déficit lexical. Pour les épreuves avec support imagé, l'erreur est interprétée grâce au distracteur choisi par l'enfant en cas d'échec. Toutefois, il convient de s'interroger sur la pertinence de ces analyses sachant que les épreuves sont caractérisées par une absence de contexte et de but communicationnel. Il est bénéfique d'inclure à cette évaluation des données qualitatives relatives au stock lexical pour comprendre l'organisation et les connexions sémantiques de l'enfant (Da Silva, 2020). Nous recommandons aux orthophonistes de s'appuyer sur un guide d'interprétation des erreurs tels que ceux disponibles dans notre revue de la littérature et de récolter des informations qualitatives en plus des éléments quantitatifs.

Pour conclure, nous savons que les tâches statiques sont utiles pour connaître l'étendue du stock lexical des enfants, en particulier l'épreuve de *désignation d'images*, qu'il est fortement recommandé d'administrer dans l'évaluation du lexique réceptif. En effet, elle fait figure de consensus dans la littérature, avec une représentation à 65,52% (soit 19/29 épreuves). Pour choisir la bonne épreuve, les recommandations concernent le choix du test selon les données psychométriques, la vérification du nombre d'items, leur diversité, leur nature, la façon dont ils sont représentés et les distracteurs. Cependant, l'identification d'un stock lexical n'indique pas comment il est structuré en

réseaux sémantiques. Cela nous oriente vers la recommandation d'autres modalités d'évaluation innovantes et fonctionnelles, qui croisent l'évaluation du lexique réceptif et expressif.

2.2. L'évaluation du lexique en réception par des outils alternatifs

Étant donné que le TDL se caractérise souvent par un stock lexical réduit, il est recommandé d'évaluer la composition du lexique comme nous l'avons vu précédemment. Pour rendre notre évaluation encore plus efficace, certaines données peuvent être augmentées, à l'aide de propositions simples. Un ajout notable a été fait dans l'épreuve *definition* de Wright et al. (2018), où les participants devaient catégoriser leur niveau de connaissance pour chaque mot évalué, en situant leur performance sur un feu tricolore. Cela a permis à l'évaluateur d'apprécier la perception de l'enfant de ses propres connaissances. Associée aux épreuves statiques, cette proposition est un moyen d'enrichir les données qualitatives. Une autre suggestion de Da Silva (2020) est l'analyse du langage spontané, pour obtenir un profil lexical plus complet. Pour cela, il évoque la création d'une base de données lexicales consultable, qui inclurait l'âge d'acquisition des mots basée sur des corpus, afin de fournir des outils d'évaluation plus pratiques et dynamiques aux professionnels.

Par ailleurs, le trouble d'évocation lexicale, bien qu'apparemment distinct de la taille du lexique, pourrait en réalité être étroitement lié à ce dernier. Les erreurs de *dénomination*, reflétant la connaissance superficielle des mots, nous indiquent que les enfants ayant du mal à acquérir de nouveaux termes comprennent moins bien leur signification, ce qui affecte aussi leur utilisation. Ainsi, ces problématiques constituent une difficulté commune affectant à la fois la réception et l'expression du langage (Wilson et al., 2015). La littérature étudiée mentionne l'utilisation de tâches de *dessin sur écoute de mots isolés*, de *définitions de mots* et de *synonymes* pour évaluer l'apprentissage lexical et examiner la solidité des représentations sémantiques (Jackson et al., 2019 ; McGregor et al., 2002). Or, ces types d'épreuves engagent une production de la part de l'enfant. Au regard de ces éléments, nous recommandons d'investiguer le versant expressif du langage en parallèle du lexique en réception. Pour cela, nous renvoyons aux recommandations du mémoire complémentaire sur l'évaluation du lexique en expression (De Cubber, 2024).

Aussi, nous avons remarqué que l'évaluation dynamique est difficilement applicable au versant réceptif seul. L'épreuve lexicale réceptive du DAWL de Camilleri et Botting (2013), utilise des productions verbales comme réponses alors que ce protocole est catégorisé comme évaluant le lexique réceptif par les auteurs. Les chercheurs mentionnent que la faible adoption de l'évaluation dynamique peut être due aux défis posés par l'utilisation d'une approche fortement basée sur le langage pour évaluer ce même domaine. Cependant, cette méthode d'évaluation génère des données à la fois quantitatives et qualitatives utiles pour affiner le diagnostic différentiel et mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux performances de l'enfant. Au vu du succès de l'élaboration de ce protocole, nous nous demandons si une évaluation du lexique moins tranchée que dans les tests statiques serait judicieuse. En effet, une des propriétés difficiles à évaluer sans faire intervenir la production est la capacité d'apprentissage de l'enfant. Cependant, il est recommandé d'évaluer la capacité de l'enfant à développer et à enrichir son vocabulaire, en tenant compte du fait que les mots forment un réseau interconnecté par leur signification. Quand un enfant apprend un mot, il assimile également les informations connexes, lui permettant ainsi de récupérer tous les attributs sémantiques, phonologiques, et morphologiques associés.

Nous souhaitons souligner que les évaluations du lexique réceptif impliquent souvent d'autres compétences cognitives et linguistiques. Bien que le manuel du TLOCC (Maurin, 2006) spécifie qu'une épreuve unique de *désignation d'images* a été choisie pour contourner d'éventuelles difficultés morphosyntaxiques, il apparaît complexe d'isoler complètement le lexique passif des autres

compétences. Certaines épreuves utilisées dans la littérature sont également catégorisées comme exclusivement sémantiques, car elles ne requièrent pas de production des patients. Les auteurs indiquent que cela permet de minimiser l'impact des difficultés de langage expressif sur l'évaluation du versant réceptif (Best et al., 2005 ; Parsons et al., 2005). Malgré cela, il semble difficile d'exclure totalement la sollicitation d'autres compétences dans la plupart des épreuves statiques. Par exemple, les épreuves de *désignation d'images* sollicitent non seulement la compréhension lexicale mais également des compétences visuelles et motrices, et les tâches de *manipulation sur consignes* intègrent des aspects morphosyntaxiques. De même, l'épreuve de *décision lexicale* se trouve à l'intersection du lexique et de la phonologie. Cela soulève des questions sur la séparation stricte des domaines d'évaluation, car les défis posés par le TDL impliquent une interdépendance entre plusieurs aspects du langage. Reconnaître cette complexité est crucial pour un diagnostic précis des déficits lexicaux, qui sont souvent imbriqués avec d'autres difficultés langagières et cognitives. En conséquence, nous recommandons aux orthophonistes de pratiquer des bilans qui intègrent tous les domaines du langage oral, en tenant compte des particularités du TDL lorsqu'il est suspecté.

2.3. Synthèse des recommandations

De nombreux paramètres doivent être réunis pour une évaluation lexicale réceptive efficace. Il est important de choisir des tests aux solides qualités psychométriques. La sélection des épreuves statiques doit contenir une épreuve de *désignation d'images*, car sa recommandation pour l'évaluation du lexique est confirmée par son omniprésence en recherche. Il est recommandé de l'administrer après une épreuve de *dénomination* contenant les mêmes items. L'administration des épreuves statiques nécessite une sélection contrôlée des items sur leur nombre, la diversité des champs sémantiques abordés, leur fréquence d'utilisation, la qualité de leur représentation visuelle ainsi qu'un contrôle des distracteurs. Une évaluation rigoureuse implique aussi une analyse comparative avec le versant expressif, tant dans le domaine lexical que les autres domaines langagiers, car les processus sous-jacents aux troubles lexicaux concernent les deux versants. Cette démarche doit être contextualisée et documentée par des analyses qualitatives de l'orthophoniste, qui contribuent à identifier le type de déficit. L'ajout d'une modalité dynamique dans l'évaluation du lexique permet d'évaluer des compétences complémentaires, comme l'apprentissage des mots et leurs relations dans le système sémantique.

3. Limites et perspectives

3.1. Limites de notre mémoire

A l'issue de ces recommandations, nous souhaitons relever les limites de notre étude. Premièrement, les différentes terminologies existantes du trouble introduisent probablement des biais, car elles n'incluent pas toujours les mêmes critères diagnostiques. Il est possible que certains articles acceptent des troubles plus restreints que ce qu'accepte la définition du TDL selon le consensus CATALISE (Bishop et al., 2017). Cependant, étant décrite comme un continuum de symptômes, cette terminologie et ses critères nous ont semblé être les plus pertinents pour notre mémoire.

Nous souhaitons sélectionner des études incluant des enfants à partir de l'âge de 5 ans uniquement, conformément aux recommandations de la Haute Autorité de Santé (2001) sur le diagnostic de TDL. Cependant, en raison de la rareté d'articles représentant de manière exhaustive toutes les méthodes d'évaluation existantes, nous avons élargi notre recherche et sélectionné des articles incluant des enfants parfois plus jeunes.

L'analyse des tests francophones a été facilitée par un accès gratuit et sans restriction grâce à

la mise à disposition des documents au CDO du département d'Orthophonie de Lille. Malheureusement, pour notre revue de la littérature, les manuels ne nous étaient pas accessibles dans les articles. Pour cette raison, une des limites de notre mémoire est l'impossibilité de décrire aussi précisément les épreuves issues de la revue de la littérature que celles issues des tests francophones.

Aussi, nous avons commis des erreurs dans la sélection des outils à inclure dans notre questionnaire. Nous avons exclu a posteriori l'EVIP (Dunn et Theriault Whalen, 1993) car nous avons eu connaissance d'une réédition parue en 2023 : le PPVT-5 (Dunn, 2023) pendant la rédaction du mémoire. Par accord avec notre méthode, nous avons choisi d'inclure cette nouvelle version dans notre partie analyse des tests. Certaines épreuves de tests ont également été finalement exclues car après analyse, elles appartenaient à l'évaluation du domaine morphosyntaxique selon le manuel. Une solution pour éviter ces erreurs méthodologiques aurait été d'analyser les tests avant la publication du questionnaire.

Enfin, les résultats du questionnaire semblent représentatifs de la population des orthophonistes francophones sauf pour la représentation territoriale, avec un biais de surreprésentation du département du Nord.

3.2. Perspectives de recherche complémentaire

Il aurait été intéressant d'obtenir des données sur la façon dont les orthophonistes qui utilisent des modalités d'évaluation alternatives procèdent en l'absence de tests commercialisés. Cela pourrait être abordé dans une recherche complémentaire, axée sur ces nouvelles méthodes d'évaluation qui sont recommandées pour l'évaluation du lexique réceptif. Un travail sur l'adaptation de ces techniques à la pratique clinique permettrait aux orthophonistes d'accéder à des outils efficaces pour évaluer les processus d'acquisition lexicale chez les patients avec un TDL (Jackson et al., 2019).

Conclusion

Pour conclure, ce mémoire a exploré les modalités d'évaluation du lexique réceptif dans le cadre du diagnostic de TDL. Nous avons tout d'abord posé le cadre théorique, en définissant les termes du mémoire et en détaillant les implications du TDL sur le lexique réceptif. Ce trouble, affectant significativement la communication des individus touchés, présente des défis particuliers dans l'acquisition et l'usage du lexique.

L'objectif principal était de formuler des recommandations pratiques et fondées pour les orthophonistes, afin de les guider dans le choix des outils d'évaluation les plus adaptés. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur une analyse des données issues de la littérature scientifique, des tests commercialisés en France et des pratiques cliniques actuelles. Ces démarches ont permis de recueillir des données sur les épreuves utilisées et leur efficacité dans l'évaluation du lexique réceptif. La revue de la littérature comprenait seize articles avec cinq types d'épreuves recensés. L'analyse des dix-sept outils d'évaluation francophones a permis d'identifier neuf types d'épreuves pour le lexique en réception. La diffusion du questionnaire ciblant les pratiques cliniques actuelles a indiqué que les orthophonistes évaluent le lexique sur les deux versants et utilisent des tests statiques dans leur bilan de langage oral.

Les résultats ont montré une prédominance des évaluations statiques. Cependant, un manque concernant les modalités d'évaluation alternatives aux évaluations statiques a été constaté. En effet, les méthodes d'évaluation dynamique, bien que moins représentées, pourraient offrir une appréhension efficace des capacités d'apprentissage lexical des enfants.

Les recommandations qui découlent de nos recherches ont mis en évidence la nécessité d'administrer une tâche de *désignation d'images*, épreuve qui se démarque largement au sein de la littérature. En outre, nous conseillons aux orthophonistes de choisir des tests qui ont démontré des qualités psychométriques adéquates. Il est également crucial de s'assurer d'une connaissance approfondie des tests utilisés et de privilégier ceux qui offrent une représentation réaliste des mots testés. La vérification de la méthode de sélection des items par les créateurs de tests commercialisés permettra également de contrôler la fiabilité des résultats des tests.

En guise d'ouverture, le développement et la validation d'outils d'évaluation dynamique spécifiques au contexte francophone seraient bénéfiques à la discipline orthophonique. Ces outils devraient permettre une évaluation plus nuancée et adaptée des compétences lexicales réceptives. Il serait également pertinent d'intégrer ces nouvelles méthodes dans la formation continue des orthophonistes pour améliorer les pratiques d'évaluation.

En somme, ce travail a contribué à enrichir la recherche concernant les modalités d'évaluation du lexique réceptif et a permis l'établissement de recommandations pratiques basées sur des données scientifiques. L'adoption de ces recommandations devrait améliorer la pose du diagnostic et la prise en charge des enfants avec TDL en orthophonie.

Bibliographie

Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé. (2001). L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Recommandations pour la pratique clinique. Paris : ANAES.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : Quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(2), 81-92.

Baker, L. (2014). The importance of vocabulary development: From early childhood to adulthood. *Journal of literacy research*, 46(3), 282-302.

Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 51(4), 123-153.

Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce ». Dans *L'acquisition du langage. Vol. I* (p. 137-168). Presses Universitaires de France.

Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). Le Développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : Une synthèse. *Enfance*, 2(2), 151-174.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-123.

Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 96-151). Wiley-Blackwell.

Beauvillain, C. (1989). *Lexique 8/L'accès lexical* (Vol. 8). Presses Univ. Septentrion.

Bertoncini, J., & de Boysson-Bardies, B. (2000). Chapitre 4. La perception et la production de la parole avant deux ans. In *L'acquisition du langage. Vol. I* (p. 95-136). Presses Universitaires de France ; Cairn.info.

Best, W., Fedor, A., Hughes, L., Kapikian, A., Masterson, J., Roncoli, S., Fern-Pollak, L., & Thomas, M. S. C. (2015). Intervening to alleviate word-finding difficulties in children: Case series data and a computational modelling foundation. *Cognitive Neuropsychology*, 32(3-4), 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., & 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., & Macchi, L. (2021). Cotation des tests francophones de langage oral et écrit chez l'enfant : Quelques recommandations à l'usage des orthophonistes. *Glossa Revue Scientifique en Orthophonie Logopédie*, 1-32.

Billard, C. (2007). Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification. *Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification*, 20 (3-4), 152-156.

Bisconti, V. (2017). Lexique, signification, dictionnaires dans la théorie de Ferdinand de Saussure. In *Le sens en partage : Dictionnaires et théories du sens. XIXe-XXe siècles*. ENS Éditions.

Bishop, D. V. M. (1987). The causes of specific developmental language disorder (« Developmental Dysphasia »). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 1-8.

Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, and the C.-2. (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.

Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J., & O'Hare, A. (2007). A randomised controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment. *Health Technology Assessment*, 11(25).

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., & Maillart, C. (2005). Évaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant : étude d'un cas clinique. *Glossa: Cahiers de l'UNADRIO*, 94

Bragard, A., & Schelstraete, M.-A. (2008). Evaluation du manque du mot chez l'enfant : Étude de cas clinique. *ANAE*, 99(1), 221.

Bragard, A., Schelstraete, M.-A., Collette, E., & 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., Schelstraete, M.-A., Snyers, P., & James, D. G. H. (2012). Word-Finding Intervention for Children With Specific Language Impairment: A Multiple Single-Case Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(2), 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., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : Mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et Appliquée, 3*((automne 2019)), 64-81.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.

Camilleri, B., & Law, J. (2007). Assessing children referred to speech and language therapy: Static and dynamic assessment of receptive vocabulary. *Advances in Speech Language Pathology, 9*(4), 312-322.

Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary : The dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language & Communication Disorders, 48*(5), 565-581.

Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development, 10*(2), 159-199.

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 CM1 à la 6e (2e édition). ECPA.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Nippold, M., & Fujiki, M. (2012). Postschool Educational and Employment Experiences of Young People With Specific Language Impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 43*(4), 507-520.

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.

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Dictionnaire en ligne CNRTL*. Repéré le 8 mars 2024 à <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/distracteur>

Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.

Crosbie, S., Pine, C., Holm, A., & Dodd, B. (2006). Treating Jarrod: A core vocabulary approach. *Advances in Speech Language Pathology, 8*(3), 316-321.

Da Silva-Genest, C., Liégeois, L., Masson, C., Benzitoun, C., & Le Mené, M. (2020). Rabot, sécateur, téléphérique : Interroger la pertinence des choix lexicaux dans les outils d'évaluation du langage en orthophonie. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, Article 62.

Dauvister, E., & Maillart, C. (2022). Apprentissage de règles de catégorisation dans le trouble développemental du langage. *Enfance*, 1(1), 81-99.

De Saussure, F. (1916). Nature of the linguistic sign. *Course in general linguistics*, 1, 65-70.

Dunn M. D., PhD (2023). Test de vocabulaire passif en images Peabody - 5ème édition (PPVT-5). Adaptation française par Pearson Clinical.

Fédération Nationale des Orthophonistes. (2019, 7 janvier). *Les orthophonistes : données statistiques*. <https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2019/01/Drees-2019.pdf>

Garrigues, B., Coquet, F., Macoir, J., Stanké, B., May-Carle, A. D., Morel, L., Thibault, M.-P., Lenfant, M., & Helloin, M.-C. (2006). La compréhension, évaluation et prise en charge.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child development*, 1523-1531.

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., Leitao, S., & Claessen, M. (2016). The relationship between phonological short-term memory, receptive vocabulary, and fast mapping in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(1), 61-73.

Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M., & Boyes, M. (2019). The evaluation of word-learning abilities in people with developmental language disorder: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(5), 742-755.

Jackson, E., Leitao, S., Claessen, M., & Boyes, M. (2019). Fast mapping short and long words : Examining the influence of phonological short-term memory and receptive vocabulary in children with developmental language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 79, 11-23.

Juvené, É., Thomas, N., Aeby, A., & Urbain, C. (2022). L'hypothèse du déficit procédural : Apport pour la compréhension du trouble développemental du langage, sa spécificité et ses comorbidités. *Enfance*, 1(1), 41-58.

Kiefer, M., & Pulvermüller, F. (2012). Conceptual representations in mind and brain: theoretical developments, current evidence and future directions. *Cortex*, 48(7), 805-825.

Khomsî, A. (2001). ELO. Evaluation du Langage Oral de la PSM au CM2. 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.

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of child language*, 41(S1), 38-47.

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.

Libertus, M. E., Odic, D., Feigenson, L., & Halberda, J. (2015). A Developmental Vocabulary Assessment for Parents (DVAP): Validating parental report of vocabulary size in 2- to 7-year-old children. *Journal of Cognition and Development*, 16(3), 442-454.

Maillart, C. (2022). Introduction. Le trouble développemental du langage : Enjeux actuels. *Enfance*, 1(1), 5-23.

Marslen-Wilson, W. (1989). Access and integration: Projecting sound onto meaning.

McClelland, J. L., & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive psychology*, 18(1), 1-86.

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., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic Representation and Naming in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014.

McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth: *Vocabulary deficits*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.

McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 981-992.

McIntosh, B., & Dodd, B. (2009). « Evaluation of core vocabulary intervention for treatment of inconsistent phonological disorder: Three treatment case studies »: Erratum. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(1), 140-140.

McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4-to 5-year-old children.

Macchi, L., Herman, F., Colli-Vaast, L., Merle, A., & Danchin, P. (2024). Propriétés psychométriques des tests francophones de langage oral chez l'enfant. *Études de Linguistique Appliquée*.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

Maurin, N. (2006). T.L.O.C.C. Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens. OrthoÉdition.

Pasquet, F., Parbeau-Guéno, A. et Bourg, E. (2014). CLéA. Communiquer, Lire et Écrire pour Apprendre. ECPA.

Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: A curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59.

Payesteh, B., & Pham, G. T. (2022). Is there a cognate effect in bilingual children with developmental language disorder? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 213-221.

Pernon, M., & Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa Revue Scientifique en Orthophonie Logopédie*, 13-24.

Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J. et Mousty, P. (2010). Batterie ISADYLE. De Boeck Solal.

Reilly, S., Bishop, D. V. M., & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: Forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 452-462.

Rescorla, L., Alley, A., & Christine, J. B. (2001). Word Frequencies in Toddlers' Lexicons. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(3), 598-609.

Reznick, J. S., & Goldfield, B. A. (1992). Rapid change in lexical development in comprehension and production. *Developmental psychology*, 28(3), 406.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Routledge.

- Rose, S. A., Feldman, J. F., & Jankowski, J. J. (2015). Pathways From Toddler Information Processing to Adolescent Lexical Proficiency. *Child development*, 86(6), 1935-1947.
- Schelstraete, M. A., Bragard, A., Collette, E., Nossent, C., & Van Schendel, C. (2011). *Traitements Du Langage Oral Chez L'enfant*. Paris, France : Elsevier Health Sciences France.
- Schmitt, C., Simoës, A., & Laloi, A. (2015). L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'une batterie standardisée pour monolingues. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(7), 431-436.
- Smith, T., Smith, B. L., Eichler, J. B., & Pollard, A. G. (2002). Validity of the Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test in assessment of children with speech and learning problems. *Psychology in the Schools*, 39(6), 613-619.
- Snodgrass, J. G., & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of experimental psychology: Human learning and memory*, 6(2), 174.
- Snowling, M., Bishop, D., & Stothard, S. (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600.
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary Intervention for School-age Children with Language Impairment: A Review of Evidence and Good Practice. *Child language teaching and therapy*, 27(3), 354-370.
- Thibaut, J.-P., Grégoire, J., & Lion, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : Une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-61.
- 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.
- Trauner, D., Wulfeck, B., Tallal, P., & Hesselink, J. (2000). Neurological and MRI profiles of children with developmental language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(7), 470-475.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.
- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M., & Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in developmental disabilities*, 32, 1798-1807.
- Wilson, J., Aldersley, A., Dobson, C., Edgar, S., Harding, C., Luckins, J., Wiseman, F., & 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.

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.

World Health Organization. (2009). Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, 10e rev., édition 2008.

World Health Organization. (2022). Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes, 11e rev., édition 2022.

Wright, L., Pring, T., & Ebbels, S. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(3), 480-494.

Zourou, F., Magnan, A., Ecalle, J., & Gonzalez-Monge, S. (2009). Characterization of language and cognitive profiles in children with Specific Language Impairment (SLI). *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 21, 282-29.

Liste des annexes

Annexe 1. Comparaison des classifications internationales concernant la terminologie du trouble

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

Annexe 3. Liste des outils d'évaluation statiques francophones retenus pour analyse, classés par type épreuves

Annexe 4. Types d'épreuves statiques contenus dans les articles de la revue de la littérature et dans les outils d'évaluation francophones

Annexe 5. Présentation du questionnaire à destination des orthophonistes

Annexe 6. Recommandations à destination des orthophonistes pour évaluer le lexique en réception lors du bilan de langage oral