

---

## Évaluation dynamique en langage oral : mise au point d'une épreuve de vocabulaire destinée à des enfants d'âge préscolaire

**Auteur :** Gabriel, Isée

**Promoteur(s) :** Maillart, Christelle

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en logopédie, à finalité spécialisée en communication et handicap

**Année académique :** 2022-2023

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/19150>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

# **Evaluation dynamique en langage oral : mise au point d'une épreuve de vocabulaire destinée à des enfants d'âge préscolaire**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en logopédie*

**Promotrice** : Christelle Maillart

**Lectrices** : Annick Comblain et Léa Leyder

Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Année académique 2022-2023

Isée Gabriel

## Remerciements

*J'adresse tout d'abord mes remerciements à ma promotrice, Christelle Maillart, pour m'avoir permis de participer à ce projet et m'avoir aiguillée tout au long de celui-ci. Merci pour ses précieux conseils et sa disponibilité ayant largement nourri ma réflexion.*

*Je remercie également mes deux lectrices, Annick Comblain et Léa Leyder, pour l'intérêt et le temps accordés à mon travail.*

*Merci aux chercheuses de l'équipe de l'Université de Neuchâtel, Salomé Schwob et Katrin Skoruppa, pour leur implication dans ce mémoire. Leur expertise a guidé nombreuses de mes décisions et a contribué à l'aboutissement de ce travail.*

*Je tiens également à remercier les directeurs des écoles, les instituteurs et les logopèdes ayant rendu ce projet possible. Un grand merci également aux vingt-deux enfants ayant participé à cette étude et à leurs parents, qui m'ont accordé leur confiance.*

*Toute ma gratitude s'adresse à ma famille et à mon compagnon, pour leurs encouragements et leur aide durant l'entièreté de mes études. Leur soutien sans faille a contribué à l'élaboration de ce travail et je leur en suis particulièrement reconnaissante.*

# **Table des matières**

Remerciements.....	
<b>1. Introduction générale .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Revue de la littérature .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. Principes de l'évaluation dynamique .....</b>	<b>3</b>
2.1.1. Formats d'évaluation dynamique .....	3
2.1.2. Interprétation des résultats .....	5
<b>2.2. Apports de l'évaluation dynamique .....</b>	<b>6</b>
<b>2.3. Limites de l'évaluation dynamique .....</b>	<b>8</b>
<b>2.4. Evaluation dynamique et trouble du langage.....</b>	<b>9</b>
<b>2.5. Evaluation dynamique et vocabulaire.....</b>	<b>11</b>
2.5.1. Format .....	11
2.5.2. Tâche.....	12
2.5.3. Items.....	13
<b>3. Objectifs et hypothèses.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1. Premier objectif.....</b>	<b>15</b>
3.1.1. Hypothèses.....	15
<b>3.2. Deuxième objectif .....</b>	<b>16</b>
3.2.1. Hypothèses.....	16
<b>3.3. Troisième objectif.....</b>	<b>16</b>
3.3.1. Hypothèses.....	17
<b>4. Méthodologie .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Participants .....</b>	<b>18</b>
4.1.1. Modalités de recrutement .....	18
4.1.2. Critères d'inclusion et d'exclusion .....	18
4.1.3. Description de l'échantillon.....	19
<b>4.2. Matériel/outils .....</b>	<b>20</b>
4.2.1. Tâches d'évaluation statique.....	20
4.2.2. Tâches d'évaluation dynamique du vocabulaire .....	21
<b>4.3. Procédure générale.....</b>	<b>25</b>
<b>4.4. Analyse statistique.....</b>	<b>26</b>
<b>5. Résultats .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1. Comparaison des items.....</b>	<b>29</b>
5.1.1. Désignation sans aide.....	30
5.1.2. Désignation avec aide.....	30

5.1.3.	Evocation .....	30
5.1.4.	Dénomination sans aide.....	30
5.1.5.	Dénomination avec aide .....	31
5.1.6.	Jugement d'acceptabilité .....	31
5.1.7.	Conclusion globale des comparaisons entre les items.....	31
<b>5.2.</b>	<b>Comparaison des modalités .....</b>	<b>31</b>
5.2.1.	Statistiques descriptives.....	32
5.2.2.	Comparaison des indices globaux.....	32
<b>5.3.</b>	<b>Comparaison avec les résultats d'enfants d'âge scolaire.....</b>	<b>33</b>
5.3.1.	Statistiques descriptives.....	33
5.3.2.	Comparaison des moyennes d'étaillage.....	34
<b>5.4.</b>	<b>Illustrations cliniques .....</b>	<b>34</b>
<b>6.</b>	<b>Discussion.....</b>	<b>37</b>
<b>7.</b>	<b>Conclusions et perspectives.....</b>	<b>48</b>
<b>8.</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>50</b>
<b>9.</b>	<b>Annexes .....</b>	<b>55</b>
9.1.	<i>Annexe 1 : Questionnaire parental de l'Université de Genève .....</i>	<i>55</i>
9.2.	<i>Annexe 2 : Scripts des histoires .....</i>	<i>59</i>
9.3.	<i>Annexe 3 : Caractéristiques démographiques et cliniques des participants de l'étude de Schwob &amp; Skoruppa (2022) .....</i>	<i>71</i>
9.4.	<i>Annexe 4 : Tableau reprenant les moyennes d'étaillage enfants d'âge préscolaire et scolaire</i>	<i>72</i>
<b>Résumé</b>	<b>.....</b>	<b>73</b>

# **1. Introduction générale**

Dans le cadre du diagnostic des troubles du langage, l'évaluation du vocabulaire est utilisée comme un des indicateurs des habiletés langagières des patients. Cette évaluation du vocabulaire, par des logopèdes/orthophonistes, se fait classiquement via l'évaluation statique. Celle-ci consiste en une mesure des habiletés langagières dans un contexte non-assisté où le participant ne reçoit ni feedbacks ni indices sur ses performances afin de ne pas biaiser l'évaluation. Son comportement, son attention et sa participation peuvent être commentés mais pas la compétence évaluée en tant que telle. Un protocole strict est alors suivi afin d'y mentionner la cotation ainsi que l'analyse des productions, par exemple (Glaspey & Stoel-Gammon, 2007). Plus spécifiquement dans le domaine du vocabulaire, cette forme de testing prend la forme de tâches de désignation (pour évaluer la compréhension lexicale) et de dénomination (pour évaluer la production lexicale) (Maragkaki, 2021).

Via ces tâches lexicales, de mauvaises performances sont alors interprétées comme le reflet d'une atteinte langagière. Cependant, un biais n'est alors pas contrôlé par l'évaluation statique : le lexique est une aire du langage particulièrement sensible à l'influence de facteurs environnementaux ne pouvant pas, à eux seuls, expliquer la présence d'un trouble du langage (Hasson & al., 2012). On retrouve, parmi ceux-ci, le statut socio-économique du foyer dans lequel évolue l'enfant, étant donné qu'un statut socio-économique plus faible est associé à de mauvais résultats statiques (Nelson-Strouts & al., 2020). Le statut linguistique de l'enfant fait également partie des facteurs environnementaux qui impactent le lexique. Effectivement, le fait d'être multilingue engendre alors de moins bonnes performances à des tests lexicaux statiques (Burton & Watkins, 2007). Il en est de même pour le langage adressé à l'enfant (LAE), caractérisé par un débit plus lent, une plus haute fréquence, des variations d'intonation plus importantes, des pauses plus longues, des phrases plus courtes et des structures intonatives plus répétitives. En effet, lorsque la qualité du LAE est moins bonne, l'acquisition lexicale en est impactée négativement (Ma & al., 2017).

Au vu de ces données, en utilisant l'évaluation statique, le risque est alors de ne pas apprécier les réelles capacités langagières de l'enfant en interprétant des difficultés dues à des facteurs environnementaux comme étant causées par un trouble du langage, à tort.

Dans ce contexte de remise en question de l'évaluation statique, nous nous sommes alors intéressée à l'évaluation dynamique, un format alternatif d'investigation où les biais culturels et linguistiques susmentionnés sont largement réduits.

Plus précisément, c'est Vygotsky, qui, en 1978, remet en cause l'évaluation statique en explicitant que celle-ci dépend d'une évaluation à un moment clé donné et reflète donc davantage le fonctionnement passé que le fonctionnement présent du sujet. Il propose alors l'évaluation de la zone proximale de développement (distance entre le niveau actuel de réussite d'un enfant et le niveau maximum qu'il peut atteindre avec aide) afin de connaître le potentiel d'apprentissage ainsi que le besoin en termes d'aides de l'enfant afin de parvenir à terminer une tâche cible (Hasson & al., 2012). Il s'agit là des prémisses de l'évaluation dynamique. Feuerstein & Falik (1998) expliquent que l'évaluation dynamique se base également sur l'idée que les enfants apprennent via des expériences d'apprentissage médiatisées où des aides progressives leur sont fournies (Petersen & al., 2020). L'approche, plus récente, de Feuerstein envisage alors une évaluation de la réponse du participant à une intervention spécifique et sa capacité à en tirer alors profit, autrement dit, ses capacités d'apprentissage (Hasson & al., 2012).

L'évaluation dynamique consiste donc en l'incorporation de feedbacks et d'apprentissages au sein du processus d'évaluation (Camilleri & Botting, 2013). Elle vise l'investigation du potentiel d'apprentissage plutôt que les résultats de l'apprentissage à un instant précis comme c'est le cas dans le cadre de l'évaluation statique (Karami & al., 2019). Il s'agit effectivement d'une forme alternative de testing partant du principe qu'apprendre est le résultat de l'interaction sociale avec des personnes plus expérimentées (Maragkaki & al., 2017).

Dans ce mémoire, nous nous sommes donc penchée sur l'utilisation de l'évaluation dynamique dans le cadre du dépistage de troubles du langage oral chez des enfants d'âge préscolaire. Plus spécifiquement, nous utiliserons une épreuve dynamique d'apprentissage de nouveaux mots afin d'évaluer le lexique des participants et surtout leurs capacités d'apprentissage. Dans la revue de la littérature, nous aborderons alors les grands principes de l'évaluation dynamique, les apports et les limites de ce type d'évaluation, l'évaluation dynamique du vocabulaire ainsi que l'évaluation dynamique dans le cadre de troubles du langage.

## **2. Revue de la littérature**

### **2.1. Principes de l'évaluation dynamique**

Plusieurs principes clés régissent l'évaluation dynamique et sont à prendre en considération lors de la construction d'une tâche dynamique. C'est pourquoi nous allons nous attarder sur ces derniers dans cette partie de notre écrit.

Gutiérrez-Clellen & Peña (2001) expliquent, dans leurs écrits, que les connaissances d'un enfant semblent se développer lors d'interactions sociales avec d'autres personnes plus compétentes, principe sur lequel repose, entre autres, l'évaluation dynamique. Effectivement, ce type d'évaluation repose sur l'interaction entre l'examineur et les personnes évaluées et non seulement sur l'administration d'un test comme dans l'évaluation statique : des stratégies cognitives et linguistiques sont enseignées à l'enfant dans le but qu'il réussisse la tâche en cours. L'attention de l'examineur doit alors être attirée sur les processus et les stratégies d'apprentissage mis en place par la personne évaluée (Haywood & Tzuriel, 1992 ; Haywood & Wingenfeld, 1992, cités par Peña & al., 2008). En effet, l'objectif est alors de déterminer le potentiel d'apprentissage de l'enfant (Karami & al., 2019).

En 1991, Lidz met en évidence différents critères communs aux évaluations dynamiques : en premier lieu, la nature interactive entre l'examineur et le patient (durant la « phase d'intervention »), ensuite, la focalisation sur le caractère plus ou moins modifiable de l'enfant en réponse à l'intervention et sur ses capacités à résoudre des problèmes et, enfin, l'utilisation des informations récoltées dans la « phase d'intervention » pour la mise en place d'une prise en charge ultérieure (Camilleri & Law, 2009). Effectivement, les informations obtenues via l'évaluation dynamique permettent de renseigner l'examineur quant aux processus d'apprentissage sous-jacents utilisés par l'enfant ainsi qu'à la nature de l'intervention nécessaire pour obtenir un changement (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001) .

#### **2.1.1. Formats d'évaluation dynamique**

Divers formats d'évaluation dynamique peuvent être envisagés dans le cadre de l'évaluation du langage. Guittierez-Clellen & Pena (2001) en décrivent trois dans leur ouvrage : le format

« testing the limits », la méthode « test-intervention-retest » et l'indiciage graduel (Maragkaki & al., 2017).

Le format « testing the limits » consiste à modifier les procédures traditionnelles d'évaluation en y ajoutant des feedbacks élaborés ainsi que des verbalisations. Les feedbacks élaborés concernent l'exactitude des réponses de l'enfant, les raisons pour lesquelles la réponse était correcte ou non et les principes de la tâche. En ce qui concerne la verbalisation, il est demandé aux participants de décrire la « question » du test et comment ils sont parvenus à y répondre. On obtient alors des informations sur la compréhension de l'enfant vis-à-vis de la tâche ainsi que sur ses éventuelles compétences dans un domaine donné non ciblé par le test. Dans ce type de format, on peut aussi envisager d'incorporer une condition d'entretien clinique à l'administration d'un test. Des questions ayant pour objectif d'aider l'enfant à comprendre comment il appréhende la question d'un test cible sont alors posées afin de faciliter sa prise de conscience des compétences évaluées. Cependant, ce type d'évaluation dynamique s'avère avoir une fidélité douteuse et il serait donc nécessaire de planifier des feedbacks et verbalisations clairs avant le testing. Ce format ne devrait donc pas être utilisé sans des procédures dynamiques additionnelles (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001).

Revenons, ensuite, sur le format « prétest-intervention-posttest ». Ce type d'évaluation dynamique reprend une phase d'apprentissage durant le testing consistant à fournir à la personne évaluée des expériences d'apprentissage médiatisées par le soutien de l'examineur, dans le but de changer le fonctionnement du sujet face à la tâche. Des stratégies permettant de résoudre la tâche sont alors enseignées. L'indicateur de diagnostic qui est utilisé est le « MLE » (« mediated learning experience »). En d'autres termes, le diagnostic est effectué en mesurant le potentiel d'apprentissage lors de l'intervention. Ce format permet alors d'explorer si les enfants avec un développement typique et ceux ayant de faibles capacités langagières se différencient dans leurs réactions face aux expériences d'apprentissage médiatisées (Peña, Iglesias, & al. 2001).

Quant au troisième type d'évaluation dynamique, l'indiciage graduel, il consiste à présenter une hiérarchie d'indices (du plus au moins facilitateur/explicite) et fournit alors des informations sur les réactions des patients vis-à-vis de ce soutien (Poehner & Lantolf, 2013). En effet, chaque réponse y est cotée en fonction du niveau d'aide nécessaire (le score maximal correspondant au niveau d'aide maximal atteint) (Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). La notation reprend alors deux éléments clés : (a) le nombre d'indices présentés et (b) l'étendue des informations incluses dans chaque indice (Patterson & al., 2020). Dans leur étude sur la mise en place de tâches

d'évaluation dynamique à destination d'enfants d'âge préscolaire en cours d'apprentissage d'une seconde langue, Patterson & al. (2020) mettent en évidence le potentiel prometteur de ce type de format à des fins de dépistage. Les auteurs expliquent effectivement que l'indiciage graduel, ne nécessitant ni prétest ni posttest, s'avère moins chronophage que le format « prétest-apprentissage-posttest ». Le testing pourrait alors être envisagé au cours d'une seule et même session, ce qui faciliterait un processus de dépistage à grande échelle. De plus, les performances des participants, suite à l'utilisation de l'indiciage graduel, s'avéreraient refléter un apprentissage à court terme ainsi qu'une réactivité à la présentation brève mais concentrée d'un support chez les participants. Cet élément rejoint alors l'hypothèse selon laquelle un apprentissage peut avoir lieu malgré la contrainte d'une brève séance et renforce la validité de ce type d'évaluation dynamique en tant qu'outil de dépistage.

#### 2.1.2. Interprétation des résultats

En ce qui concerne l'interprétation des résultats de l'évaluation dynamique, on n'aboutit pas à une classification de type « échec/réussite » mais plutôt à un profil de réponses avec des capacités d'apprentissage à analyser (Hasson & al., 2012). Des informations sur la réponse de l'enfant à l'interaction avec l'examineur sont alors fournies (Camilleri & Law, 2009).

Il est fréquent d'effectuer une comparaison entre les résultats obtenus par l'évaluation dynamique et ceux d'une évaluation statique préalable. En effet, les enfants avec des scores faibles à l'évaluation statique et des scores élevés lors de l'évaluation dynamique montrent un grand potentiel de changement immédiat, comme l'expriment Olswang & Bain (1996) (cités par Camilleri & Law, 2009). Dès lors, réaliser un parallèle entre les évaluations statique et dynamique permet une compréhension plus approfondie du profil du patient. De plus, bien que les tâches d'évaluation dynamique puissent être des outils de dépistage, il peut être intéressant d'utiliser, dans un premier temps, l'évaluation statique et, dans un deuxième temps, d'approfondir les résultats via de courtes tâches d'évaluation dynamique permettant une évaluation linguistique plus complète (Patterson & al., 2020). L'évaluation dynamique et l'évaluation traditionnelle/statique se complètent alors plus qu'elles ne s'opposent (Roud & Hidri, 2021).

## **2.2. Apports de l'évaluation dynamique**

L'évaluation dynamique s'avère être un outil prometteur en termes de diagnostic de trouble du langage. Ce type d'évaluation permettrait, effectivement, une meilleure distinction entre des enfants avec trouble du langage et des enfants sans trouble mais dont les performances lexicales sont influencées par des facteurs environnementaux (statuts socio-économique (Nelson-Strouts & al., 2020) et linguistique (Burton & Watkins, 2007), langage adressé à l'enfant (Ma & al., 2017)). Dans son étude, Maragkaki (2021) explique qu'il est possible de parvenir à dégager des profils distincts entre des enfants dont les difficultés sont dues à leur contexte linguistique de bilinguisme et ceux présentant un réel trouble du langage via l'évaluation dynamique. En effet, les aides fournies par l'examineur lors de la médiation étaient davantage profitables aux enfants tout-venant et moins à ceux porteurs d'un trouble du langage. Pena & al. (2001) rejoignent ce point de vue et expliquent que les enfants avec un score élevé à l'évaluation dynamique par rapport à l'évaluation statique (gains importants d'une évaluation à l'autre) correspondraient à des enfants "hautement modifiables". Ce profil refléterait le fonctionnement d'enfants avec des habiletés typiques. A l'inverse, des performances n'étant pas améliorées significativement par les aides fournies renverraient à des habiletés atypiques et donc à un trouble du langage. Un manque de capacité à profiter des aides fournies dans la phase dynamique serait donc un indice de trouble (Maragkaki & Hessels, 2017). Dès lors, l'évaluation dynamique permet d'accéder à ce type d'informations qui amènent à différencier un trouble du langage de difficultés dues à l'expérience linguistique de chacun (Peña, Iglesias & al., 2001).

L'évaluation statique, quant à elle, ne parviendrait pas à capturer ces données supplémentaires. Elle peut alors conduire à une sous-estimation du potentiel des enfants évalués. Dans leur étude, Camilleri & Law (2009) appuient cette hypothèse en comparant des résultats obtenus via l'évaluation statique et via l'évaluation dynamique. Ils ont, tout d'abord, utilisé une tâche statique de vocabulaire réceptif où des enfants bilingues obtenaient des scores inférieurs à ceux d'enfants monolingues avec un développement typique du langage. Or, leurs performances à l'évaluation statique se sont avérées comparables. Ce contraste a alors permis de mettre en évidence que les difficultés des participants bilingues auraient pu être assimilées à un trouble du langage à tort via la tâche statique. Delage & al. (2021) s'entendent également sur ce point et expliquent que l'application de tests statiques s'avère problématique avec des enfants provenant de cultures différentes et/ou présentant des troubles de la personnalité. Par ailleurs, c'est avec des enfants bilingues que l'utilisation de l'évaluation statique serait la plus limitée.

Cet écueil de l'évaluation statique peut être mis en lien avec les biais que ce type d'évaluation comporte. On retrouve, tout d'abord, les biais de contenu, qui correspondent à la présence de stimuli, méthodes ou procédures de testing basées sur l'hypothèse que tous les enfants ont été exposés aux mêmes concepts, lexique et expériences de vie. Des biais linguistiques sont également présents : il existe une disparité entre la langue utilisée par l'évaluateur, celle utilisée par l'enfant et la langue attendue lors du test. Le troisième type de biais concerne la représentation de la population dans les échantillons normatifs, puisque la diversité linguistique et culturelle n'y est pas forcément représentée. Dès lors, l'utilisation de l'évaluation dynamique s'inscrirait comme une solution dans ce contexte : elle n'est pas biaisée par les expériences de vie, les pratiques de socialisation ainsi que les compétences en littératie (Laing & Kamhi, 2003). L'évaluation dynamique est effectivement très recommandée pour prendre en compte les différences d'expériences socio-culturelles des participants (Patterson, Rodriguez, & al., 2020) puisqu'elle évalue davantage le potentiel d'apprentissage que les connaissances langagières pouvant être impactées par la qualité (langage adressé à l'enfant) et le taux d'exposition à la langue (langue seconde dans le cas d'enfants bilingues) (Delage & al., 2021).

De plus, il a été relevé que les tâches dynamiques pouvaient être des outils dotés de bonnes capacités psychométriques. En effet, Douglas & al. (2020) ont mis en place une épreuve d'évaluation dynamique chez des enfants d'âge scolaire et il s'est avéré que la spécificité en était de 90,5 à 95,2% et la sensibilité de 90 à 100%. Concernant la validité, Maragkaki (2021) soutient, dans son étude, que les résultats obtenus lors d'épreuves dynamiques étaient significativement corrélés avec une série d'autres mesures externes. Camilleri & Botting (2013), quant à eux, expliquent être parvenus à créer une tâche avec un bon niveau de cohérence interne, de fiabilité inter-juges et test-retest ainsi que de validité corrélacionnelle, concomitante et prédictive.

En ce qui concerne la prise en charge, l'évaluation dynamique amène également à recueillir davantage d'informations sur les habiletés de la personne évaluée : le potentiel d'apprentissage de l'enfant ou encore le type d'aides auquel il est réceptif. Dès lors, cela nous renseigne sur les cibles et/ou les moyens d'aide adéquats à utiliser lors de l'éventuelle rééducation (Hasson & al., 2012). La motivation de l'enfant peut également être stimulée grâce à ce processus d'évaluation dynamique : savoir que l'évaluation comprend déjà une phase d'apprentissage active l'envie d'apprendre et de persévérer dans cette voie (Karami & al., 2019).

Qui plus est, l'évaluation dynamique s'inscrit dans une démarche d'Evidence-Based Practice puisqu'elle exige des cliniciens qu'ils adaptent leur pratique en termes d'évaluation

diagnostique, traditionnellement réalisée avec des tâches statiques, aux preuves de la littérature, en faveur de l'évaluation dynamique (Sackett & al., 2000).

Patterson & al. (2020) abordent par ailleurs une façon d'utiliser l'évaluation dynamique : Tout d'abord, une évaluation statique pourrait avoir lieu, pour laisser ensuite place à l'évaluation dynamique afin d'approfondir le profil du patient. L'objectif serait alors de mettre en évidence le potentiel de changement immédiat. Selon cette configuration, les évaluations statiques et dynamiques se complèteraient alors.

### **2.3. Limites de l'évaluation dynamique**

Malgré ses nombreux apports, l'évaluation dynamique présente également certaines limites que nous allons développer dans cette partie de notre travail.

Tout d'abord, comme nous l'avons déjà abordé, l'évaluation dynamique permettrait de neutraliser l'influence de certains facteurs. Cependant, il est important de rappeler que la réactivité des enfants aux interventions proposées dans l'évaluation dynamique peut aussi être médiée par une série de facteurs. Parmi ceux-ci, on retrouve le fonctionnement exécutif, l'attention conjointe ainsi que les capacités mnésiques. L'interprétation des résultats de l'évaluation dynamique devrait donc se faire au regard de ces influences (Camilleri & Law, 2014).

Ensuite, il serait nécessaire d'opérationnaliser et de quantifier davantage la « modifiabilité », c'est-à-dire la capacité de l'enfant à modifier sa performance grâce aux aides lui étant apportées. Les changements et comportements observés chez l'enfant à mesure de l'intervention de l'examineur devraient alors être objectivés pour pallier cette limite (Peña & al., 2001).

De plus, malgré ses résultats prometteurs, l'évaluation dynamique s'avère être encore très peu utilisée. Effectivement, Delage & al. (2021) relèvent, via une étude récente, que 76% des orthophonistes sondés indiquaient ne pas connaître l'évaluation dynamique et 90% ne l'utiliseraient pas dans leur pratique d'évaluation. Il serait alors nécessaire de développer de nouvelles approches d'évaluation dynamique pouvant être plus aisément transférées à la pratique clinique (Matrat & al., 2022).

Un élément expliquant notamment cette limitation de l'utilisation de l'évaluation dynamique par les cliniciens est le fait qu'il s'agit d'un processus chronophage. En effet, en 2019, Karami

& al. font remarquer que, dans le cadre de leur étude sur la mise en place de l'évaluation dynamique dans des écoles, ils observent une tendance à rejeter l'évaluation dynamique au vu du temps important qu'elle nécessite. Les professionnels se tournent alors davantage vers l'évaluation statique, plus rapide.

Pour finir, une limite de l'évaluation dynamique réside dans la complexité du choix du degré de difficulté de la tâche proposée. Cette dernière doit être suffisamment difficile pour que les enfants ne puissent pas la réaliser de manière autonome et nécessitent alors des aides, ce qui permettra d'évaluer leur réponse au soutien et leurs capacités d'apprentissage. Cependant, la tâche utilisée ne devra pas être trop difficile, c'est-à-dire au point que l'enfant ne puisse pas l'exécuter même avec une intervention de l'examineur (Patterson & al., 2013).

#### **2.4. Evaluation dynamique et trouble du langage**

Cette section de la revue de la littérature aborde l'évaluation dynamique d'enfants chez qui un trouble du langage est présent. Plus haut dans cet écrit, les qualités de l'évaluation dynamique comme outil de diagnostic des troubles du langage ont été mentionnées. C'est pourquoi il semble intéressant de se pencher, finalement, sur les données disponibles relatives à l'évaluation dynamique d'enfants avec trouble du langage.

Avant cela, nous voulions cependant revenir sur l'étude de Bishop & al. où ils ont investigué les domaines langagiers ainsi les modalités d'évaluation statique les plus souvent problématiques pour les enfants avec trouble du langage. Dès lors, selon eux, trois types de tâches sont pertinentes à proposer pour confirmer le statut clinique des participants : la dénomination d'images pour investiguer le lexique en production, la compréhension de phrases pour la morphosyntaxe en réception et la répétition de non-mots pour le traitement phonologique.

Quant à l'évaluation dynamique, Matrat & al. (2022) se sont intéressés à ce sujet dans leur étude au cours de laquelle ils ont mis en place une tâche dynamique d'apprentissage de nouveaux mots. Trois groupes de participants étaient évalués : des enfants tout-venant monolingues et bilingues et des enfants avec trouble du langage. Il s'est alors avéré que les participants sans trouble monolingues et bilingues obtenaient des résultats très différents à la mesure statique (les bilingues étant alors davantage en difficulté) mais similaires à la mesure dynamique. Les enfants avec trouble du langage, eux, étaient autant en difficulté lors de l'évaluation statique

que lors de l'évaluation dynamique. En effet, l'apprentissage de la forme phonologique des nouveaux mots posait problème mais aussi celui de leurs caractéristiques sémantiques.

Ces difficultés peuvent être expliquées par le fait que les enfants avec trouble du langage ont besoin de davantage d'expositions à chaque mot que leurs pairs pour arriver à la réussite de la tâche. Hasson & al. (2013) complètent ce point de vue en expliquant que significativement plus d'aides/d'indices sont nécessaires aux enfants avec trouble du langage pour réussir des tâches dynamiques qu'aux enfants sans trouble. Maragkaki & Hessels (2017) s'accordent à ce sujet dans leur étude sur l'évaluation dynamique du vocabulaire. Ils y démontrent par ailleurs que les enfants avec trouble du langage ont davantage de difficultés à se créer de nouveaux référents. Cela est également en lien avec le fait que les enfants avec trouble du langage n'utilisent pas les indices morphosyntaxiques aussi efficacement que leurs pairs pour ce qui est de l'apprentissage de nouveaux mots.

Dans le cadre de leur article en cours de préparation, Schwob & Skoruppa (2022) se sont intéressées à l'évaluation dynamique du vocabulaire chez des enfants avec et sans troubles du langage. Dès lors, elles ont remarqué que tant les enfants avec un développement typique du langage que ceux présentant un trouble sont capables d'apprendre un nouveau matériel linguistique rapidement. Cependant, les enfants porteurs d'un trouble langagier nécessitent un plus grand nombre d'aides avant de réussir la tâche en cours que les enfants tout-venant. Leurs auteurs se sont aussi penchés sur les situations d'apprentissage, les tâches et les items prometteurs pour utiliser l'évaluation dynamique à des fins diagnostiques. En termes de situation d'apprentissage, entre la lecture interactive d'une histoire et le jeu autonome sur ordinateur, c'est la lecture interactive qui obtient les meilleurs pourcentages de sensibilité et de spécificité. Pour ce qui est des tâches envisagées dans leur étude, les plus prédictives du statut clinique des participants sont les épreuves réceptives. Concernant les items (noms, verbes et phrases) et les domaines linguistiques (lexique et morphosyntaxe), une combinaison de ces derniers est considérée comme utile pour affiner la précision diagnostique. La description de ces résultats nous permet de saisir davantage le profil des enfants avec trouble du langage lors de tâches d'évaluation dynamique du vocabulaire. Par ailleurs, la méthodologie suivie par Schwob & Skoruppa dans leur étude nous a inspirée dans la suite de notre travail.

## **2.5. Evaluation dynamique et vocabulaire**

Comme nous avons pu le mentionner dans l'introduction, l'évaluation classique du vocabulaire se heurte à une problématique : l'évaluation statique est linguistiquement et culturellement biaisée (Burton & Watkins, 2007). En effet, de mauvais scores à une mesure statique du vocabulaire sont directement mis en lien avec une atteinte des compétences cognitives ou langagières (Camilleri & Botting, 2013). Or, d'autres facteurs influencent le niveau lexical d'un individu et sont alors à prendre en considération lors de l'interprétation des résultats. Le contexte familial se trouve être une de ces influences. Effectivement, il a été prouvé que l'apport linguistique fourni aux enfants variait de manière significative en fonction de leur contexte familial et plus précisément de la catégorie socio-économique de leur famille. Dès lors, cette différence d'apport se reflétait, notamment, par des différences en termes de taille de vocabulaire (Hart & Risley, 1995, cités par Burton & Watkins, 2007). Les résultats à des tâches lexicales doivent également être interprétés à la lumière de l'influence d'une expérience linguistique différente. L'évaluation d'enfants en situation de bi/multilinguisme nécessiterait effectivement d'obtenir des informations sur la capacité de ces enfants à apprendre une nouvelle langue, au vu de l'absence d'informations détaillées concernant leur maîtrise de leur langue maternelle. Un autre facteur ayant un impact sur le développement lexical est le langage adressé à l'enfant (LAE). Une qualité moindre de celui-ci a effectivement un impact négatif sur l'acquisition lexicale (Ma & al., 2017). C'est dans ce contexte que l'évaluation dynamique du vocabulaire s'inscrit comme une piste de solution : elle fournit une approche plus valide de l'évaluation des bilingues, des enfants issus de milieux culturels différents, défavorisés ou ayant des besoins éducatifs ou cliniques spécifiques (Camilleri, Hasson & al., 2014).

Dans la suite de cet écrit, nous allons dès lors nous intéresser aux tenants et aboutissants d'une évaluation dynamique du vocabulaire : quels sont le format, le type de tâche, les items et les aides/indices appropriés ?

### **2.5.1. Format**

Dans le cadre de l'évaluation dynamique du vocabulaire, le format « prétest-médiation-posttest » semble avoir été largement utilisé. En effet, dans la revue de la littérature de Karami & al. (2019), quatre études dans lesquelles une évaluation dynamique du vocabulaire était effectuée ont été analysées. Il s'est avéré que toutes utilisaient le design « prétest-apprentissage-

posttest ». Les auteurs le justifient en expliquant que ce format permet d'accéder à une vision plus précise des connaissances lexicales préalables de l'enfant et aide à une planification plus claire de l'apprentissage/la médiation fournis.

Cependant, comme cela a été mentionné plus tôt dans ce travail, le format « prétest-apprentissage-posttest » s'avère particulièrement chronophage et est donc plus difficilement applicable à un contexte de dépistage à grande échelle. Dès lors, l'indiçage graduel semble être une alternative prometteuse puisque ce format permet une évaluation au cours d'une seule et même session (Patterson & al., 2020). Il est donc intéressant de se pencher sur l'utilisation de l'indiçage graduel dans le cadre de l'évaluation du lexique.

Dans leur étude, Patterson & al. (2013) se sont donc penchés sur l'utilisation de l'indiçage graduel en proposant trois tâches d'évaluation dynamique lexicale utilisant ce format. Plus spécifiquement, il s'agissait d'épreuves d'apprentissage de nouveaux mots. Ils ont alors prouvé, via leur travail, que l'indiçage graduel était une approche efficace d'évaluation dynamique du vocabulaire pouvant être particulièrement adaptée au dépistage de troubles du langage.

Concernant plus spécifiquement la hiérarchie de l'indiçage, Luke (2022), dans son étude, propose une évaluation dynamique du vocabulaire en utilisant la méthode de l'indiçage graduel. Sa méthode consiste à fournir des indices prédéterminés allant du plus implicite au plus explicite. Les indices implicites consistent en des messages plus génériques et moins informatifs (exemple : « essayez à nouveau » / « vérifie ta réponse »). Les indices explicites, eux, sont plus spécifiques et informatifs (exemple : définition du mot, présentation du mot dans une phrase). Poehner & Lantolf (2013) utilisent une stratégie similaire dans leur travail en classant les indices des moins aux plus explicites.

### 2.5.2. Tâche

En ce qui concerne la tâche proposée lors de l'évaluation dynamique du vocabulaire, une épreuve d'apprentissage de nouveaux mots est particulièrement recommandée. En effet, les tâches évaluant les capacités du participant à créer de nouvelles associations mot-référent et les retenir à des fins réceptives et expressives sembleraient les plus adaptées. Ce type d'épreuve s'est effectivement avéré fournir une meilleure distinction entre les enfants porteurs de troubles du langage et ceux dont les performances sont influencées par d'autres facteurs. Les enfants avec troubles du langage éprouveraient des difficultés à établir de nouvelles associations mot-

référent, contrairement aux enfants tout-venant (bien qu'ayant un contexte familial ou une expérience linguistique différente) (Camilleri & Law, 2009).

Dans leur étude, Burton & Watkins (2007) mettent en place une tâche d'apprentissage rapide incidentel de nouveaux mots et utilisent donc la méthode dite du « quick incidental learning ». La capacité des participants à utiliser rapidement des informations (linguistiques et non-linguistiques) sur le mot pour le comprendre est alors mesurée. Cette tâche exige donc la mise en correspondance du mot cible avec son référent, alors que le mot est produit dans un discours, offrant ainsi un contexte plus naturel à l'apprentissage de cette nouvelle association. Les auteurs affirment que ce type de tâches est une mesure appropriée de l'apprentissage des mots et s'adapte facilement au contexte clinique. Effectivement, une des limites de l'évaluation dynamique réside dans son aspect chronophage. Or, via une tâche d'apprentissage rapide incidentel dynamique, l'évaluation peut être effectuée via une session de 15 minutes. Dès lors, une plus grande accessibilité clinique est permise. L'utilisation de ce type d'épreuves à des fins d'évaluation dynamique s'avérerait donc être une perspective intéressante pour connaître le potentiel d'apprentissage de mots nouveaux par des enfants avec troubles du langage, dans un environnement langagier se rapprochant davantage du quotidien (Chung & Yim, 2020).

Pour ce qui est de la modalité de la tâche, l'utilisation de tâches réceptives a été longtemps plébiscitée. Cependant, Patterson & al. (2013) expliquent que l'inclusion de tâches expressives dans les protocoles de dépistage peut être davantage efficace que l'utilisation de tâches strictement réceptives. Gray (2003), dans son travail sur l'apprentissage de mots chez les enfants d'âge préscolaire, s'est, lui, penché sur les résultats obtenus en fonction de la modalité d'évaluation. Il a alors démontré que les épreuves réceptives étaient significativement mieux réussies que les épreuves productives. Cela se justifierait par le fait que les tâches de production sont plus exigeantes et posent donc davantage de difficultés. Kan & Windsor (2010) vont également dans ce sens dans leur étude sur l'apprentissage de nouveaux mots et expliquent que de meilleurs résultats sont attendus pour des tâches réceptives que pour des tâches productives.

### 2.5.3. Items

En 2012, dans leur étude sur l'évaluation dynamique de l'apprentissage de nouveaux mots, Hasson & al. ont choisi d'utiliser des mots inconnus par l'enfant. Pour sélectionner les items composant l'épreuve, ils mesuraient la connaissance d'une série de mots par les participants et

ne reprenaient ensuite que les mots inconnus au sein de la tâche dynamique. Cette sélection était réalisée via un test classique statique. Depuis lors, cette méthode est remise en question. En effet, Stockman (2000) explique qu'une mesure statique du vocabulaire peine à différencier les mots inconnus par l'enfant des mots partiellement connus ou maîtrisés mais selon une approche culturelle différente (Burton & Watkins, 2007). En incorporant des mots « inconnus », selon des mesures statiques, à la tâche dynamique, le risque est alors que le participant se trouve face à des mots qu'il connaît partiellement/avec un filtre culturel différent. L'évaluation de ses capacités d'apprentissage de nouveaux mots serait alors biaisée par cet effet d'exposition.

Pour résoudre cette problématique, Kapantzoglou & al. (2012) choisissent d'utiliser, dans leur étude, des pseudo-mots. C'est également le cas de Chung & Yim (2020), dans leur épreuve d'apprentissage rapide incidentel de nouveaux mots. Cette décision s'explique par le fait que ce type d'items permettrait de réduire le biais susmentionné en s'assurant qu'aucun des enfants évalués n'ait rencontré les items du test antérieurement. Il s'avère que la tâche dynamique principalement utilisée dans le cadre de l'évaluation dynamique du lexique est effectivement l'apprentissage de pseudo-mots, car ce type d'épreuve permettrait de distinguer des enfants bilingues avec et sans trouble du langage (Paradis, 2016). Au vu de ces données, les stimuli à privilégier dans le cadre d'une tâche d'évaluation dynamique du vocabulaire sembleraient être les non-mots.

En termes d'items, il est également intéressant de se pencher sur leur nature. Dans leur étude sur l'apprentissage de nouveaux mots, Kan & Windsor (2010) se sont penchés sur cette considération. Ils ont alors mis en évidence que les enfants obtenaient de meilleurs résultats lorsque l'apprentissage dont fait objet la tâche porte sur des noms plutôt que des verbes. Ce point de vue a été confirmé par Alt & al. (2004) qui mentionnent que cela pourrait être expliqué par les caractéristiques sémantiques saillantes des substantifs, plus faciles à traiter que celles des verbes. Schwob & Skoruppa (2022), dans leur étude en cours de préparation, rejoignent ce point de vue et démontrent que leurs participants apprenaient plus facilement les noms que les verbes et les phrases (règle flexionnelle).

### **3. Objectifs et hypothèses**

Tout au long de ce mémoire, nous étudierons le fonctionnement de tâches dynamiques de vocabulaire sur des enfants tout-venant de 4 et 5 ans. Pour ce faire, trois objectifs principaux guident notre travail. Ceux-ci vont donc vous être présentés dans la suite de ce point.

#### **3.1. Premier objectif**

Le premier objectif de ce mémoire est de déterminer le type d'items dont l'apprentissage est le plus aisé dans le cadre de l'évaluation dynamique par des enfants de 4 et 5 ans. Les items cibles peuvent être soit des noms, soit des verbes, soit des phrases.

Ce dernier peut être traduit par la question PICO suivante : « **Dans le cadre de l'évaluation dynamique du vocabulaire (I), quels items sont les plus facilement appris (O) par des enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans) (P) ?** »

##### 3.1.1. Hypothèses

Comme cela a été mentionné plus tôt dans notre écrit, plusieurs travaux se sont intéressés à la nature des items pouvant être proposés dans le cadre de l'évaluation dynamique. Kan & Windsor (2010) relèvent effectivement de meilleurs résultats chez leurs participants pour les épreuves portant sur les substantifs (plutôt que les verbes), ce qu'Alt & al. (2004) confirment. Les noms seraient donc appris avec plus de facilité que les verbes et les phrases (apprentissage d'une règle flexionnelle) (Schwob & Skoruppa, 2022).

(1) Voici donc notre hypothèse : dans le cadre de l'évaluation dynamique, et plus précisément d'une épreuve d'apprentissage de nouveaux mots, les noms sont plus aisément appris que les verbes et les phrases (règle flexionnelle).

Concrètement, nous administrerons une série de tâches dynamiques aux participants et ces dernières porteront sur trois types d'items : des noms, des verbes et des phrases. La série d'épreuves sera alors la même à la différence près que les items cibles seront différents. Ensuite, nous comparerons les résultats obtenus par les enfants pour chaque type d'items.

### **3.2. Deuxième objectif**

Le second objectif de cette étude consiste à déterminer la modalité (réception ou production) la mieux réussie, par des enfants d'âge préscolaire, lors d'épreuves lexicales dynamiques.

Sous la forme PICO, nous traduisons alors cet objectif par la question suivante : « **Quelle est la modalité (réception ou production) (O) pour laquelle on observe plus de réussites chez des enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans) (P) lors d'épreuves d'évaluation dynamique du vocabulaire (I) ?** »

#### **3.2.1. Hypothèses**

Gray (2003), mentionné précédemment dans ce travail pour son étude sur l'apprentissage de nouveaux mots chez des enfants d'âge préscolaire, a mis en évidence que de meilleures performances étaient observées pour des épreuves réceptives que pour des productives. Ces résultats sont confirmés dans le travail de Kan & Windsor (2010) sur l'apprentissage de nouveaux mots.

(2) L'hypothèse qui en découle est donc la suivante : lors de l'évaluation dynamique du vocabulaire, les épreuves dont la modalité est la réception obtiendront de meilleurs résultats que les épreuves dont la modalité est la production.

Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse, des tâches réceptives comme productives seront administrées aux participants. Les résultats de ces derniers seront ensuite comparés au regard de la modalité de l'épreuve. En somme, nous analyserons si une différence significative existe entre les scores en réception et en production.

### **3.3. Troisième objectif**

Le troisième objectif de notre travail vise à déterminer le nombre d'aides nécessaire à un enfant d'âge préscolaire (4 et 5 ans) pour réussir une épreuve lexicale dynamique mais aussi de comparer ces données avec celles d'enfants plus âgés. En effet, le but est, ici, de mettre en parallèle les résultats de notre travail avec ceux de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022), portant sur des enfants d'âge scolaire (5 à 7 ans).

Voici la traduction PICO de cet objectif : « **Quel est le nombre d'indices nécessaire (I) pour réussir une tâche (O) chez des enfants d'âge préscolaire (4-5 ans) (P) en comparaison à des enfants d'âge scolaire (5-7 ans) (C) ?** »

### 3.3.1. Hypothèses

Selon la littérature, des variables propres aux participants influencent leur profil langagier. Parmi ces derniers, on retrouve leur âge. En effet, les enfants d'âge scolaire (plus âgés) obtiendraient de meilleurs résultats que les enfants d'âge préscolaire (plus jeunes) dans le cadre d'une épreuve d'apprentissage de nouveaux mots (Kan & Windsor, 2010).

(3) Nous émettons alors l'hypothèse suivante : les enfants plus jeunes, d'âge préscolaire, auront besoin d'un nombre plus important d'aides que les enfants plus âgés, d'âge scolaire, pour réussir les tâches dynamiques proposées.

Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse, nous évaluerons des enfants d'âge préscolaire (4-5 ans) via diverses tâches d'évaluation dynamique du vocabulaire. Lors de celles-ci, nous comptabiliserons le nombre d'aides ayant été nécessaire à chacun. Dans un second temps, nous comparerons ces résultats avec ceux d'enfants plus âgés rencontrés par Schwob & Skoruppa (2022) dans le cadre de leur étude (en cours de préparation).

## **4. Méthodologie**

### **4.1. Participants**

#### **4.1.1. Modalités de recrutement**

Après avoir reçu l'accord du comité éthique de l'Université de Liège, le recrutement des participants a débuté.

Celui des sujets tout-venant a été effectué dans des écoles maternelles belges francophones de la province du Luxembourg. En effet, durant le mois de février, après avoir obtenu l'accord de la direction des établissements, des formulaires d'information et de consentement ainsi qu'un questionnaire parental ont été transmis aux instituteurs des classes de deuxième et troisième maternelle, eux-mêmes remettant les divers documents aux parents.

En ce qui concerne les enfants avec trouble du langage, nous les avons notamment recrutés via la Clinique Psychologique et Logopédique de l'Université de Liège (CPLU). Les mêmes documents d'information et de consentement que mentionnés ci-dessus ont été distribués.

#### **4.1.2. Critères d'inclusion et d'exclusion**

Afin d'être sélectionnés pour participer à notre étude, les enfants ont dû correspondre à certains critères. Voici ci-dessous les critères d'inclusion et d'exclusion de notre travail.

Les critères d'inclusion des participants à notre étude sont les suivants :

- a. Les enfants doivent avoir entre 4 et 5 ans et donc être scolarisés en 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> maternelle. Effectivement, nous désirons évaluer des enfants d'âge préscolaire.
- b. Les participants peuvent être soit monolingues, soit multilingues.
- c. Pour le groupe d'enfants avec trouble, les participants doivent avoir reçu un diagnostic de trouble du langage et être pris en charge par une logopède depuis au moins trois mois.

Les critères d'exclusion, quant à eux, sont :

- a. Pour le groupe d'enfants « tout-venant », les participants porteurs d'un trouble langagier doivent être exclus. De plus, les enfants dont les parents auraient des inquiétudes vis-à-vis de leur développement langagier ne seront également pas sélectionnés. Nous voulons effectivement, dans ce groupe, ne retrouver que des enfants avec un développement langagier typique, « tout-venant ».

#### 4.1.3. Description de l'échantillon

A l'issue de la période de recrutement, 22 enfants ont participé à l'étude. Vingt d'entre eux étaient des enfants tout-venant, donc avec un développement typique du langage, et monolingues. Ce groupe se compose de 14 filles et 6 garçons dont la moyenne d'âge est de 58,75 mois. Des données relatives au niveau d'éducation parentale ont été recueillies via un questionnaire parental de l'Université de Genève (annexe 1). Le niveau d'éducation parentale moyen des enfants tout-venants, monolingues s'est avéré de 4,15 (correspondant à un intermédiaire entre la maturité gymnasiale (lycée, gymnase) et la Haute école/l'Université).

Un enfant tout-venant, bilingue, a également participé à l'étude : une fille de 63 mois avec un niveau d'éducation parentale de 5 (correspondant à la Haute école/l'Université). Concernant son bilinguisme, nous avons obtenu des données via le questionnaire susmentionné (annexe 1). Il s'agit d'un bilinguisme simultané français - néerlandais avec une fréquence d'utilisation, à la maison, de 10 à 35% (rarement) de français et de 90 à 100% (presque toujours) de néerlandais et, à l'école, de 90 à 100% (presque toujours) de français et de 0 à 10% (jamais) de néerlandais.

Pour finir, un enfant avec trouble du langage a également fait partie du projet : Une fille de 54 mois avec un niveau d'éducation parentale de 3 (correspondant à un apprentissage professionnel).

L'ensemble de ces données est repris dans un tableau récapitulatif ci-dessous (Tableau 1). A ce stade, nous pouvons déjà mettre en évidence que l'accès aux enfants avec trouble du langage et aux enfants bilingues s'est malheureusement avéré plus compliqué que prévu initialement. Dès lors, nos objectifs ont été revus. Ce dernier point sera expliqué par la suite dans ce travail.

**Tableau 1 : Caractéristiques démographiques et cliniques des participants**

Statut clinique	Statut linguistique	Age (mois)	Genre		Niveau d'éducation parentale
			Filles	Garçons	
Sans trouble	Monolingue	58.75	14	6	4.15
Trouble du langage	Monolingue	63	1	/	3
Sans trouble	Bilingue	54	1	/	5

## **4.2. Matériel/outils**

Afin d'effectuer l'évaluation dynamique du vocabulaire de nos participants, nous avons suivi la méthodologie proposée par Schwob & Skoruppa (2022) dans leur article, en cours de préparation. Ces dernières ont construit des tâches dynamiques évaluant les capacités d'apprentissage de mots nouveaux (verbes et substantifs) et d'une règle flexionnelle chez des enfants d'âge scolaire (5-7 ans). Dans notre travail, nous reprendrons leur méthodologie avec des enfants d'âge préscolaire (4-5 ans). Par ailleurs, les deux chercheuses proposent, dans un premier temps, des tâches d'évaluation statique permettant de confirmer le statut clinique des participants. Dans un deuxième temps, c'est une évaluation dynamique ancrée dans le contexte de la lecture interactive d'une histoire qui est administrée aux enfants, comme nous le détaillerons plus tard dans ce travail. En annexe 2, vous retrouverez les scripts correspondant aux diverses étapes de l'évaluation dynamique, que nous aborderons plus en détail dans le point 4.2.2. de notre travail.

### **4.2.1. Tâches d'évaluation statique**

Bishop & al. (2017), ayant étudié les domaines langagiers et les modalités d'évaluation les plus souvent problématiques pour les enfants avec trouble du langage, recommandent trois types de tâches pertinents à proposer à un enfant pour confirmer son statut clinique. Il s'agit de la dénomination d'images (lexique en production), de la compréhension de phrases (morphosyntaxe en réception) et de la répétition de non-mots (traitement phonologique).

Schwob & Skoruppa (2022) décident alors d'utiliser les épreuves de dénomination et de compréhension de phrases de l'ELO (évaluation du langage oral) (Khomsy, 2001) et la

répétition de non-mots de l'Exalang (Helloin & Thibault, 2006 ; Thibault & Helloin, 2010). Afin de rendre nos résultats comparables à ceux de leur étude, nous sélectionnerons également ces tâches.

L'épreuve de dénomination de l'ELO, intitulée « Lex P » et évaluant donc le lexique en production, consiste à demander à l'enfant de dénommer une image en répondant soit à la question « qu'est-ce que c'est ? » soit « qu'est-ce qu'il fait ? ». La tâche de compréhension de phrases de la même batterie est composée de deux parties. La première, C1, reprend un contenu imageable pour lequel une représentation de l'image cible peut être construite à partir de compétences morphosyntaxiques minimales. La deuxième partie, C2, n'est proposée qu'à partir de la troisième maternelle et est composée d'un contenu inférentiel mettant en jeu des compétences morphosyntaxiques plus complexes.

Concernant la répétition de non-mots, la tâche de répétition de logatomes de l'Exalang 3-6 nécessite que l'enfant répète des noms d'animaux imaginaires variant en longueur. La phonologie en réception et en production est alors investiguée.

#### 4.2.2. Tâches d'évaluation dynamique du vocabulaire

##### 4.2.2.1. Phase d'exposition

Dans leur article (en cours de préparation), Schwob & Skoruppa (2022) ont utilisé deux types de situation dans lesquelles les mots à apprendre sont rencontrés pour la première fois : un jeu autonome sur ordinateur ou une lecture interactive d'histoire. Il s'est avéré que la lecture interactive d'histoire était plus pertinente à utiliser dans le but de prédire un trouble chez les participants. Dans notre travail, nous nous concentrerons donc sur cette situation et non sur le jeu autonome sur ordinateur.

Dans le cadre de la lecture interactive d'histoire avec médiation, l'expérimentateur a un rôle actif de narrateur. Effectivement, il présente des histoires à l'enfant en parallèle aux images en mouvement présentées sur ordinateur, via un power-point. Concrètement, le participant écoute l'histoire en regardant les illustrations se déplacer. Les nouveaux items à apprendre (six non-mots (trois substantifs, trois verbes) et une règle morphosyntaxique (illustrée dans huit phrases)) sont insérés dans les trois histoires présentées et sont accentués verbalement en parallèle d'un pointage de ceux-ci sur la diapositive cible. Des scripts des histoires nous permettent d'avoir à

disposition le texte précis et les diapositives auxquelles il se rapporte ainsi que le comportement à adopter lors de la production des non-mots cibles (accentuation verbale et pointage). Entre parenthèses, au sein de ces scripts, on retrouve également le nombre de présentation de l'item cible (chaque item était présenté à six reprises au sein d'une histoire) et la mention « attributs sémantiques » à côté des indices sémantiques que nous aborderons dans la partie « indices et aides » de ce travail.

#### 4.2.2.2. Description des tâches

Suite à cette première phase d'exposition des items via la lecture interactive, diverses tâches dynamiques sont proposées.

La première d'entre elles consiste en une désignation d'images. Les illustrations sont présentées par trois à chaque reprise : deux images représentant des distracteurs et l'image correspondant au non-mot cible énoncé par l'examineur. L'objectif est, ici, d'évaluer la maîtrise en réception des items.

En second lieu, une phase de répétition est proposée. L'enfant doit alors répéter l'item produit par l'examineur. En cas d'erreur, des feedbacks correctifs lui sont apportés. Chaque non-mot cible est alors répété six fois. Cette phase de répétition ne fait pas partie de l'évaluation en tant que telle mais consiste en un entraînement actif à la mémorisation de ces nouveaux mots (alors que la lecture d'histoire - phase d'exposition - consistait, elle, en un entraînement passif à la mémorisation de ces nouveaux mots).

Ensuite, place à une tâche d'évocation : on demande au participant d'énoncer les mots dont il se souvient.

La quatrième tâche correspond à une dénomination d'images permettant d'apprécier la maîtrise en production des items. Si l'enfant ne retrouve pas le non-mot cible, on lui offre le modèle (exemple : « c'était une plifou »).

Pour finir, c'est une épreuve de jugement d'acceptabilité qui est présentée. Divers items sont proposés verbalement à l'enfant et il doit juger s'ils correspondent à l'élément présenté visuellement. Des distracteurs sémantiques et phonologiques sont insérés dans cette tâche.

#### 4.2.2.3. Indices et aides

Au cours de la phase d'exposition, donc de la lecture interactive d'histoire, on retrouve des indices sémantiques mais aussi phonologiques. En effet, trois indices sémantiques pour chacun des non-mots cibles sont proposés dans le but de faciliter l'apprentissage de ces items (exemple : « une plifou est une créature bizarre verte et petite » (2 attributs sémantiques)). Également dans le but de soutenir l'acquisition de ces nouveaux mots, des indices phonologiques sont insérés au sein des non-mots : les termes masculins se terminent par [i], féminins par [u] et les verbes par [t].

Lors de la désignation, un indiçage graduel est fourni. Le premier niveau d'aide consiste à répéter l'item une deuxième fois en ré-énonçant aussi la consigne (pointer l'image correspondant). Le deuxième niveau correspond à des encouragements (exemple : « c'est top, bravo, on essaye encore »). Le dernier niveau reprend des indices sémantiques (exemple : pour le substantif « le lati » : « créature », « grand »). Pour la partie relative à l'apprentissage d'une règle morphosyntaxique, les deux premiers niveaux d'indiçage sont similaires mais le troisième niveau correspond à la question « Tu te souviens du personnage ? de l'action ? » et deux autres niveaux sont ajoutés : le niveau quatre reprenant des traits sémantiques du substantif et le niveau cinq des traits sémantiques du verbe.

L'étayage, pour la phase de répétition, contient des reformulations (feedbacks correctifs en cas d'erreurs phonologiques) et des encouragements.

Dans le cadre de la dénomination, un indiçage graduel suivant la hiérarchie suivante est proposé :

(1) répétition de la demande/question

(2) feedbacks, encouragements/phatiques

(3) traits sémantiques (exemple : pour « plifou » : « créature, petite, verte ») pour les parties sur les substantifs et les verbes et déterminant pour la partie sur les phrases (histoire 3) (exemple : « une » pour « une plifou oupime »)

(4) déterminant pour les substantifs (exemple : « une... » pour « plifou »), pronom + ébauche phonémique (avec cluster) pour les verbes (exemple : « il ou... » pour « il oupite ») et déterminant + 1 phonème (cluster) pour les phrases (exemple : « une pl » pour « une plifou oupime »)

(5) déterminant + ébauche phonémique (avec cluster) (exemple : « un fl... » pour « fli ») pour les substantifs et déterminant + substantif + 1<sup>er</sup> phonème du verbe (ou cluster) pour les phrases (exemple : « une plifou ou... » pour « une plifou oupime »)

(6) substantif + verbe sans flexion (exemple : « une plifou oupi » pour « une plifou oupime ») pour les phrases.

Le niveau d'aide 5 n'existe pas pour les verbes et le niveau 6 n'est proposé que pour la partie relative aux phrases. Si l'enfant ne parvient pas à produire le non-mot/la structure syntaxique cible bien que tous les indices lui aient été fournis, on lui donne le modèle correct.

Pour finir, les indices proposés dans la tâche de jugement d'acceptabilité correspondent à des feedbacks correctifs donnés pour les deux premiers items ainsi que pour deux items au milieu de l'épreuve (exemple : « tu es sûr que tu as déjà entendu cela dans l'histoire ? » et repasser l'item).

#### 4.2.2.4. Stimuli

Les stimuli cibles ou, autrement dit, les nouveaux mots à acquérir au cours de cette évaluation dynamique, sont des non-mots. L'utilisation de non-mots est justifiée par le fait que l'on souhaite éviter un biais d'exposition (Kapantzoglou & al., 2011). En effet, avec ce type d'items, on évite de sélectionner des mots déjà connus ou du moins partiellement par le participant et donc de biaiser les résultats de l'épreuve d'apprentissage de nouveaux mots (Burton & Watkins, 2007).

Six non-mots sont alors proposés : trois substantifs présentés dans une première histoire et trois verbes, rencontrés dans le cadre de la deuxième histoire. Ces non-mots varient alors en longueur, puisqu'ils sont uni- ou bisyllabiques (exemples : [fli] ou [lati]), mais aussi en complexité. En effet, ils sont composés ou non de groupes consonantiques (exemples : [lati] ou [plifu]).

En ce qui concerne les substantifs, deux se réfèrent à des objets animés (deux extraterrestres) et un à un objet inanimé. De plus, une autre règle concerne ces substantifs : deux d'entre eux sont considérés comme masculins puisqu'ils se terminent par la voyelle [i] ([fli] et [lati]) et un autre comme féminin étant donné qu'il se termine en [u] ([plifu]).

Pour ce qui est des verbes, ils sont soit transitifs soit intransitifs et ils ne correspondent à aucune traduction en français. Les trois verbes se terminent par la consonne [t] ([uptit], [lut], [flinat]).

A l'issue des deux premières étapes de cette évaluation, respectivement la partie sur l'apprentissage de substantifs et celle sur l'apprentissage de verbes, c'est sur l'évaluation d'habiletés morphosyntaxiques que se porte notre attention. Concrètement, huit phrases ont été générées sur base de l'association des substantifs et des verbes abordés dans les histoires 1 et 2. Ces phrases sont construites en respectant une règle flexionnelle absente en français : quand le sujet est masculin, le verbe se termine par [t] (exemple : [latiflinat]) et quand il est féminin, le verbe se termine par [m] (exemple : [plifulinam]). Dès lors, nous évaluons ici l'apprentissage d'une nouvelle règle morphosyntaxique.

#### 4.2.2.5. Procédure de cotation

Le système de cotation utilisé est binaire : un point est attribué en cas de réussite et aucun en cas d'échec, et ce pour toutes les tâches de l'évaluation.

En ce qui concerne plus spécifiquement les épreuves de dénomination et de désignation, un score binaire, après étayage, est également établi (échec = 0, réussite = 1). De plus, il est nécessaire d'indiquer quel niveau d'étayage a été atteint, afin de déterminer le degré d'aide dont a besoin chaque enfant.

### **4.3. Procédure générale**

Les participants sont testés individuellement dans une session unique d'environ 60 minutes dans un local calme prévu à cet effet.

L'ordre de passation des tâches est le suivant :

(a) évaluation statique du vocabulaire via les épreuves de dénomination et de compréhension de phrases de l'ELO et la répétition de logatomes de l'Exalang 3-6.

(b) évaluation dynamique du vocabulaire. L'évaluation dynamique est subdivisée en trois parties correspondant respectivement aux trois types de stimuli : les substantifs, les verbes et les phrases. Pour chaque partie, les étapes sont les suivantes : lecture interactive d'une histoire

puis passation de tâches dynamiques (désignation, répétition, évocation, dénomination et enfin jugement d'acceptabilité).

#### **4.4. Analyse statistique**

Les hypothèses définies peuvent être objectivées via des analyses statistiques. Voici celles que nous allons, alors, utiliser :

- (1) ***Hypothèse 1** : dans le cadre de l'évaluation dynamique, et plus précisément d'une épreuve d'apprentissage de nouveaux mots, les noms sont plus aisément appris que les verbes et les phrases (règle flexionnelle).*

Dans le but de vérifier cette hypothèse, donc si les items noms sont mieux réussis que les verbes et les phrases, nous réaliserons une comparaison entre les trois modalités via le test de Friedman, pour déterminer s'il existe des différences statistiquement significatives entre les distributions des trois groupes appariés. De plus, des comparaisons multiples par paire entre les groupes seront effectuées de sorte à identifier les paires de groupes significativement différentes. Ces comparaisons par paire seront réalisées via un test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Par ailleurs, pour contrôler le risque d'erreur, les p-values sont ajustées à l'aide de la méthode de correction des tests multiples de Bonferroni.

- (2) ***Hypothèse 2** : lors de l'évaluation dynamique du vocabulaire, les épreuves dont la modalité est la réception obtiendront de meilleurs résultats que les épreuves dont la modalité est la production.*

De sorte à déterminer si les épreuves réceptives sont mieux réussies que les productives, nous comparerons les épreuves au regard de ces modalités. Afin d'avoir un aperçu global et d'éviter la démultiplication des comparaisons, il a été choisi de construire un indice global pour les résultats aux épreuves réceptives d'une part, et productives d'autre part. Pour choisir la méthode à utiliser afin de tester l'hypothèse au niveau de la population, il a ensuite été nécessaire de déterminer si les scores globaux suivent ou non une distribution normale à l'aide d'un test de Shapiro-Wilk.

**Tableau 2 : Tests de Shapiro-Wilk – Indices globaux aux épreuves réceptives et productives**

<b>Indice</b>	<b>Variable</b>	<b>Statistique</b>	<b>p</b>
IG_product	Score	0.9686498	0.7261424
IG_recept	Score	0.9236133	0.1163102

Les p-valeurs étant supérieures à 0.05 pour les deux indices et donc les scores suivant une Normale dans la population, nos comparaisons seront réalisées avec un test t de Student pour échantillons appariés.

(4) **Hypothèse 3** : les enfants plus jeunes, d'âge préscolaire, auront besoin d'un nombre plus important d'aides que les enfants plus âgés, d'âge scolaire, pour réussir les tâches dynamiques proposées.

Afin de comparer ces deux groupes d'enfants en termes de nombre d'aides, il faut d'abord déterminer si la distribution de la moyenne d'étayage entre les deux groupes suit une distribution normale ou non (si oui, le test t de Student pour échantillons indépendants sera à privilégier, si non l'alternative non paramétrique du test de la somme des rangs de Wilcoxon pour échantillons indépendants sera sélectionnée). Un test de Shapiro-Wilk a donc été utilisé et, les p-valeurs étant supérieures à 0.05 dans les deux groupes, les scores suivent une distribution normale.

**Tableau 3 : Tests de Shapiro-Wilk – Moyenne d'étayage par âge (Préscolaire vs Scolaire)**

<b>Indice</b>	<b>Variable</b>	<b>Statistique</b>	<b>p</b>
Préscolaire	Moyenne d'étayage	0.9397473	0.2371567
Scolaire	Moyenne d'étayage	0.9493268	0.5139112

Dès lors, on opte pour un test t de Student pour échantillons indépendants pour interpréter les résultats de cette troisième hypothèse.

Par ailleurs, pour réaliser un test t pour échantillons indépendants, il est nécessaire de déterminer si l'hypothèse selon laquelle les variances des moyennes d'étayage sont les mêmes dans les deux groupes est plausible ou non. Pour ce faire, le test de Bartlett,

adapté aux données normalement distribuées, a été utilisé et les résultats ne rejettent pas l'homogénéité des variances des moyennes d'étaillage. Un test t pour échantillons indépendants avec variances homogènes sera donc utilisé pour mettre à l'épreuve cette hypothèse.

## 5. Résultats

Cette partie de l'écrit se concentre sur les résultats obtenus suite aux analyses statistiques. Nous reviendrons donc sur chaque objectif et hypothèse et décrirons les analyses menées ainsi que la conclusion en résultant. Les résultats quantitatifs présentés correspondent aux données du groupe d'enfants tout-venant monolingues (20 participants). En effet, au vu du nombre trop faible de participants avec trouble du langage et/ou bilingues, les données de ces groupes s'avéraient peu généralisables. Nous présenterons par la suite les résultats de la participante avec trouble du langage et de la participante bilingue sous forme d'illustrations de l'exploitation de ces épreuves dynamiques, en calculant et en interprétant leurs scores standardisés.

Le tableau 4 présente les scores moyens et les écarts types des participants aux épreuves dynamiques.

**Tableau 4 :** Scores aux épreuves dynamiques par épreuve et type d'items

Epreuve	Nom	Verbe	Phrase	Comparaison des items
Désignation sans aide	1.95 (0.89)	2.3 (0.73)	3.55 (1.64)	4.45614
Désignation avec aide	3 (0)	2.95 (0.22)	5.45 (0.94)	8.857143
Evocation	0.85 (0.81)	0.95 (0.83)	0.25 (0.44)	19.11111**
Dénomination sans aide	0.7 (0.57)	0.6 (0.68)	0.05 (0.22)	18.31818**
Dénomination avec aide	1.4 (0.88)	1 (0.65)	0.45 (0.69)	22.81356**
Jugement d'acceptabilité	10.25 (1.62)	9.3 (2.10)	12.75 (2.29)	5.157895

Légende : Significativité : \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$

### 5.1. Comparaison des items

Pour répondre au premier objectif de ce mémoire qui est de déterminer les items les plus facilement appris dans le cadre de l'évaluation dynamique du vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans), nous avons tout d'abord utilisé le test de Friedman pour déterminer s'il

existait des différences significatives entre les distributions des trois groupes (noms-verbes-phrases). Ensuite, des comparaisons par paire entre les groupes ont été effectuées, via un test pour échantillons appariés de Wilcoxon, pour déterminer les paires de groupe significativement différentes au sein de chaque épreuve.

#### 5.1.1. Désignation sans aide

Lors de l'épreuve de désignation sans aide, on n'observe pas de différence significative entre les distributions des trois groupes ( $X^2(2) = 4.45614$ ,  $p > 0.05$ ).

#### 5.1.2. Désignation avec aide

Concernant la tâche de désignation avec aide, il n'existe aucune différence significative entre les distributions des trois groupes ( $X^2(2) = 8.857143$ ,  $p > 0.05$ ).

#### 5.1.3. Evocation

Via le test de Friedman, nous pouvons identifier la présence de différences significatives entre les trois groupes ( $X^2(2) = 19.11111$ ,  $p < 0.05$ ). Le nombre d'items correctement appris s'avère effectivement plus élevé, en moyenne, pour les noms que les phrases ( $S = 102.5$ ,  $p < 0.05$ ) et pour les verbes que les phrases ( $S = 0$ ,  $p < 0.05$ ). Cependant, nous ne pouvons parler de différence significative entre les noms et les verbes ( $S = 22$ ,  $p > 0.05$ ).

#### 5.1.4. Dénomination sans aide

Pour ce qui est de l'épreuve de dénomination sans aide, il existe également des différences significatives ( $X^2(2) = 18.31818$ ,  $p < 0.05$ ). En effet, le nombre de nouveaux items correctement appris est significativement plus élevé, en moyenne, pour les noms que les phrases ( $S = 91$ ,  $p < 0.05$ ), pour les verbes que les phrases ( $S = 0$ ,  $p < 0.05$ ). Entre les noms et les verbes, il n'y a pas de différence significative.

### 5.1.5. Dénomination avec aide

Lors de l'épreuve de dénomination avec aide, des différences significatives entre les distributions des trois groupes sont présentes ( $X^2(2) = 22.81356, p < 0.05$ ). Le nombre d'items correctement appris est plus élevé en moyenne pour les noms que les phrases ( $S = 148, p < 0.05$ ) et pour les verbes que les phrases ( $S = 0, p < 0.05$ ). Une nouvelle fois, en ce qui concerne les noms et les verbes, aucune différence significative n'est relevée ( $S = 46, p > 0.05$ ).

### 5.1.6. Jugement d'acceptabilité

Pour la tâche de jugement d'acceptabilité, il n'existe pas de différence significative entre les distributions des groupes noms-verbes-phrases ( $X^2(2) = 5.157895, p > 0.05$ ).

### 5.1.7. Conclusion globale des comparaisons entre les items

A partir des données disponibles, il n'a pas été possible de mettre en évidence des différences significatives en termes de type d'items mieux réussis à partir des épreuves « Désignation sans aide », « Désignation avec aide » et « Jugement d'acceptabilité ».

Par contre, dans le cas des épreuves « Evocation », « Dénomination sans aide » et « Dénomination avec aide », le nombre de nouveaux items correctement appris est significativement plus élevé pour les noms que pour les phrases ainsi que pour les verbes par rapport aux phrases. Les comparaisons entre les noms et les verbes se sont cependant révélées statistiquement non significatives dans tous les cas.

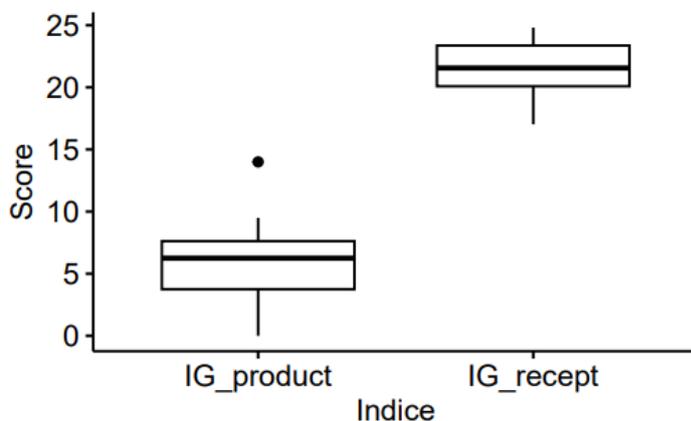
## 5.2. Comparaison des modalités

Le deuxième objectif de ce mémoire était de déterminer la modalité (réception/production) pour laquelle on observe le plus de réussites chez des enfants d'âge préscolaire lors d'épreuves dynamiques. Afin de répondre à cet objectif, nous avons utilisé un test t de Student pour échantillons appariés pour comparer les indices globaux à chaque type d'épreuve.

### 5.2.1. Statistiques descriptives

Les épreuves réceptives regroupent les résultats des enfants aux épreuves « Désignation sans aide, « Désignation avec aide » et « Jugement d'acceptabilité. Les tâches productives, elles, reprennent les résultats aux épreuves « Evocation », « Dénomination sans aide » et « Dénomination avec aide ». Dans le but d'obtenir un aperçu global et d'éviter la démultiplication de comparaisons, un indice global a été construit pour les résultats aux épreuves réceptives (IG\_recept) d'une part, et productives (IG\_product) d'autre part. Ces indices ont été construits en sommant les résultats de chaque enfant aux 9 épreuves de chaque groupe préalablement ramenés à une échelle commune (allant de 0 à 3). Ainsi, cet indice global peut varier entre 0 et 27 pour chaque enfant et pour chaque groupe d'épreuves.

Dans l'échantillon, on constate alors une différence assez nette allant dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les épreuves réceptives sont mieux réussies que les épreuves productives.



**Figure 1 :** *Indices globaux épreuves réceptives et productives – Statistiques descriptives*

### 5.2.2. Comparaison des indices globaux

Lorsque l'on compare l'indice global des épreuves réceptives à celui des épreuves productives, nous constatons une différence significative ( $t(19) = 21.43934, p < 0.05$ ) nous permettant de confirmer l'hypothèse émise. Effectivement, les tâches réceptives sont significativement mieux réussies que les productives.

### 5.3. Comparaison avec les résultats d'enfants d'âge scolaire

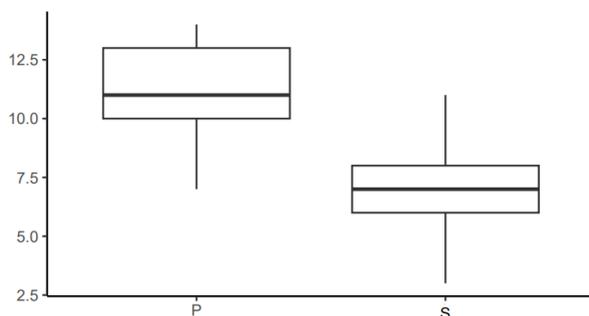
Pour répondre au troisième objectif de ce mémoire consistant à comparer le nombre d'indices nécessaires pour réussir une tâche entre des enfants d'âge préscolaire et scolaire, nous avons utilisé un test t pour échantillons indépendants. Pour ce faire, nous avons comparé les résultats des participants de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022), en cours de préparation, à ceux de nos participants. En annexe 3, sont disponibles les données sur les caractéristiques démographiques et cliniques des enfants d'âge scolaire de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022).

Par ailleurs, pour ces participants comme pour les enfants d'âge préscolaire constituant l'échantillon de cette étude, les résultats aux épreuves avec aide sont effectivement significativement supérieurs à ceux sans aide ( $t(19) = 8.954056, p < 0.05$ ).

#### 5.3.1. Statistiques descriptives

En termes de statistiques descriptives, on peut constater que la moyenne d'étayage des enfants d'âge préscolaire (P) est globalement plus élevée que celle des enfants d'âge scolaire (S) dans l'échantillon pour toutes les tâches, conformément à l'hypothèse posée.

Les moyennes d'étayage des enfants d'âge préscolaire et scolaire pour chaque sujet sont reprises dans un tableau en annexe 4.



**Figure 2 :** Moyenne d'étayage enfants d'âge préscolaire (P) Vs scolaire (S)

### 5.3.2. Comparaison des moyennes d'étayage

Lorsque les moyennes d'étayage entre les deux échantillons sont comparées, on constate une différence statistiquement significative allant dans le sens de l'hypothèse émise dans l'objectif 3. La moyenne d'étayage des enfants d'âge préscolaire, de 4-5 ans, est en moyenne plus élevée que celle des enfants d'âge scolaire, de 5-7 ans ( $t(33) = 6.080549, p < 0.05$ ).

## 5.4. Illustrations cliniques

Dans cette rubrique, nous présentons les résultats de la participante avec trouble du langage et de la participante bilingue au regard du groupe contrôle d'enfants monolingues dont les résultats vous ont été présentés précédemment. Le tableau 5 reprend donc ces divers scores et leur interprétation.

**Tableau 5 :** Résultats d'une participante avec trouble du langage et d'une participante bilingue aux épreuves dynamiques et interprétation

<b>Epreuve</b>	<b>Groupe contrôle (enfants monolingues)</b>	<b>Participante bilingue</b>	<b>Participante avec trouble du langage</b>
Désignation sans aide – Noms	1.95 (0.8870412)	Score brut : 2/3 Zscore : 0.056 Interprétation : <b>Moyenne</b>	Score brut : 2/3 Zscore : 0.056 Interprétation : <b>Moyenne</b>
Désignation avec aide – Noms	3 (0)	Score brut : 3/3 Zscore : 0 Interprétation : <b>Moyenne</b>	Score brut : 3/3 Zscore : 0 Interprétation : <b>Moyenne</b>
Evocation – Noms	0.85 (0.8127277)	Score brut : 0/3 Zscore : -1.05 Interprétation : <b>Faible</b>	Score brut : 0/3 Zscore : -1.046 Interprétation : <b>Faible</b>
Dénomination sans aide – Noms	0.7 (0.5712406)	Score brut : 0/4 Zscore : -1.22 Interprétation : <b>Faible</b>	Score brut : 0/3 Zscore : -1.22 Interprétation : <b>Faible</b>
Dénomination avec aide – Noms	1.4 (0.8825800)	Score brut : 0/3 Zscore : -1.59 Interprétation : <b>Faible</b>	Score brut : 0/3 Zscore : -1.59 Interprétation : <b>Faible</b>
Jugement d'acceptabilité – Noms	10.25 (1.6181536)	Score brut : 4/13 Zscore : -3.86 Interprétation : <b>Déficitaire</b>	Score brut : 4/13 Zscore : -3.86 Interprétation : <b>Déficitaire</b>
Désignation sans aide – Verbes	2.3 (0.7326951)	Score brut : 3/3 Zscore : 0.95 Interprétation : <b>Moyenne</b>	Score brut : 3/3 Zscore : 0.95 Interprétation : <b>Moyenne</b>

Désignation avec aide – Verbes	2.95 (0.2236068)	Score brut : 3/3 Zscore : 0.22 Interprétation : Moyenne	Score brut : 3/3 Zscore : 0.22 Interprétation : Moyenne
Evocation – Verbes	0.95 (0.8255779)	Score brut : 0 Zscore : -1.15 Interprétation : Faible	Score brut : 0/3 Zscore : -1.15 Interprétation : Faible
Dénomination sans aide – Verbes	0.6 (0.6805570)	Score brut : 0/3 Zscore : -0.88 Interprétation : Moyenne	Score brut : 0/3 Zscore : -0.88 Interprétation : Moyenne
Dénomination avec aide – Verbes	1 (0.6488857)	Score brut : 0 Zscore : -1.54 Interprétation : Faible	Score brut : 0/3 Zscore : -1.54 Interprétation : Faible
Jugement d’acceptabilité – Verbes	9.3 (2.1051316)	Score brut : 6/13 Zscore : -1.57 Interprétation : Faible	Score brut : 6/13 Zscore : -1.57 Interprétation : Faible
Désignation sans aide – Phrases	3.55 (1.6375527)	Score brut : 2/6 Zscore : -0.95 Interprétation : Moyenne	Score brut : 0/6 Zscore : -2.17 Interprétation : Déficitaire
Désignation avec aide – Phrases	5.45 (0.9445132)	Score brut : 6/6 Zscore : 0.58 Interprétation : Moyenne	Score brut : 2/6 Zscore : -3.65 Interprétation : Déficitaire
Evocation – Phrases	0.25 (0.4442617)	Score brut : 0/6 Zscore : -0.56 Interprétation : Moyenne	Score brut : 0/6 Zscore : -0.56 Interprétation : Moyenne
Dénomination sans aide – Phrases	0.05 (0.2236068)	Score brut : 0/6 Zscore : -0.22 Interprétation : Moyenne	Score brut : 0/6 Zscore : -0.22 Interprétation : Moyenne
Dénomination avec aide – Phrases	0.45 (0.6863327)	Score brut : 0/6 Zscore : -0.65 Interprétation : Moyenne	Score brut : 0/6 Zscore : -0.65 Interprétation : Moyenne
Jugement d’acceptabilité – Phrases	12.75 (2.2912878)	Score brut : 11/18 Zscore : -0.76 Interprétation : Moyenne	Score brut : 11/18 Zscore : -0.76 Interprétation : Moyenne

Via ce tableau de données, nous pouvons constater que les résultats des deux participants aux épreuves dynamiques diffèrent assez peu dans la façon dont on peut les interpréter. En effet, au regard des normes du groupe contrôle, nous pouvons constater que les scores des deux participantes correspondent systématiquement à des interprétations similaires, à l’exception des épreuves « Désignation sans aide » et « Désignation avec aide » pour les phrases où les résultats de la patiente bilingue s’avèrent dans la moyenne alors que ceux de la participante avec trouble du langage sont déficitaires.

En ce qui concerne plus spécifiquement les résultats de la patiente bilingue, en termes d’items mieux réussis, nous mettons en évidence que davantage de résultats sont interprétés comme faibles ou déficitaires dans les épreuves portant sur les noms que sur les verbes et sur les verbes

que sur les phrases. Les tâches portant sur les phrases se voient par ailleurs obtenir tous des scores dans la moyenne au regard de la norme des enfants monolingues sans trouble du langage. Pour ce qui est de la modalité de la tâche, les résultats de la participante bilingue sont plus fréquemment faibles ou déficitaires pour les épreuves productives que pour les épreuves réceptives. Concernant la comparaison des résultats avec et sans aide aux épreuves de désignation et de dénomination, pour chaque type d'items, il s'avère que la participante bilingue ne semble pas profiter des aides lui étant fournies. En effet, nous ne constatons aucune amélioration dans l'interprétation des scores suite aux aides données et même une régression pour ce qui est de la tâche de dénomination – verbes.

Quant aux résultats de l'enfant avec trouble du langage, nous observons la même tendance que pour la participante bilingue en ce qui concerne les items les mieux réussis : les épreuves portant sur les phrases obtiennent une meilleure interprétation, au regard de la norme, que celles portant sur les verbes, elles-mêmes mieux réussies que celles portant sur les noms. En termes de modalité, les tâches réceptives sont mieux réussies que les tâches productives. Cependant, cette tendance est moins importante que pour la participante bilingue. Pour finir, concernant la façon dont l'enfant avec trouble du langage profite des aides fournies, les résultats n'obtiennent pas de meilleure interprétation suite aux aides, que ce soit tant pour les épreuves de désignation que de dénomination. Par ailleurs, pour la tâche de dénomination – verbes, les scores sont même interprétés comme moins bons avec aide par rapport à la norme des enfants monolingues sans trouble du langage.

## **6. Discussion**

Cette étude avait pour objectif d'étudier le fonctionnement d'enfants de 4 et 5 ans au cours de tâches d'évaluation dynamique de vocabulaire. Plus spécifiquement, trois objectifs étaient parcourus via ce mémoire. Le premier consistait à déterminer quels items (noms, verbes ou phrases) étaient le plus aisément appris dans le cadre de l'évaluation dynamique d'enfants de 4 et 5 ans. L'hypothèse posée était alors que les noms seraient plus facilement maîtrisés que les verbes et les phrases. Le second objectif visait à définir la modalité (réception ou production) pour laquelle on observait le plus de réussites chez ces enfants de 4 et 5 ans avec l'hypothèse que les épreuves réceptives seraient mieux réussies que les tâches productives. Le troisième objectif de ce travail était d'identifier le nombre d'aides nécessaire à un enfant d'âge préscolaire pour réussir une tâche lexicale dynamique. Ces données étaient ensuite comparées avec celles d'enfants plus âgés (5 à 7 ans) disponibles dans l'étude de Schwob & Skoruppa (2022) en posant l'hypothèse que les enfants plus jeunes auraient besoin d'un nombre plus important d'aides que les plus âgés pour réussir les épreuves dynamiques cibles.

Pour mettre à l'épreuve ces différentes hypothèses et remplir ces objectifs, nous avons administré des épreuves dynamiques d'apprentissage de non-mots à un échantillon de vingt enfants de 4 et 5 ans monolingues francophones sans trouble. Ces tâches dynamiques suivaient la méthodologie reprise dans l'article en cours de préparation de Schwob & Skoruppa (2022) où, après une phase d'exposition passive via la lecture d'une histoire, des épreuves évaluant la maîtrise de non-mots étaient proposées à des enfants de 5 à 7 ans. Ces dernières étaient réceptives (désignation sans et avec aide et jugement d'acceptabilité) ou productives (dénomination sans et avec aide et évocation) et portaient sur trois types d'items : des noms, des verbes et des phrases.

Dans l'ensemble, les participants ont montré certaines capacités à établir de nouvelles associations pseudo-mot – référent en une courte période de temps. Ils ont utilisé des informations linguistiques sur les pseudo-mots cibles pour les comprendre et les produire, ce qui soutient la littérature à ce sujet. De nombreuses études sur le « fast mapping » et le « quick incidental learning » démontrent effectivement que les enfants avec un développement typique du langage peuvent avoir une représentation phonologique et sémantique, certes rudimentaires, de nouveaux mots, après seulement quelques expositions (Brackenburry & Fey, 2003).

Camilleri & Law (2009) expliquent alors que les enfants avec trouble du langage éprouvent, eux, davantage de difficultés à mettre en correspondance un nouveau mot cible et son référent. De plus, nos participants se sont avérés profiter significativement de l'étayage qui leur était fourni pour améliorer leurs résultats dans le cadre des épreuves de désignation et de dénomination. Ces données rejoignent les études de de Pena & al. (2001), Maragkaki & Hessels (2017) ou encore de Maragkaki (2021) mentionnant tous qu'une bonne capacité à profiter des aides fournies pour améliorer ses performances est un indice de fonctionnement langagier typique.

En ce qui concerne la comparaison entre les items (substantifs, verbes, phrases), il s'avère que nos participants obtiennent, pour les épreuves réceptives (désignation sans aide, désignation avec aide et jugement d'acceptabilité), des résultats n'étant pas significativement différents en fonction du type d'items. Les enfants de 4 et 5 ans composant l'échantillon ne réussissent donc pas mieux les tâches portant sur un certain type d'items lorsque ces épreuves sont réceptives. Ce manque de contraste entre les substantifs, verbes et phrases au sein des tâches dynamiques réceptives pourrait être mis en lien avec le fait que les épreuves compréhensives sont plus aisément réussies que les productives (Gray, 2003 ; Kan & Windsor, 2010), ce que nous aborderons davantage plus loin dans cette discussion. L'hypothèse serait alors que, puisque beaucoup moins d'erreurs sont effectuées lorsque les tâches sont réceptives, il est plus complexe de mettre en exergue des différences entre les types d'items. Pour ce qui est des épreuves productives (dénomination sans aide, dénomination avec aide et évocation), nous observons une meilleure maîtrise des tâches portant sur les noms que sur les phrases et sur les verbes que sur les phrases. Cependant, il n'existe pas de différence significative entre les épreuves sur les noms et les verbes. Les difficultés massives portant sur les tâches dont les items sont des phrases peuvent renseigner une inadaptation de celles-ci pour les participants composant notre échantillon. En effet, les scores obtenus s'avèrent tellement bas que, si des normes étaient établies sur base de ceux-ci, les résultats y étant comparés seraient pour ainsi dire systématiquement dans la moyenne, et ce même si des difficultés sont pourtant bien présentes. En somme, les épreuves portant sur les phrases sont trop complexes pour les participants de la présente étude, ce qui entraîne un effet plancher et donc un manque de sensibilité de cette série de tâches. Dans leur étude sur l'utilisation de l'évaluation dynamique chez des enfants de 3 à 5 ans, Hasson & al. (2012) observent la même tendance : les épreuves ciblant la maîtrise de phrases se sont avérées particulièrement plus difficiles pour leurs participants. Pour ce qui est des enfants plus âgés, Schwob & Skoruppa (2022), dont nous avons repris la méthodologie, ont

axé leur évaluation sur des participants de 5 à 7 ans. Les auteurs ont alors conclu que tous les types d'items, donc les phrases également, étaient pertinents à utiliser avec des enfants d'âge scolaire pour augmenter la précision diagnostique. Ce manque de sensibilité des épreuves portant sur les phrases mis en exergue avec les enfants d'âge préscolaire ne semble donc pas s'appliquer aux enfants d'âge scolaire. C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que ces tâches ciblant la maîtrise d'une règle flexionnelle seraient, en l'état, inexploitable avec des enfants plus jeunes (4 et 5 ans). Concernant l'absence de différence significative entre les tâches ciblant les substantifs et les verbes lors des tâches productives, ces données vont à l'encontre des recherches déjà établies à ce sujet. Les épreuves portant sur les substantifs sont effectivement généralement significativement mieux réussies que celles portant sur les verbes (Kan & Windsor, 2010 ; Schwob & Skoruppa, 2022). Nous nous sommes donc intéressée à l'étude de Xixue He & Arunachalam (2017) sur les mécanismes d'apprentissage de mots pour chercher une hypothèse d'explication à ce phénomène. Dans cet article, les auteurs mentionnent que le contexte linguistique est d'une aide précieuse pour l'apprentissage de nouveaux mots et que cette aide est d'autant plus importante s'il s'agit de verbes. Dès lors, les items étant systématiquement présentés en contexte dans notre travail, l'écart entre les noms et les verbes pourrait en avoir été diminué.

Concernant la comparaison entre les modalités (réception et production), les résultats obtenus vont dans le sens de l'hypothèse émise puisque les épreuves réceptives sont significativement mieux réussies que les productives. Ces données corroborent les recherches de Gray (2003), de Kan & Windsor (2010) ainsi que de Schwob & Skoruppa (2022). Les épreuves productives s'avèrent plus complexes de par leur exigence accrue. Elles nécessitent en effet, en plus de l'établissement d'un lien sémantique correct, une représentation phonologique assez robuste du mot que pour l'exprimer (Gray, 2003). De plus, la production d'un item exige sa maîtrise préalable en réception, ce qui explique également cette tendance (Pearson & al., 2007).

Par ailleurs, en ce qui concerne plus spécifiquement les tâches proposées, nous remarquons que l'évocation s'est avérée assez complexe pour nos participants, contrairement aux enfants de 5 à 7 ans de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022) pour qui il s'agit d'une épreuve plus aisément réussie. Lors des diverses passations, nous observons effectivement un manque de compréhension de cette tâche par les enfants d'âge préscolaire, pour qui il est souvent nécessaire de réexpliquer la consigne et qui ne produisent, in fine, bien souvent qu'un item spontanément. Dès lors, cette épreuve apporte finalement peu d'informations sur la maîtrise des pseudo-mots

appris par l'enfant. Nous nous questionnons donc quant à la pertinence de l'utilisation de cette tâche avec des participants de 4 à 5 ans. Pour ce qui est des autres épreuves, la désignation et la dénomination se sont avérées particulièrement instructives, notamment par le fait que les aides apportées durant ces tâches étaient quantifiées, ce qui permettait d'objectiver la réceptivité à l'étayage des sujets. Le jugement d'acceptabilité, lui, a également contribué à récolter des données qualitatives sur le degré de maîtrise des items en réception. En effet, cette épreuve mettait en exergue les caractéristiques des items les mieux mémorisées par les participants. Deux « profils d'erreurs » avaient alors tendance à se dégager : soit les sujets accordaient davantage d'importance à la forme phonologique du mot mais moins au sens, ce qui les amenait à tolérer des mots associés au mauvais référent mais à détecter les erreurs phonologiques ; soit les sujets étaient plus attentifs à la signification de l'item qu'à sa forme phonologique et n'identifiaient pas les erreurs phonologiques mais détectaient une mauvaise association pseudo-mot – référent. En somme, à refaire, nous reproposeions la même série d'épreuves, en retirant l'évocation, à nos yeux trop peu porteuse de sens pour des participants d'âge préscolaire. De plus, nous pourrions également nous pencher sur l'idée d'ajouter des tâches à notre méthodologie. Maselli (2018) et Navarra (2018) insistent sur le fait que des épreuves de production sémantique et de répétition seraient particulièrement utiles à des fins diagnostiques. La répétition est, certes, déjà envisagée dans la série d'épreuves proposées par Schwob & Skoruppa (2022), mais comme une phase d'exposition active aux items plutôt que comme une tâche à proprement parler. La production sémantique, elle, consiste à questionner les enfants sur les objets/mots inventés. Il pourrait donc être enrichissant d'intégrer ces deux types d'épreuves à l'outil dynamique étudié dans la présente étude.

Pour ce qui est de la comparaison en termes de niveau d'aide requis entre nos participants et ceux de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022) plus âgés (5 à 7 ans), les résultats corroborent l'hypothèse émise. En effet, les enfants plus jeunes composant notre échantillon nécessitent un nombre plus important d'aides que les enfants plus âgés (5 à 7 ans). Ces résultats vont également dans le sens de la littérature existant à ce sujet. En effet, Kan & Windsor (2010) mentionnent plusieurs variables propres aux participants pouvant influencer leurs performances langagières. L'âge fait partie de ces variables : les enfants plus âgés (d'âge scolaire) sont plus performants que les enfants plus jeunes (d'âge préscolaire) lors d'une tâche d'apprentissage de nouveaux mots. Xiaxue He & Arunachalam (2017) renforcent ce point de vue en expliquant que les enfants suivent une trajectoire développementale au cours de laquelle ils sont capables de traiter de plus en plus d'informations venant du contexte linguistique. Dès lors, en grandissant, les

enfants nécessitent moins d'étayage pour aboutir à une réussite dans le cadre de tâches impliquant l'apprentissage de mots.

A la suite de l'interprétation de ces divers résultats, nous nous sommes penchée sur leur utilisation dans le cadre d'illustrations cliniques avec une participante bilingue sans trouble et une participante monolingue avec trouble du langage. Nous avons tout d'abord constaté, pour les deux enfants, une tendance à obtenir de meilleurs scores pour les tâches dont les items sont les phrases, au regard de la norme des participants monolingues sans trouble du langage. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que ces normes s'avèrent particulièrement basses, tant l'échantillon de cette étude a éprouvé des difficultés sur les épreuves ciblant les phrases, comme nous l'avons mentionné précédemment. Concernant la réceptivité des deux participantes aux aides apportées, nous mettons en évidence un faible niveau de modifiabilité : elles ne profitent pas de l'étayage fourni pour améliorer significativement leurs performances lors des tâches de désignation et de dénomination. Ces résultats entrent en cohérence avec les données de la littérature pour ce qui est de la participante avec trouble du langage. Effectivement, des performances ne s'améliorant pas significativement grâce aux aides proposées peuvent être attribuées à un fonctionnement langagier atypique et constituer un indice de trouble (Maragkaki & Hessels, 2017). En ce qui concerne la participante bilingue, il est plus étonnant d'observer un faible niveau de modifiabilité. En effet, Maragkaki (2021) explique que les enfants bilingues, dont les éventuelles difficultés sont dues à leur contexte linguistique, se différencient des enfants avec trouble du langage par leur réceptivité à l'étayage fourni. En d'autres termes, les enfants bilingues sans trouble sont supposés être sensibles aux aides proposées pour améliorer alors leurs performances. Cependant, le fait que les résultats de cette participante bilingue ne concordent pas avec les données de la littérature est à interpréter avec vigilance puisqu'il s'agit d'un cas unique. Dès lors, les constatations réalisées sur ce profil sont difficilement généralisables et il est possible que les individus sélectionnés ne représentent pas fidèlement la population dans son ensemble. De plus, bien que l'évaluation dynamique permette de neutraliser l'influence de certains facteurs comme le langage adressé à l'enfant ou son contexte linguistique (plurilinguisme), la réceptivité aux aides fournies peut être médiée par d'autres influences non-contrôlées dans le cadre de ce travail : le fonctionnement exécutif, l'attention conjointe ou encore les capacités mnésiques (Camilleri & Law, 2014).

D'un point de vue clinique, la présente étude nous a permis de dégager des résultats enrichissants. Premièrement, des informations quantitatives relatives au fonctionnement d'enfants belges de 4 et 5 ans dans le cadre de l'évaluation dynamique du vocabulaire ont été récoltées. L'échantillon de données alors obtenu pourrait, à plus large échelle, aboutir à l'établissement de normes et donc à la construction d'un test standardisé exploitable à des fins cliniques. Par ailleurs, l'établissement d'une batterie d'évaluation dynamique du langage en français serait un projet particulièrement intéressant, ce que nous aborderons davantage plus loin dans cette discussion. De plus, le fait que les participants se soient montrés réceptifs aux aides fournies démontre que, dès l'âge de 4 – 5 ans, des enfants peuvent profiter d'un étayage pour améliorer leurs performances. Ce point renforce donc l'idée que l'utilisation de l'outil d'évaluation dynamique du vocabulaire développé par Schwob & Skoruppa (2022) est pertinente avec des enfants d'âge préscolaire.

Deuxièmement, ce travail a également permis le recueil de nombreuses données qualitatives sur chaque participant. En effet, lors de chaque passation, nous avons l'occasion de notifier le type d'aides auquel le sujet est réceptif ou encore des informations sur son potentiel d'apprentissage. Hasson & al. (2012) soulignent l'intérêt de ces données qualitatives pour une prise en charge ultérieure, puisqu'elles peuvent nous renseigner sur les cibles et/ou les moyens d'aides pertinents à sélectionner en rééducation. En somme, le processus d'évaluation dynamique, grâce à l'accent mis sur les processus d'apprentissage des enfants, amène à la récolte d'indications sur le profil spécifique et les stratégies efficaces propres à chaque patient, ce qui permet d'orienter alors la prise en charge logopédique.

Finalement, le fait d'avoir administré cette série de tâches dynamiques à de nombreuses reprises nous a permis de prendre conscience de ses atouts non négligeables pour une utilisation pratique. L'un d'entre eux, et non des moindres, réside dans la durée de passation : elle est d'un maximum de 50 minutes pour l'entièreté des tâches, et ce en comprenant l'évaluation statique préalable via l'ELO et l'Exalang. Il s'agit donc là d'un temps de passation acceptable pour une utilisation clinique. Or, comme l'ont mentionné Karami & al. (2019), un des éléments entraînant généralement un rejet de l'utilisation de l'évaluation dynamique par les professionnels est le fait qu'elle soit chronophage. En proposant alors un ensemble de tâches plus rapides, Schwob & Skoruppa rendent plus abordable ce type d'évaluation. De plus, l'administration de la série d'épreuves dynamiques est aisée et limpide pour l'évaluateur. Effectivement, tant les phases d'exposition aux items via la lecture interactive d'une histoire que le déroulement des épreuves en tant que tel sont décrits dans des protocoles. La marche à suivre est donc explicite, ce qui

rend l'outil rapidement accessible à un grand nombre de professionnels et augmente sa fidélité inter-juge et sa fidélité test-retest. Un autre atout de la méthodologie proposée par Schwob & Skoruppa (2022) est le système de cotation envisagé. En effet, ce dernier est binaire (0 en cas d'échec et 1 en cas de réussite) et le niveau d'aide requis est calculé via la comptabilisation du niveau d'étayage atteint décrit dans les protocoles. En somme, les critères de cotation sont clairs, ce qui rend l'analyse quantitative instinctive.

Les diverses qualités de l'outil susmentionnées permettent finalement de transférer aisément des approches d'évaluation dynamique à la pratique clinique, ce que Matrat & al. (2022) avaient jugé comme nécessaire pour parvenir à augmenter l'utilisation de l'évaluation dynamique par les logopèdes. Ce type d'évaluation est effectivement encore très peu utilisé, comme le relèvent Delage & al. (2021) en expliquant que 90% des logopèdes interrogés dans leur étude disent ne jamais faire usage de l'évaluation dynamique. La méthodologie proposée par Schwob & Skoruppa et suivie dans cette étude pourrait donc finalement, de par son accessibilité clinique, amener à valoriser l'utilisation de l'évaluation dynamique dans la pratique logopédique. L'intérêt de cette valorisation réside dans le fait que l'évaluation dynamique semble être un outil efficace à plusieurs égards : la distinction d'enfants avec et sans trouble du langage, y compris dans un contexte de bilinguisme, la prédiction fiable des habiletés langagières ultérieures et l'orientation de l'intervention logopédique (Delage & al., 2021).

Dans le cadre de futures recherches, il serait intéressant de se pencher, à l'instar de Schwob & Skoruppa (2022), sur l'évaluation dynamique du vocabulaire d'enfants avec trouble du langage mais aussi d'enfants plurilingues.

Concernant les investigations sur le fonctionnement de participants avec un trouble du langage, elles permettraient d'en savoir davantage sur les capacités de cet outil d'évaluation à discriminer des enfants avec et sans trouble. L'évaluation dynamique est effectivement considérée comme un outil prometteur en termes de diagnostic de trouble du langage : elle permet de neutraliser l'influence de certains facteurs et donc d'effectuer une distinction plus pertinente entre les enfants avec et sans trouble (Burton & Watkins, 2007 ; Maragkaki, 2021). Dès lors, en comparant les résultats de nos participants tout-venant avec ceux d'enfants ayant un trouble du langage du même âge, nous pourrions obtenir des informations sur la sensibilité et la spécificité des épreuves dynamiques proposées. De plus, il serait intéressant d'observer si les résultats obtenus en termes de discrimination suivent les mêmes tendances que pour les participants, plus

âgés, de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022) décrites dans la partie « Evaluation dynamique et trouble du langage » de notre revue de la littérature.

En ce qui concerne les recherches sur les participants plurilingues, elles permettraient de déterminer si les tâches dynamiques lexicales investiguées dans cette étude fournissent une approche plus valide de l'évaluation des enfants plurilingues. Effectivement, l'utilisation de l'évaluation statique classique est particulièrement problématique avec des enfants plurilingues. Ces tests sont, en effet, établis sur des normes de participants monolingues. D'éventuelles difficultés sont alors souvent attribuées à un trouble du langage alors qu'elles sont dues à une acquisition tardive du français ou, à l'inverse, attribuées à cette acquisition tardive alors qu'il s'agit bel et bien d'un développement atypique du langage (Delage & al., 2021). Il est donc nécessaire de s'intéresser à un outil diagnostique permettant de limiter ces biais : l'évaluation dynamique. Ce type d'évaluation, en évaluant non pas les connaissances cristallisées de l'enfant mais plutôt son potentiel d'apprentissage (Delage & al., 2021), aurait effectivement comme atout de différencier un trouble du langage de difficultés dues au statut linguistique (Peña & al., 2001). Dès lors, réaliser des investigations sur des enfants avec trouble du langage et plurilingues permettrait de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle, via l'outil d'évaluation dynamique étudié, le statut linguistique ne prédira pas l'état clinique des participants. En d'autres termes, ce type de recherche pourrait prouver que les épreuves dynamiques lexicales, notamment celles développées par Schwob & Skoruppa (2022), éviteraient d'attribuer des difficultés dues au statut linguistique de l'individu à un trouble du langage à tort, et inversement.

Dans ces études ultérieures, il serait également enrichissant de combiner, à la méthode d'évaluation dynamique de Schwob & Skoruppa (2022), d'autres outils pertinents en termes de diagnostic de trouble du langage afin d'éviter un maximum les biais susmentionnés et d'augmenter la fiabilité de la décision clinique effectuée. Tout d'abord, une échelle de modifiabilité pourrait être utilisée en parallèle des tâches dynamiques. Il s'agit d'une mesure subjective remplie par l'examineur qui investigue les comportements d'apprentissage de l'enfant. Il existe par exemple la « Modifiability Scale » (Lidz, 1991), évaluant le niveau d'aide dont a besoin l'enfant durant la phase d'apprentissage, ou encore la « Learning Strategies Checklist » (Peña, 2000) ciblant les capacités attentionnelles, la planification, l'auto-régulation et la motivation pendant l'apprentissage. Petersen & al. (2020) expliquent que l'analyse combinée des résultats à une échelle de modifiabilité et à un posttest constituerait une alternative de choix pour fournir une classification précise entre les enfants avec et sans trouble du langage. Kapantzoglou & al. (2012) confirment ce point de vue en précisant qu'après avoir

analysé de multiples études, ce sont ces deux indicateurs qui fournissent la meilleure discrimination. Ensuite, des questionnaires et inventaires parentaux pourraient également être envisagés. Tuller (2015) explique que ce type d'outil est une source de connaissance sur le développement du langage de l'individu, son fonctionnement langagier au quotidien, ses performances dans sa langue maternelle en cas de bilinguisme ou encore la présence d'antécédents dans la famille. Toutes ces informations semblent alors très utiles pour élaborer un éventuel futur diagnostic. Enfin, une épreuve est souvent plébiscitée dans le cadre du diagnostic de trouble du langage : la répétition de non-mots (Schwob & Skoruppa, 2022). Cette tâche s'est effectivement avérée avoir une bonne valeur discriminante, tant dans le contexte de monolinguisme que de plurilinguisme (Estes & al., 2007 ; Schwob & al., 2021). Incorporer une tâche de ce type à ce mélange prometteur permettrait donc d'augmenter la précision d'un éventuel diagnostic.

Finalement, nous pouvons relever le besoin d'études visant la mise en place d'une batterie d'évaluation dynamique du langage en français. A l'heure actuelle, on ressent une seule batterie de ce type et elle s'avère être en anglais : the DAPPLE (Dynamic Assessment of Preschoolers' Proficiency in English, Hasson et al., 2013). Au vu de la rareté de ce type d'outil, des recherches sur le développement d'une telle batterie en français seraient particulièrement pertinentes. Delage & al. (2021) insistent, dans leur étude sur l'évaluation dynamique en logopédie, sur l'importance de la construction de ce type de batterie, dans un premier temps, et sur sa diffusion à une communauté de cliniciens francophones, dans un deuxième temps.

Pour clôturer notre discussion, nous aimerions apporter un regard critique à notre travail en revenant sur les limites méthodologiques de ce dernier.

Tout d'abord, nos résultats doivent être interprétés avec prudence au vu de la taille de notre échantillon. Il serait effectivement nécessaire que ce type de recherche soit entrepris avec plus de sujets, étant donné que plus large est l'échantillon, plus précis seront les résultats et donc plus fiables seront les interprétations et leur généralisation (Cohen, 1988). Friberg (2010), dans son étude sur les éléments à considérer pour sélectionner le test diagnostique adéquat, recommande un minimum de 100 sujets par groupe d'âge pour assurer la validité et la fidélité de l'outil. Par ailleurs, il serait enrichissant, à l'avenir, de construire des normes séparées pour les enfants de 4 et 5 ans, de sorte à augmenter la précision des interprétations. En ce qui concerne les caractéristiques de notre échantillon, plusieurs variables ont été prises en compte comme

l'âge des participants, leur niveau d'éducation parentale, leur genre, leur statut linguistique et leur état clinique. Cependant, à refaire, nous pourrions, à l'instar de Schwob & Skoruppa (2022), également considérer leur quotient intellectuel non-verbal, pouvant avoir un impact sur les performances d'enfants lors de l'évaluation dynamique. Effectivement, un haut quotient intellectuel non-verbal est souvent associé à de meilleurs résultats (Kan & Windsor, 2010). De plus, d'autres facteurs pouvant influencer la réceptivité des sujets à l'étayage fourni n'ont pas été contrôlés : le fonctionnement exécutif, l'attention conjointe et les capacités mnésiques (Camilleri & Law, 2014).

Ensuite, une autre limite méthodologique de notre travail réside dans le fait que les tâches proposées contiennent peu d'items : trois substantifs, trois verbes et huit configurations de phrases seulement. Dès lors, la fiabilité des résultats peut en être réduite puisque la réussite ou l'échec à un ou quelques items seulement peuvent rapidement avoir un effet significatif sur le score global du sujet. Ses réelles capacités linguistiques peuvent alors ne pas être fidèlement reflétées. Un nombre supérieur d'items permettrait d'éviter ce biais et offrirait une meilleure représentativité en couvrant un plus large éventail de configurations de pseudo-mots.

Concernant plus spécifiquement les épreuves portant sur les phrases pour lesquelles nos participants se sont retrouvés particulièrement en difficulté, nous pouvons identifier plusieurs éléments qui contribuent à cette tendance. Premièrement, le critère de réussite des épreuves portant sur les phrases est particulièrement exigeant, et ce surtout pour les tâches productives. Effectivement, on attend des participants qu'ils produisent une phrase correcte avec les mots de vocabulaire précédemment appris adéquats et en utilisant la flexion verbale appropriée. Dans d'autres études sur l'évaluation dynamique de la morphosyntaxe, ces deux compétences sont pourtant souvent ciblées séparément : soit la tâche se concentre sur la production de la phrase simple (Hasson & al., 2013), soit sur la maîtrise de la règle morphosyntaxique artificielle (Roseberry & Connell, 1991). Il serait donc intéressant de se focaliser sur la maîtrise d'un de ces deux aspects en proposant par exemple une évaluation de la règle flexionnelle via une complétion de phrases. De plus, le système de cotation binaire envisagé (0 en cas d'échec et 1 en cas de réussite) semble sévère tant il manque de nuance. Une alternative pourrait être de mettre en place un système de cotation de 0, 0.5 ou 1 où 0 et 1 correspondraient toujours à un échec et une réussite mais où 0.5 serait par exemple attribué en cas de phrase correcte mais de flexion verbale mal accordée. Une autre solution intéressante serait de comptabiliser le nombre de phonèmes correctement produits. Deuxièmement, nous pouvons également nous interroger quant à la pertinence de l'étayage fourni. Nous remarquons certes une tendance générale à

profiter des aides mais il serait intéressant de déterminer si l'étayage apporté est suffisant ou si d'autres aides pourraient s'avérer plus appropriées dans le cas de l'apprentissage de la règle flexionnelle cible, pour des enfants d'âge préscolaire. Etant donné que c'est la production de la flexion verbale qui pose le plus souvent problème, il serait judicieux de proposer des aides relatives à cet élément. Par exemple, un étayage plus explicite sur la règle flexionnelle pourrait être apporté : « Puisque c'est "le lati" qui fait l'action, il ou... (attente : il oupité) ». Une réponse via un choix multiple pourrait également être envisagée. Finalement, un dernier élément est à prendre en considération : la série d'épreuves sur les phrases est la dernière à être proposée dans la phase de testing. Effectivement, chaque évaluation débute par la série sur les substantifs puis celle sur les verbes pour terminer avec celle sur les phrases. Dès lors, un certain effet de fatigabilité peut en résulter et entraîner alors une baisse des performances.

Enfin, nous identifions une dernière limite dans notre méthodologie : la discrimination entre les sujets avec et sans trouble a été antérieurement effectuée via une évaluation statique. Or, comme nous l'avons abordé dans notre revue de la littérature, l'évaluation statique comporte de nombreuses limites. En effet, elle est sensible à l'influence de facteurs comme le statut socio-économique de la famille (Nelson-Strouts & al., 2020) ou encore le statut linguistique du sujet (Burton & Watkins, 2007). Dès lors, nos participants pourraient potentiellement avoir bénéficié d'une évaluation préalable biaisée et avoir été disposés dans un groupe diagnostique à tort.

## **7. Conclusions et perspectives**

A travers cette étude, nous avons souhaité analyser le fonctionnement d'enfants de 4 et 5 ans belges face à une évaluation dynamique lexicale. A cet effet, nous avons utilisé le dispositif de Schwob & Skoruppa (2022) consistant en la lecture d'histoires interactives suivie de tâches dynamiques. Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis étaient de déterminer les items et la modalité les mieux réussis par des enfants d'âge préscolaire monolingues sans trouble ainsi que de comparer leurs besoins en termes de niveau d'étayage à celui d'enfants de 5 à 7 ans.

En réponse à notre premier objectif, nous ne constatons pas de différence significative entre les items lorsque les épreuves sont réceptives. Dans le cas d'épreuves productives, nous avons mis en évidence des difficultés majeures face aux épreuves portant sur les phrases. Cela nous amène à penser que ces dernières, en l'état, seraient peu pertinentes pour des enfants de 4 et 5 ans, de par leur manque de sensibilité. Les deux illustrations cliniques réalisées sur une participante bilingue et une participante avec trouble du langage confirment d'ailleurs cette hypothèse. En ce qui concerne les noms et les verbes, nos résultats ne permettent pas de conclure à une meilleure maîtrise de l'un ou l'autre type d'items pour notre échantillon.

Concernant notre second objectif, nous relevons une réussite significativement plus importante des tâches réceptives que des productives chez les enfants d'âge préscolaire. Cette constatation est expliquée par le fait que les tâches productives s'avèrent plus exigeantes et donc plus complexes (Gray, 2003) et que la compréhension précède la production (Pearson & al., 2007). Par ailleurs, en termes d'épreuve à proprement parler, nous remarquons que l'évocation s'est avérée moins pertinente de par sa complexité pour nos participants et son manque d'informativité sur leurs profils. En ce qui concerne les autres tâches, c'est-à-dire la désignation, la dénomination et le jugement d'acceptabilité, elles ont toutes permis la récolte de données précieuses sur le degré de maîtrise des différents items par nos participants.

Pour ce qui est de notre troisième et dernier objectif, nous mettons en évidence un besoin plus important, en termes de nombre d'aides, chez des enfants d'âge préscolaire que d'âge scolaire. L'âge est effectivement une des variables influençant l'apprentissage de nouveaux mots : les enfants acquièrent de plus en plus de compétences pour traiter des informations linguistiques à mesure qu'ils grandissent (Xiaxue He & Arunachalam, 2017).

Grâce à ce mémoire, nous pouvons finalement souligner la capacité des enfants monolingues sans trouble de notre échantillon à profiter d'une courte période de temps pour utiliser des informations du contexte linguistique au profit de l'apprentissage de nouveaux mots. Ces enfants sont également réceptifs à l'étayage fourni durant l'évaluation dynamique, ce qui, selon Pena & al. (2001), Maragkaki & Hessels (2017) et Maragkaki (2021), renvoie à un fonctionnement langagier typique. Ces éléments nous amènent donc à penser que la méthodologie développée par Schwob & Skoruppa (2022), pour les enfants d'âge scolaire (5 à 7 ans), peut être pertinente à utiliser avec des enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans), à l'exception des tâches sur les phrases manquant encore de sensibilité.

À l'avenir, des recherches sur des participants avec trouble du langage et des enfants plurilingues seraient pertinentes. Elles permettraient effectivement d'investiguer la capacité de l'évaluation dynamique à distinguer les enfants avec et sans trouble du langage ainsi qu'à fournir une évaluation plus valide des enfants plurilingues que les évaluations classiques (Delage & al., 2021). L'étude d'autres outils à associer à l'évaluation dynamique pour augmenter la fiabilité du diagnostic de trouble du langage serait également très enrichissante. Des investigations pourraient alors se concentrer sur l'utilisation combinée de l'évaluation dynamique, d'une échelle de modifiabilité (Petersen & al., 2020 ; Kapantzoglou & al., 2012), de questionnaires parentaux (Tuller, 2015) et d'une épreuve de répétition de non-mots (Estes & al., 2007 ; Schwob & al., 2021).

Dans la présente étude, nous nous sommes finalement concentrée sur l'évaluation dynamique d'enfants d'âge préscolaire dans le domaine du lexique. De futures recherches sur l'utilisation de ce type d'évaluation dans d'autres aires du langage et pour d'autres tranches d'âge seraient judicieuses. Elles permettraient effectivement, in fine, d'aboutir à la construction d'une batterie standardisée d'évaluation dynamique du langage en français, pour laquelle une demande importante est relevée (Delage & al., 2021).

Pour finir, ce travail confirme l'avenir prometteur s'offrant à l'évaluation dynamique. Nous tenons à souligner son grand intérêt, tant en termes de potentiel outil de diagnostic que de source d'informations sur le patient, permettant alors d'amorcer une future prise en charge de qualité.

## 8. Bibliographie

- Alt, M., Meyers, C., & Figueroa, C. (2013). Factors that influence fast mapping in children exposed to Spanish and English. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 56(4), 1237-1248.
- Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 407–420. [https://doi:10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi:10.1044/1092-4388(2004/033))
- Brackenbury, T. & Fey, M. (2003). Quick incidental verb learning in 4 Years Olds: Identification and Generalization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(2), 313-327. [https://doi:10.1044/1092-4388\(2003/025\)](https://doi:10.1044/1092-4388(2003/025))
- Burton, V. J., & Watkins, R. V. (2007). Measuring word learning: Dynamic versus static assessment of kindergarten vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, 40, 335–356.
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children’s receptive vocabulary: the dynamic assessment of word learning (DAWL). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(5), 565–581.
- 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., & Law, J. (2009). Assessing children referred to speech and language therapy : Static and dynamic assessment of receptive vocabulary. *Advances in Speech Language Pathology*. <https://doi.org/10.1080/14417040701624474>
- Camilleri, B., & Law, J. (2014). Dynamic assessment of word learning skills of pre-school children with primary language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 507-516.
- Chevrier-Muller, C. A. (2001). Nouvelles Epreuves pour L’examen du Langage (N-EEL). *ECPA, Les Editions du Centre de psychologie appliquée.*

- Chung, H., & Yim, D. (2020). Quick Incidental Learning of Words by Children with and without Specific Language Impairment: An Eye-tracking Study. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3), 499-516. <https://doi.org/10.12963/csd.20715>
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Delage, H., Prat, P., & Winkler-Kehoe, M. (2021). Evaluation dynamique en orthophonie/logopédie. *Glossa*.
- Douglas, B., Petersen, T., Spencer, T., & Foster, M. (2020). The Classification Accuracy of a Dynamic Assessment of Inferential Word Learning for Bilingual English/Spanish-Speaking School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 144-164.
- Estes, K.G., Evans, J. & Else-Quest, N. (2007). Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment : A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 177-195. <https://doi:1092-4388/07/5001-0177>
- Friberg, J. (2010). Considerations for test selection : How do validity and reliability impact diagnostic decisions ? *Child language teaching and therapy*, 26, 77-92.
- Glaspey, A., & Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Advances in Speech Language Pathology* 9(4), 2. <https://doi.org/10.1080/14417040701435418>
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment : What Predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56-57.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., & Peña, E. (2001). Dynamic Assessment of Diverse Children : A Tutorial. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C. S., & Dodd, B. (2012). Discriminating Disorder from Difference using Dynamic Assessment with Bilingual Children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1).
- Kan, P., & Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment : A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3), 739-756. [https://doi:10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi:10.1044/1092-4388(2009/08-0248))

- Kapantzoglou, M. R. (2011). Dynamic Assessment of Word Learning Skills: Identifying Language Impairment in Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in School, 43*(1), 81-96. [https://doi:10.1044/0161-1461\(2011/10-0095\)](https://doi:10.1044/0161-1461(2011/10-0095))
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M., & Thompson, M. (2012). Dynamic Assessment of Word Learning Skills : Identifying Language Impairment in Bilingual Children. *Learning Speech and Hearing Services in Schools, 43*, 81-96.
- Karami, A., Howlett, K. M., & Bowles, F. A. (2019). Implementing Dynamic Assessment in assessing Vocabulary Development : What the Literature says. *Manager's Journal on English Language Teaching, 9*(2).
- Laing, S. P., & Kamhi, A. (2003). Alternative Assessment of Language and Literacy in Culturally and Linguistically Diverse Populations. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34*, 44–55.
- Lidz, C. (1991). Practitioner's guide to dynamic assessment. *Guilford Press*.
- Ma, W., Golinkoff, R., Houston, D., & Hirsh-Parsek, K. (2017). Word Learning in Infant- and Adult-Directed Speech. *Lang Learn Dev, 7*(3), 185–201. <https://doi:10.1080/15475441.2011.579839>
- Maragkaki, I. (2021). Dynamic Assessment of receptive vocabulary and phonology of preschool children with German as a second language. *Archive ouverte UNIGE, 125*.
- Maragkaki, I., & Hessels, M. (2017). A pilot study of dynamic assessment of vocabulary in German for bilingual preschoolers in Switzerland. *Archive ouverte UNIGE, 7*(1), 3.
- Maselli, V. (2018). L'évaluation dynamique des enfants bilingues avec et sans troubles du langage. *Université de Genève*, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108714>
- Matrat, M., Delage, H., & Kehoe, M. (2022). Dynamic Assessment of Word Learning to Diagnose Developmental Language Disorder in French-Speaking Monolingual and Bilingual Children. *Languages, 7*, 181. <https://doi.org/10.3390/languages7030181>
- Navarra, L. (2018). L'évaluation dynamique des enfants bilingues avec et sans troubles du langage. *Université de Genève*, [https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108717?all\\_subtypes=1](https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108717?all_subtypes=1)
- Nelson-Strouts, K., Gillispie, M., & Bridges, M. (2020). The Use of Dynamic Assessment in the Evaluation of Early Literacy Skills. *Pearson*.

- Paradis, J. (2016). The development of English as a second language with and without specific language impairment: Clinical implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 171-182.
- Patterson, J. L., Rodríguez, B. L., & Dale, P. (2013). Response to Dynamic Language Tasks Among Typically Developing Latino Preschool Children With Bilingual Experience. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 103-112.
- Patterson, J., Rodriguez, B., & Dale, P. (2020). Dynamic Assessment Language Task and the Prediction of Performance on Year-End Language Skills in Preschool Dual Language Learners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29, 1226-1240.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296.
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing Test Bias Through Dynamic Assessment of Children's Word Learning Ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138-154.
- Peña, E. (2000). Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 87-97.
- Petersen, D. B., Tonn, P., Spencer, T. D., & Foste, M. E. (2020). The Classification Accuracy of a Dynamic Assessment of Inferential Word Learning for Bilingual English/Spanish-Speaking School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 144-164.
- Plante, E., & Vance, R. (1994). Selection of preschool language tests. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 15-24. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.15>
- Poehner, M., & Lantolf, J. (2013). Bringing the ZDP into the equation : Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research*.
- Rice, M., Cleave, P., & Oetting, J. (2000). The use of syntactic cues in lexical acquisition by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 582-594.

- Roseberry, C., & Connell, P. (1991). The use of an invented language rule in the differentiation of normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 34(3), 596-603.
- Roud, L. F., & Hidri, S. (2021). Toward a sociocultural approach to computerized dynamic assessment of the TOEFL iBT listening comprehension test. *Education and Information Technologies*, 26, 4943–4968. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10498-z>
- Sackett, D. L., Straus, S., Richardson, W., Rosenberg, W., & Haynes, R. (2000). Evidence-based medicine : How to practice and teach EBM. *Churchill Livingstone*.
- Schwob, S., & Skoruppa, K. (2022). Evaluating language learning abilities to detect developmental language disorder in monolingual and bilingual children: A comparison of dynamic assessment situations with and without adult mediation.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. *Multilingual Matters*, 301–330.
- Xiaxue He, A., & Arunachalam, S. (2017). Word Learning Mechanisms. *Wires Cognitive Science*.

## 9. Annexes

### 9.1. Annexe 1 : Questionnaire parental de l'Université de Genève



UNIVERSITÉ DE  
NEUCHÂTEL  
Institut des sciences  
du langage et de la  
communication

Centre de logopédie

Rue de la Pierre-à-Mazel 7CH-2000  
Neuchâtel

Secrétariat Rue  
Pierre-à-Mazel 7CH-2000  
Neuchâtel

Tél : +41 (0)32 718 18 29

[secretariat.orthophonie@unine.ch](mailto:secretariat.orthophonie@unine.ch)

Salomé Schwob

Assistance-doctoranteChaire  
de Logopédie I  
Salome.schwob@unine.ch

076/498.34.06

Chers parents,

Nous vous remercions pour l'intérêt porté à notre étude. Veuillez prendre le temps de remplir le questionnaire ci-dessous. Il porte sur votre famille, votre utilisation des langues et le développement de votre enfant<sup>1</sup>.

Prénom de l'enfant :

Date de naissance :Lieu

et pays de naissance :

#### A. Développement

1. A quel âge votre enfant a-t-il commencé ...

a. À produire ses premiers mots : \_\_\_\_\_ans \_\_\_\_\_mois

b. À combiner deux mots (ex. maman partie, lapin cassé) : \_\_\_\_\_ans \_\_\_\_\_mois

2. Avez-vous été inquiet concernant le développement langagier de votre enfant ? Oui  Non

3. Votre enfant a-t-il déjà présenté des difficultés dans les domaines suivants?

a. Langage/parole (ex. trouble du langage, dysphasie, zézaiement, schlintement) Oui  Non

Si oui, à quel âge ?

<sup>1</sup>Nous avons essayé de formuler toutes les questions de façon aussi neutre et complète que possible afin de refléter différentes situations familiales. Si une question ne correspond pas à votre situation, veuillez écrire vos commentaires à la fin de ce document (partie D). Si vous ne pouvez pas fournir des informations spécifiques (ex. âge exact), veuillez faire une estimation plausible. Vous pouvez également nous contacter pour toute question ou ambiguïté.

b. Ouïe (ex. surdité, otites fréquentes)

Oui

Non

Si oui, à quel âge ?

c. Autres (ex. autisme, trouble de l'attention, hyperactivité) Oui

Non

Si oui, à quel âge ?

4. Votre enfant a-t-il déjà reçu un soutien ou de la thérapie en lien avec le langage ? Oui  Non

Si oui,

- où (ex. école/orthophoniste)?
- à quel âge ?
- pendant combien de temps ? à quelle fréquence ?

5. Existe-t-il des antécédents familiaux (ex. (grands)-parents, frères/sœurs, oncles/tantes) de difficultés langagières (ex. difficultés de compréhension, trouble du langage, dyslexie- dysorthographe).

Si oui, Lesquelles ? Chez qui ?

## B. Langues et famille

6. A part le français, votre enfant est-il en contact avec d'autres langues ? Oui

Non

Si oui, Lesquelles ?

7. Veuillez s.v.p. remplir le tableau suivant pour chaque langue parlée par l'enfant.

Langue (ex. français, portugais)	Depuis quel âge ? ( _____ an _____ mois)	Où ? (ex. maison, école)	Avec qui ? (ex : père, mère, belle-mère, fille au pair)

8. Pour chacune des langues, veuillez s.v.p. indiquer leur fréquence d'utilisation via les tableaux suivants (à la maison/ à l'école).

Langue	<u>À la maison</u>				
	Fréquence d'utilisation				
	<i>Presque toujours (90-100%)</i>	<i>Souvent (65-90%)</i>	<i>La moitié du temps (35-65%)</i>	<i>Rarement (10-35%)</i>	<i>Jamais (0-10%)</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Langue	<u>À l'école</u>				
	Fréquence d'utilisation				
	<i>Presque toujours (90-100%)</i>	<i>Souvent (65-90%)</i>	<i>La moitié du temps (35-65%)</i>	<i>Rarement (10-35%)</i>	<i>Jamais (0-10%)</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C. Contexte familial

1. Quelle sont les formations obtenues par les adultes qui vivent avec l'enfant ? (ex. père, mère, belle-mère). Les formations à l'étranger comptent aussi. Veuillez s.v.p. remplir le tableau suivant.

Adulte	Formations				
	<i>Ecole primaire (4-12 ans/1H à 8H)</i>	<i>Ecole secondaire (12-15 ans/ 9H à 11 H)</i>	<i>Apprentissage, CAP, école professionnelle</i>	<i>Maturité gymnasiale (lycée, gymnase)</i>	<i>Haute Ecole, Université, EPFL</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D. Commentaires

(voir note de bas de page 1)

### E. Coordonnées

Vos coordonnées nous sont nécessaires afin que nous puissions vous contacter en cas de questions. La

date à laquelle vous remplissez le questionnaire :

Votre nom et prénom :

Votre adresse :

Votre numéro de téléphone :

Votre email :

## 9.2. Annexe 2 : Scripts des histoires

### HISTOIRE 1

1 :

Dans un monde lointain extraterrestre, une chasse aux trésors s'organise chaque année par le grand chef. Le gagnant de cette chasse aux trésors part dans le monde voisin jaune pour le découvrir.

2 :

Cette année, pour participer à la chasse aux trésors, le grand chef choisit une plifou (1ère présentation) et un lati (1ère présentation). → **ACCENTUATION + POINTAGE ITEMS**

Une plifou (2ème présentation) est une créature bizarre verte et petite (2 attributs sémantiques). → **ACCENTUATION + POINTAGE ITEM**

Un lati (2ème présentation) est un personnage bizarre bleu et grand (2 attributs sémantiques) → **ACCENTUATION + POINTAGE ITEM**

3 :

Le grand chef cache 1 objet. Le premier des extraterrestres qui le trouve, gagne la chasse et peut partir dans le monde voisin jaune pour un voyage. L'objet à trouver est un fli (1ère présentation) → **ACCENTUATION + POINTAGE ITEMS**

Un fli (2ème présentation) est un objet de décoration brun (2 attributs sémantiques). → **ACCENTUATION + POINTAGE ITEM**

4 :

La plifou (3ème présentation) et le lati (3ème présentation) choisis par le grand chef partent à la chasse au fli (3ème présentation) → **POINTAGE ET ACCENTUATION**

5 :

Le lati (4ème présentation) cherche activement dans les maisons. → **POINTAGE ITEMS ET ACCENTUATION**

Le lati (5ème présentation) veut absolument partir en voyage dans le monde voisin. Le fli (4ème présentation) se cache effectivement tout près, derrière une maison. → **POINTAGE et ACCENTUATION**

6 :

La plifou (4ème présentation) cherche dans la forêt. La plifou (5ème présentation) ne le sait encore pas mais le fli (5ème présentation) ne se cache malheureusement pas dans la forêt. → **POINTAGE et ACCENTUATION**

7 :

Tout à coup, derrière une maison, le lati (6ème présentation) trouve le fli (6ème présentation). → **ACCENTUATION + POINTAGE**

Malgré tous ses efforts, la plifou (6ème présentation) ne l'a pas trouvé → **ACCENTUATION + POINTAGE**

8 :

Il gagne donc la chasse aux trésors et pourra partir sur le monde voisin jaune pour le découvrir.

## Tâche de désignation 1 : avec étayage

Montre-moi

Désignation	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3		
		Répétition de l'item	Encouragements/phatiques : Ex : « tu te souviens on les a vu avant ? » « c'est top, bravo, on essaye encore »	Indices sémantiques		
	1. Le lati	Le lati		Créature	grand	bleu
	2. Le fli	Le fli		Objet	décoration	brun
	3. La plifou	La plifou		créature	petite	verte

### Répétition 1 :

1 :

- Le lati
- La plifou
- Le fli
- La plifou
- Le fli
- Le lati
- Le fli
- Le lati
- La plifou

#### Etayage répétition

- Reformulations
- Encouragements

### Evocation 1 :

- Est-ce que tu te souviens de certains mots ?

## Dénomination 1 : avec étayage

déno	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3	Aide 4	Aide 5
		Répétition de la demande/questions	Feedback encouragements/phatiques	Traits sémantiques	Déterminant/pronom	Déterminant + Ebauche phonémique 1 (avec cluster)
	Comme appelle-t-on cette créature ?	Comme appelle-t-on cette créature ?	« tu te souviens on les a vu avant ? » « c'est top, bravo, on essaye encore »	Créature, petite, verte	Une	Une Pl
	Comme appelle-t-on cet objet ?	Comme appelle-t-on cet objet ?		Objet, décoration, brun	Un	Un Fl
	Comme appelle-t-on cette créature ?	Comme appelle-t-on cette créature ?		Créature, grand, bleu	Un	Un L

Si après l'indice 5, l'enfant ne trouve pas l'item, on lui donne le modèle, ex « c'était une plifou ».

### Jugements d'acceptabilité 1 :

Feedback correctif : « t'es sûr tu as déjà entendu cela dans l'histoire ? », et repasser l'item.

- nanifou (exemple) -> feedback correctif

- fli (exemple) -> feedback correctif

- plifi

- lati

- bli

- lati

- lati

- lati (exemple) -> feedback correctif

- lite (exemple) -> feedback correctif

- fli

- ati

- plifou

- fli

## HISTOIRE 2

1 :

Comme promis, le grand gagnant de la chasse aux trésors part à la découverte du monde voisin jaune qui se situe à quelques kilomètres. Pour s'y rendre, il monte dans la soucoupe volante. Les habitants du monde jaune sont des animaux extraordinaires qui font tous de la gymnastique magique.

2 :

Tous les habitants pratiquent cette gymnastique magique. Malheureusement, les animaux du monde jaune sont en entraînement intensif pour les prochains jeux olympiques et ne sont donc pas là.

Seul le grand chef, un peu vieux et plus très en forme, est présent pour accueillir le jeune extraterrestre. Il lui donne la possibilité de regarder un livre qui explique les différentes figures magiques.

3 :

Il s'installe et commence par regarder les images des figures magiques. Après un long moment., il essaye de réaliser les acrobaties.

4 :

Il commence son entraînement par une figure qui semble facile et pour laquelle il a besoin que de lui-même : il doit faire une roulade sur la gauche (3 attributs sémantiques).

Il oupite une fois (1ère présentation) → **POINTAGE**

Il oupite deux fois (2ème présentation) → **POINTAGE**

En fait, il oupite assez facilement (3ème présentation). → **POINTAGE**

Il veut passer à la figure suivante.

5 :

Il continue avec une autre figure. Il loute une baguette magique (1ère présentation). → **POINTAGE**

Cette figure est différente, il n'a pas besoin de force physique mais il a besoin de beaucoup de concentration pour faire approcher une baguette magique (3 attributs sémantiques). Il loute (2ème présentation) une baguette magique mais celle-ci tombe. → **POINTAGE**

Le grand chef propose de réessayer encore une fois. Finalement, il réussit : il loute la baguette magique (3ème présentation). → **POINTAGE**

6 :

Avant de continuer avec les autres figures, il enchaîne les deux figures à la suite pour s'en souvenir. Il oupite (4ème présentation) et il loute une baguette magique (4ème présentation). → **POINTAGE**  
**ITEMS**

Il veut pouvoir les remontrer à ses amis à son retour.

7 :

Le temps presse, il termine par une dernière figure très appréciée dans le monde jaune. Il flinate un ballon (1ère présentation). → **POINTAGE**

Cette figure est très amusante. Elle consiste à agrandir un ballon à distance (3 attributs sémantiques). Il flinate le ballon (2ème présentation) mais celui-ci rétrécit. → **POINTAGE**

Le grand chef propose de recommencer et d'être encore plus concentré. Il flinate le ballon (3ème présentation) et celui-ci reste intact → **POINTAGE**

8 :

Avant de repartir et pour être sûr, il flinate le ballon une dernière fois (4ème présentation). → **POINTAGE**

C'est le moment de rentrer, il remercie et dit au revoir au grand chef.

9 :

Dans la soucoupe volante, pour rentrer, il essaye de se souvenir des figures, il oupite, il loute une baguette magique et il flinate un ballon → **POINTAGE** dans ses pensées (5ème présentations).

10 :

Une fois arrivé dans son monde, tous ses amis l'attendent et veulent voir les figures de la gymnastique magique.

Il monte sur scène et fait la démonstration de toutes les figures apprises. Il loute une baguette (6ème présentation), il oupite (6ème présentation) et il souhaite terminer par la figure la plus amusante. Il flinate un ballon pour chacun de ses amis (6ème présentation). → **POINTAGE**

## Désignation 2 : avec étayage

désignation	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3		
		Répétition de l'item	Encouragements/phatiques	Indices sémantiques		
	1. Il oupité	Il oupité		Lui-même	roulade	gauche
	2. Il loute qqch	Il loute qqch		concentration	approcher	baguette
	3. Il flinate qqch	Il flinate qqch		agrandir	amusant	ballon

**Répétition 2 :** Il va maintenant s'entraîner dans différents pays

1 :

- Il oupité
- Il loute une baguette
- Il flinate un ballon

2 :

- Il oupité
- Il loute une baguette
- Il flinate un ballon

3 :

- Il loute une baguette
- Il flinate un ballon
- Il oupité

Etayage répétition

- Reformulations
- Encouragements

## Evocation 2 :

- Evocation : Est-ce que tu te souviens de certains mots ? de certaines choses qu'il faisait ?

## Dénomination 2 : avec étayage

déno	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3	Aide 4
		Répétition de la demande/questions	Feedback encouragements/phatiques	Traits sémantiques	Pronom + Ebauche phonémique 1
	Qu'est-ce qu'il fait ?	Qu'est-ce qu'il fait ?		Lui-même, roulade, gauche	Il ou
	Qu'est-ce qu'il fait ?	Qu'est-ce qu'il fait ?		Concentration, approcher, baguette	Il l
	Qu'est-ce qu'il fait ?	Qu'est-ce qu'il fait ?		Agrandir, amusant, ballon	Il fl

Si après l'indice 4, l'enfant ne trouve pas l'item, on lui donne le modèle, ex « il oupité »

### Jugement d'acceptabilité 2 :

- pif (exemple) -> feedback correctif
- lout qqch (exemple) -> feedback correctif
- oupi
- oupité
- loupe qcch
- flinate qqch
- loute qqch
- flinate qcch (exemple) -> feedback correctif
- latou qqch (exemple) -> feedback correctif
- loute qqch
- linate qqch
- oupité
- loute qqch

### **HISTOIRE 3 :**

1 :

Un nouveau défi attend le lati et la plifou (1ère présentation).

Après être rentré du monde jaune, il s'est beaucoup entraîné et il souhaite maintenant participer et remporter les jeux olympiques de gymnastique magique avec son amie. Pour cela, ils se rendent dans le monde jaune et s'entraînent plusieurs semaines pour essayer de gagner la compétition.

2 :

Le lati (2ème présentation) a plus d'expérience que la plifou (2ème présentation) pour réaliser les figures de la gymnastique magique. En effet, il loute la baguette, il flinate le ballon et il oupite depuis plusieurs mois maintenant.

Depuis son premier voyage dans le monde jaune, le lati (3ème présentation) loute la baguette et il oupite mieux que personne.

3 :

Le lati (4ème présentation) oupite encore à une reprise. Elle est débutante et observe d'abord les figures.

La plifou (3ème présentation) oupime facilement après avoir regardé le lati (5ème présentation) réaliser les figures. Par contre, les autres figures sont plus difficiles.

La plifou (4ème présentation) loume la baguette de manière correcte mais celle-ci tombe parfois. Alors il lui remontre une fois comment il faut faire : le lati (6ème présentation) loute la baguette.

Pour finir, la plifou (5ème présentation) fliname le ballon très difficilement. Celui-ci n'arrête pas de se dégonfler. Elle fliname le ballon encore une fois pour essayer.

4 :

Pour mettre leurs chances de leurs côtés et essayer de remporter les jeux olympiques, ils ont une idée : puisque la plifou (6ème présentation) fliname le ballon difficilement, elle ne fera pas cette figure.

Ils décident ainsi que le lati (7ème présentation) flinate le ballon et la plifou (7ème présentation) oupime et elle loume la baguette.

5 :

Après plusieurs semaines d'entraînements, la compétition des jeux olympiques commence. Il y a beaucoup de concurrents dans le stade olympique !

Le lati (8ème présentation) et son amie sont stressés. Ils ont beaucoup répété et souhaitent gagner !

6 :

La démonstration commence. La plifou (8ème présentation) loume la baguette. Elle ne tombe pas et il y a beaucoup d'applaudissements du public. Elle continue le spectacle et elle oupime.

7 :

Arrive le moment de la dernière figure : le lati (9ème présentation) flinate le ballon superbement.

Mais surprise, la plifou (9ème présentation) finit également par cette figure, Superbe! Le public est conquis.

8 : Les amis sont fiers et attendent les résultats. Miracle ! Ils gagnent les jeux olympiques !

### Désignation 3 : avec étayage

Montre-moi

désignation	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3	Aide 4	Aide 5				
		Répétition de l'item	Encouragements/phatiques	Question	Traits sémantiques substantif		Traits sémantiques verbe			
	1. Le lati oupité	Le lati oupité		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	Créature	grand	bleu	Lui-même	roulade	gauche
	2. Le lati louté qqch	Le lati louté qqch		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	Créature	grand	bleu	concentration	approcher	baguette
	3. La plifou fliname qqch	La plifou fliname qqch		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	créature	Petite	verte	agrandir	amusant	ballon
	4. La plifou oupime	La plifou oupime		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	créature	Petite	verte	Lui-même	roulade	gauche
	5. La plifou loume qqch	La plifou loume qqch		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	créature	Petite	verte	concentration	approcher	baguette
	6. Le lati flinate qqch	Le lati flinate qqch		Tu te souviens du personnage ? de l'action ?	Créature	grand	bleu	agrandir	amusant	ballon

### Répétition 3 :

Les amis se représentent dans plusieurs pays

1

- La plifou loume la baguette
- Le lati flinate le ballon
- La plifou oupime
- Le lati louté la baguette
- La plifou fliname le ballon
- Le lati oupité

2

- La plifou oupime
- Le lati flinate le ballon
- La plifou loume la baguette
- Le lati oupité
- Le lati louté la baguette
- La plifou fliname le ballon

#### Etayage répétition

- Reformulations
- Encouragements

### Evocation 3 :

- Evocation : Est-ce que tu te souviens de certains mots ? de certaines petites phrases ?

### Dénomination 3 : avec étayage

déno	Items	Aide 1	Aide 2	Aide 3	Aide 4	Aide 5	Aide 6
		Répétition de la demande/questions	Encouragements, feedbacks corrections/phatiques	Déterminant	Déterminant + 1 phonème (cluster)	Déterminant + substantif + 1 <sup>er</sup> phonème verbe (ou cluster)	Substantif + verbe sans flexion
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Une	Une pl	Une plifou ou	Une plifou oupi
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Un	Un l	Un lati l	Un lati lou
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Une	Une pl	Une plifou fl	Une plifou flina
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Un	Un l	Un lati ou	Un lati oupi
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Une	Une pl	Une plifou l	Une plifou lou
	Qu'est-ce qui se passe ?	Qu'est-ce qui se passe ?		Un	Un l	Un lati fl	Un lati flina

Si après l'indice 6, l'enfant ne trouve pas l'item, on lui donne le modèle, ex « le lati oupité »

#### Jugement d'acceptabilité 3 :

- **ati flinu** (exemple) -> feedback correctif
- **plifou oupime** (exemple) -> feedback correctif
- **plifou oupi**
- **plif loume qqch**
- **oupité lati**
- **loute lati qqch**
- **lati oupité**
- **lati loute qqch**
- **plifou oupime**
- **lati loute qqch** (exemple) -> feedback correctif
- **flou tomtime** (exemple) -> feedback correctif
- **plifou finame qqch**
- **plifou loume qqch**
- **lati loute qqch**
- **lati fliname qqch**
- **lati oupité**
- **plifou fliname qqch**
- **lati flinate qqch**

9.3. Annexe 3 : Caractéristiques démographiques et cliniques des participants de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022)

Participant demographic information

Clinical status	Linguistic background	Number	Gender		Age in months	Parental education	Non-verbal IQ	Bilingualism		Current dominance	
			G	B				<sup>a</sup> simultaneous	successive	FR	PT
TD	Monolingual	15	11	4	75 (11.83)	3.90 (1.08)	53.20 (20.06)				
DLD	Monolingual	13	8	5	76 (9.27)	3.10 (0.68)	47.30 (18.64)				
TD	Bilingual	11	6	5	85 (9.59)	3.00 (1.31)	64.90 (24.42)	7	4	9	2
DLD	Bilingual	10	7	3	81 (10.89)	2.60 (0.57)	48.00 (28.90)	7	3	7	3

Note. Abbreviations: G = girls; B = boys; FR = French; PT = Portuguese.

Numbers in parentheses are standard deviations.

<sup>a</sup> simultaneous bilinguals = exposed to both languages from birth or before age of three; successive bilinguals = exposure to a second language after 3 years (Paradis, 2007).

9.4. Annexe 4 : Tableau reprenant les moyennes d'étayage enfants d'âge préscolaire et scolaire

<b>Sujets d'âge préscolaire</b>	<b>Moyenne d'étayage</b>	<b>Sujets d'âge scolaire</b>	<b>Moyenne d'étayage</b>
1	13	1	3
2	10	2	6
3	14	3	8
4	8	4	3
5	10	5	6
6	12	6	7
7	11	7	6
8	11	8	6
9	10	9	9
10	11	10	8
11	10	11	7
12	13	12	7
13	10	13	8
14	13	14	5
15	13	15	11
16	8		
17	7		
18	11		
19	13		
20	9		

## Résumé

Ce mémoire étudie la mise au point d'une épreuve dynamique de vocabulaire destinée à des enfants d'âge préscolaire. Plus précisément, la présente étude s'est focalisée sur trois objectifs. Le premier consistait à déterminer le type d'items le mieux réussi entre les noms, les verbes et les phrases. Le second était d'identifier la modalité, entre la réception et la production, la plus aisée pour les participants. Le troisième objectif était, lui, d'investiguer si les enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans) avaient besoin de significativement plus d'aides que des enfants d'âge scolaire (5 à 7 ans).

Pour mener à bien ces objectifs, nous avons utilisé la méthodologie proposée par Schwob & Skoruppa (2022) dans leur étude sur l'évaluation dynamique d'enfants d'âge scolaire. Vingt-deux enfants de 4 à 5 ans se sont alors vu administrer une série de tâches dynamiques visant l'apprentissage de pseudo-mots, introduites au préalable par la lecture d'histoires interactives. Vingt d'entre eux étaient des enfants monolingues sans trouble, sur qui ont porté les analyses statistiques visant à répondre à nos questions de recherche. Les deux participants restant étaient deux filles : l'une monolingue avec un trouble du langage et l'autre bilingue avec un développement typique du langage, sur qui ont porté deux illustrations cliniques. Les épreuves proposées visaient la maîtrise de noms, de verbes ou de phrases (règle flexionnelle artificielle) et étaient réceptives (désignation et jugement d'acceptabilité) ou productives (dénomination et évocation). Concernant l'étayage, il s'agissait d'un indiçage graduel fourni durant les tâches de désignation et de dénomination.

Nos résultats ont démontré, en réponse au premier objectif, que, pour les épreuves réceptives, on ne constatait pas de réussite plus importante pour un type d'items en particulier. Pour les tâches productives, nous avons mis en évidence que les phrases posaient fortement problème à nos participants. Nous en avons conclu que les épreuves portant sur ce type d'items étaient, en l'état, trop peu sensibles pour des enfants d'âge préscolaire. Concernant les modalités, nous observons une maîtrise significativement plus importante des tâches réceptives que des productives. Pour finir, la comparaison entre nos participants et les enfants d'âge scolaire de l'étude de Schwob & Skoruppa (2022) nous a permis de constater un besoin d'un nombre plus important d'aides chez les enfants plus jeunes de notre échantillon.

De manière plus générale, ce mémoire nous a permis de prendre conscience des potentiels de l'évaluation dynamique en tant qu'outil prometteur à implémenter dans la pratique logopédique. Les données récoltées dans cette étude méritent d'être approfondies par d'autres projets de recherche, portant notamment sur des enfants avec un trouble du langage et des enfants plurilingues.