

RÉSUMÉ :

La littérature fait apparaître un taux de prévalence de 6% d'enfants porteurs de troubles développementaux du langage oral. Les recommandations de l'Agence Nationale pour l'Accréditation et l'Evaluation en Santé (ANAES) relatives au langage oral chez les jeunes enfants (2001) mettent en lumière le manque d'outils validés pour évaluer les troubles chez les enfants de 3 à 6 ans. Le projet consiste à se doter d'un outil de bilan orthophonique (batterie EVALO 2-6) qui teste tous les aspects et les domaines de la boucle de la communication orale (de la perception à la production verbale) afin de diagnostiquer précisément les potentialités et les déficits que présente l'enfant porteur de trouble du langage. Nous proposons une mise en perspective des approches théoriques en langage oral, évoquons le contexte de la démarche clinique en orthophonie et les modélisations successives du bilan orthophonique, présentons les méthodologies d'évaluation en langage oral transversales aux outils existants. Ensuite nous passons en revue les objectifs généraux comme les mises en perspectives théoriques sous jacentes aux différents items de la batterie en projet.

MOTS-CLÉS :

Orthophonie – Langage oral – Communication – Bilan – Enfant (de 2 à 6 ans) – Batterie d'évaluation.

RÉFLEXIONS POUR LA MISE AU POINT D'UNE BATTERIE D'ÉVALUATION EN LANGAGE ORAL

par Françoise COQUET, Pierre FERRAND,
Jacques ROUSTIT, Jean-Luc NESPOULOUS

SUMMARY : ISSUES REGARDING THE CONSTRUCTION OF A COMPREHENSIVE BATTERY OF TESTS FOR THE EVALUATION OF ORAL LANGUAGE

According to the literature, developmental disorders of oral language have a prevalence rate of 6% in children. Governmental guidelines (ANAES) regarding oral language in young children (2001) underscore the dearth of validated tools for the evaluation of these disorders in 3 to 6 year old children. The aim of this project is to develop a language evaluation tool (battery EVALO 2-6) that can test all aspects and domains of the oral communication loop (from perception to verbal production), in order to arrive at a precise diagnosis of the child's potentialities and deficits.

We first highlight the different theoretical perspectives on oral language, describe the context of the clinical approach in speech and language evaluation/therapy, and present a cross-section of existing methods of evaluation of children's oral language. We then review the tests general objectives, including theoretical perspectives underlying the various items of the proposed battery.

KEY-WORDS :

Speech and language evaluation/therapy – Oral language – Communication – Evaluation – Child (2-6 year old) – Evaluation battery.

Françoise COQUET
Orthophoniste
163 Rue Saint Albin - 39500 Douai
Pierre FERRAND
Orthophoniste
DEA en sciences et langages
Le Mas d'Enfau
81210 Roquecourbe
Jacques ROUSTIT
Orthophoniste
24 Bd Andrieu - 81000 Albi
Pr Jean Luc NESPOULOUS
Professeur des Universités
Membre sénior de l'Institut
Universitaire de France
Laboratoire Jacques-Lordat (E. A.
1941, Toulouse)
Institut des Sciences du Cerveau de
Toulouse (IFR96)
5 allées Antonio Machado
31058 Toulouse cedex 1

Les sciences du langage dans les domaines cognitifs et neuropsychologiques et les progrès de l'imagerie médicale sont venus compléter, ces dernières décennies, les connaissances qu'ont apportées aux orthophonistes leurs pratiques et leurs analyses cliniques. Depuis le début des années 90, le concept de la pratique clinique fondée sur des preuves (*Evidence Based Practice*) sous-tend la démarche d'évaluation et de soin. Il est désormais nécessaire d'étayer la pratique clinique individuelle par une réflexion qui prenne en compte des données objectives et une démarche scientifique rigoureuse. Des instances officielles comme la Haute Autorité de Santé recommandent la mise au point d'outils d'évaluation répondant à des critères stricts de validation.

Créer des instruments d'évaluation en orthophonie implique qu'ils soient réellement adaptés aux besoins spécifiques des orthophonistes tout en intégrant une démarche rigoureuse et scientifique. Dans le projet de batterie exposé dans le présent article, nous avons retenu le principe d'une évaluation par items regroupés par domaines qui couvrent les champs des aptitudes au langage oral (domaines graphique, cognitif, attentionnel et mnésique, gnosique et praxique, pragmatique, linguistique / sémantique sur le versant compréhension et production, phonologique). L'évaluation se complète d'une observation qualitative sur critères et d'un compte-rendu parental pour les enfants les plus jeunes. La démarche méthodologique adoptée permet aussi de disposer à l'issue des différentes phases de validation de l'outil de données épidémiologiques concernant une large population d'enfants « tout venants » en phase de développement du langage.

Ce projet s'inspire des principes de la « démarche clinique » préconisée par Suzanne Borel Maisonnay. Il s'inscrit dans la recherche permanente de formalisation des pratiques orthophoniques de dépistage et d'évaluation et prend en compte les nouvelles données des neurosciences, des sciences cognitives et celles de la psychologie du développement. Il respecte le cadre méthodologique habituel d'évaluation en langage oral qui propose au sujet testé des tâches qu'il doit réaliser et que l'on peut identifier dans d'autres outils d'évaluation toujours utilisés.

Les items constituant la batterie s'articulent autour d'une modélisation de la boucle du langage oral. L'objectif final est de pouvoir disposer d'épreuves permettant de construire un parcours diagnostique et de repérer des marqueurs de simplification ou de déviance.

Il est possible de discuter les choix méthodologiques effectués.

MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE DES APPROCHES THÉORIQUES EN LANGAGE ORAL

Historiquement, pour ce qui concerne le langage oral, différentes approches se sont succédées. Certaines d'entre elles ont induit des démarches spécifiques ou des focalisations particulières pour l'évaluation et la prise en charge.

L'approche linguistique* s'intéresse à l'état de langue d'un locuteur indépendamment du contexte d'énonciation. Elle implique de décrire des comportements linguistiques aux niveaux phonémique, lexical, morphosyntaxique, discursif (correspondants aux niveaux d'articulation de la langue) suite au recueil de corpus produits pendant le temps de l'évaluation. « Notre but [est] de découvrir si l'enfant examiné a ou non l'usage correct du matériel linguistique de son idiome et de préciser dans quelle mesure il s'en sert incorrectement (...) Nous aboutissons (donc) à une double appréciation en mentionnant séparément le niveau de compréhension et celui d'utilisation »*. Cette façon de faire reste une démarche habituelle au cours de l'évaluation orthophonique, d'autant plus qu'elle correspond à la typologie des troubles reprise dans la nomenclature des actes d'orthophonie : trouble d'articulation affectant le phonème, retard de parole altérant la

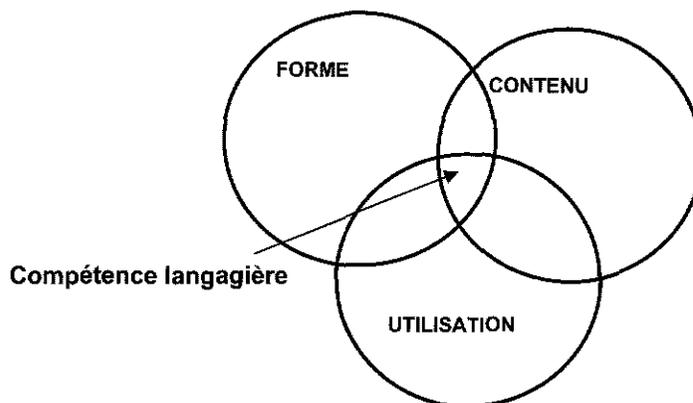
* de Ajuriaguerra, 1974 ; Borel et Launay, 1962

*Borel, 1971

production orale du mot, trouble du langage altérant le choix des mots et leur organisation dans la phrase.

*Bruner, 1983 ; Bloom et Lahey, 1978

L'approche socio interactionniste* envisage le développement du langage comme l'appropriation de conduites langagières dans le cadre de situations d'interactions et définit la compétence langagière (*knowledge of language*) au carrefour de trois composantes : la forme du langage (la dimension linguistique qui repose sur le principe que *le langage est un code*), le contenu du langage (la dimension sémantique et cognitive qui repose sur le principe que *le langage sert à se représenter le monde*) et l'utilisation du langage (la dimension pragmatique qui repose sur le principe que *le langage sert à communiquer*).



*1978

Schéma 1 : Modèle tridimensionnel de la Compétence langagière, d'après Bloom et Lahey*

Cette conception permet de décrire des comportements verbaux et non verbaux (comme productions de surface). Elle implique une évaluation des interactions enfant / adulte (un moment clé du bilan du jeune enfant dans la pratique clinique) et l'utilisation de tests évaluant toutes les composantes de la compétence langagière. « Tests must also be evaluated in terms of the information they provide about language. By virtue of the fact that language necessarily involves the interdependence among content, form, and use, instruments that measure language skills cover more than one dimension of language »*.

*Lahey, 1988

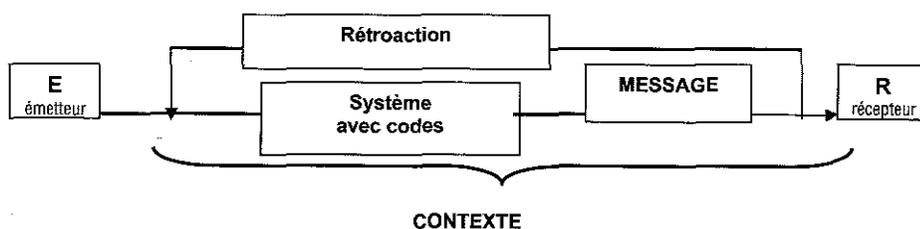
*Chassagny, 1977 ; Dubois, 1989

L'approche psychoaffective et relationnelle* s'adresse au sujet « parlant et communiquant » par rapport à son histoire personnelle et à sa problématique familiale. Elle considère le trouble du langage comme symptôme. Cette approche souligne l'importance du recueil des éléments d'anamnèse (l'histoire du sujet, l'histoire du trouble), étape importante du bilan. « Plutôt qu'un diagnostic à poser, c'est plutôt une configuration pathologique, qu'il convient de déterminer en rassemblant un certain nombre d'éléments d'orientation clinique et de valeur pronostique. Sans multiplier les examens complémentaires dans toutes les directions, il est nécessaire de s'assurer d'une base de renseignements cliniques pour ne pas faire fausse route. Sans poser d'étiquette, rassurante mais réductrice, il convient d'apprécier avec soin les composantes d'une situation donnée »*.

*Dubois et Kuntz, 1999

*modèle systémique de la rétroaction de Bateson, 1950 ; travaux de Bates, 1976, courant pragmatique et discursif ; De Weck, 1997

L'approche pragmatique* prend en compte les modes de production et de compréhension d'un locuteur en situation de communication.



*1950

Schéma 2 : Communication rétroactive ou interaction, d'après Bateson*

« Dans le cadre de la pratique clinique en logopédie, l'influence de la pragmatique s'est concrétisée dans l'intérêt accordé de plus en plus à l'observation des dialogues et de la communication verbale et non verbale, pour lesquels peu d'outils d'analyse sont disponibles sous une forme structurée »*. L'évaluation de l'axe pragmatique en parallèle avec l'évaluation des versants compréhension et utilisation du langage est un des points soulignés dans les recommandations de l'ANAES concernant le langage oral.

*De Weck et coll., 2003

L'approche modulaire* considère que le langage est le produit de l'intégration de plusieurs sous-systèmes qui, en fonction d'une modularité fonctionnelle, disposent d'une certaine autonomie de développement et de fonctionnement. Elle permet de définir différents niveaux d'analyse (phonologique, morpho lexicologique, morphosyntaxique, pragmatique, discursif, métalinguistique). « *L'autonomie relative des sous systèmes langagiers oblige à les évaluer séparément (...).* L'évaluation de chaque sous système doit se faire selon des modalités spécifiques correspondant aux caractéristiques structurelle et fonctionnelle du sous système envisagé »*. Les tests utilisables au cours du bilan et ciblant un domaine particulier (la compréhension, la programmation morphosyntaxique, la conscience phonologique...) ont été construits sur ce principe.

*Rondal, 1983

*Rondal, 1999

L'approche neuropsycholinguistique* prend en compte les aspects anatomo fonctionnels d'aires cérébrales dévolues au langage et s'intéresse au fonctionnement d'habiletés spécifiques hiérarchisées : « L'évaluation psycholinguistique s'adresse aux processus psycholinguistiques de compréhension et d'expression du langage parlé, il s'agit d'apprécier notamment comment la compétence linguistique (d'ordre cognitif) est réalisée par le sujet dans un acte de parole. Une telle évaluation implique qu'on prenne en compte l'ensemble des processus mis en jeu depuis le niveau sensorimoteur jusqu'aux aspects morphosyntaxiques, sémantiques, et plus largement cognitifs du langage (...). La pratique du bilan suppose la référence à un modèle psycholinguistique et dans la mesure du possible au fonctionnement *neurolinguistique* »*. Les batteries disponibles pour l'évaluation permettent de définir un profil global de performances et de compétences du sujet en balayant différents domaines (phonologie, lexicologie, syntaxe) et habiletés (attention, mémoire, cognition ...).

*Chevrié et Narbonna., 1996 ;
Lussier et coll., 2001

*Chevrie et coll., 1996

CONTEXTE DE LA DÉMARCHE CLINIQUE EN ORTHOPHONIE ET DE LA MODÉLISATION DU BILAN

Suzanne Borel-Maisonny*, dans sa pratique quotidienne, dans son enseignement comme dans ses écrits a posé les principes de base de la **démarche clinique** en orthophonie : une observation quantitative à l'aide de tests comme une observation qualitative qui prend en compte le sujet dans sa globalité et met en évidence ses potentialités et pas seulement ses déficits ; cette démarche souple et rigoureuse à la fois est à synthétiser dans un compte rendu précis et argumenté du bilan.

*1980

« Centrée sur l'enfant pris dans sa globalité, sujet et acteur de son propre développement, l'approche clinique a l'ambition d'être la synthèse des diverses approches théoriques et méthodologiques. Elle suppose aussi que soit pris en compte l'ensemble des paramètres qui favorisent ou gênent la construction du langage »*.

*Ferrand, 2004

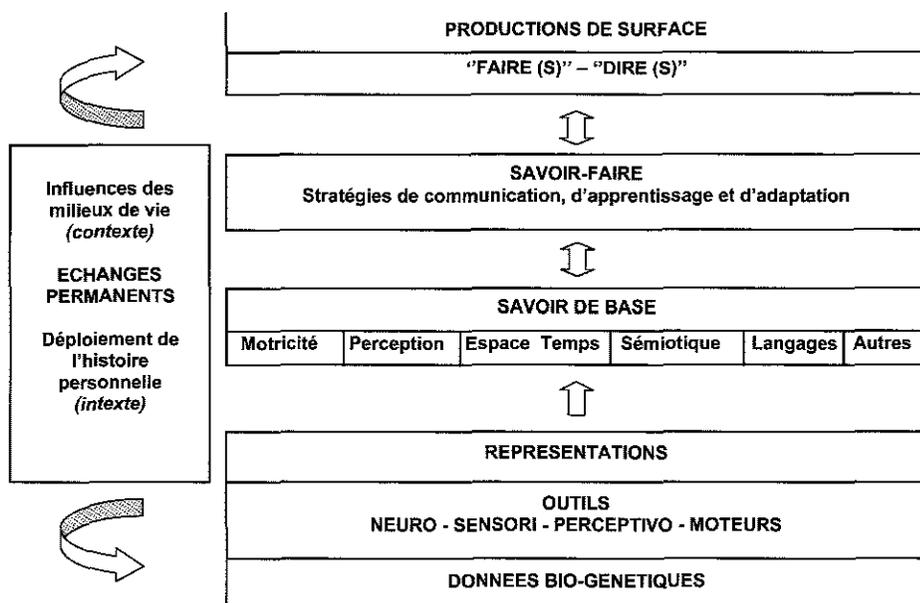


Schéma 3 : Approche clinique, Ferrand*

Articulé autour de la démarche clinique précédemment exposée, le bilan orthophonique a fait l'objet de démarches successives de **modélisation** depuis les trente cinq dernières années.

Dès 1971, les orthophonistes, de leur propre initiative (puisque ce n'était pas une demande administrative pour la mise en route d'une rééducation), se sont dotés d'un instrument de travail décrit sous l'appellation « Schéma du Bilan Orthophonique »*. Le bilan orthophonique a d'emblée trois facettes : « expertise orthophonique » pour « cerner le déficit que présente un sujet, apprécier son éducabilité, mais aussi définir au mieux le moment choisi pour une éventuelle rééducation », bilan - compte rendu détaillé pour « évaluer un manque pour établir la nécessité d'une thérapeutique appropriée » et bilan considéré comme outil de prévention*.

L'ouvrage « Le bilan orthophonique »* a précisé les objectifs du bilan (outil clinique de diagnostic orthophonique, de pronostic orthophonique, de prévention et de dépistage et outil d'information) et son schéma directeur (anamnèse - observation du comportement et de la qualité de la relation - examen clinique - passation des tests - diagnostic orthophonique - conclusion et échanges). « L'examen de la pathologie du langage oral est destiné à mettre en évidence les troubles éventuels d'acquisition, de compréhension, de réalisation, d'utilisation du langage oral dans le but de leur évaluation et de leur rééducation et s'adresse à tout sujet présentant une absence, une perte, un trouble, un retard de son langage oral »*. Pour ce faire, les auteurs proposent d'étudier la compréhension, l'aptitude à la communication comme la qualité du discours à travers de multiples tâches ou situations et d'analyser les types de réponses, les capacités déployées (évoquant, organisation) et les ressources utilisées (lexicales, syntaxiques ...).

Le logiciel « LABO 2002 »* a précisé « un cadre commun, une *méthodologie* de l'évaluation afin de tisser les liens entre les différentes conduites de bilan et les épreuves qui le composent ; l'objectif étant de développer les conduites de diagnostic »*. Il définit un parcours diagnostique selon une architecture à 3 niveaux « entrées - traitement - sorties » inspiré du courant cognitiviste qui « permet de comprendre et d'évaluer la communication et l'apprentissage dans le cadre plus général des fonctions cognitives »* tout en recensant les outils d'évaluation existant et en proposant des protocoles en fonction de l'âge ou de la pathologie et des fiches d'observation spécifiques.

*2004

*Zeller, 1980

*Zeller, 1980

*Ferrand et Tréanton, 1983

*Ferrand et Tréanton, 1983

*collectif d'auteurs sous la direction de P. Ferrand, 2002

*Leloup et Roustit, 2002

*Leloup et Roustit, 2002

Dans la perspective précédemment exposée, pour ce qui concerne le langage oral, « il s'agit de faire un bilan d'ensemble de ce que le sujet est capable de faire, repérer des difficultés, des déficits, d'en découvrir l'origine, d'en étudier les répercussions sur l'autonomie, la communication, le langage et les apprentissages, de proposer une orientation, une suite à donner et de définir éventuellement un projet thérapeutique (...). Une démarche d'évaluation se conçoit en fonction d'un modèle théorique de référence qui décrit le(s) trouble(s) du langage et l'étiologie, oriente les investigations et les modalités de prise en charge (...). Le bilan de langage oral doit suivre une procédure rigoureuse quel que soit le type de trouble à évaluer ou le domaine de déficit (...). Le choix du point de vue (critère) auquel on se place pour mener l'évaluation comme celui des outils ou des modalités d'observation / évaluation est primordial »*.

*Coquet, 2000, 2002, 2004

PROCÉDURES D'ÉVALUATION EN LANGAGE ORAL TRANSVERSALES AUX OUTILS EXISTANTS

En orthophonie et particulièrement pour le bilan de langage oral, trois **modalités d'évaluation** sont possibles : une observation éthologique permettant un relevé (manuscrit, audio, vidéo) des comportements et des productions spontanés, une observation semi dirigée à l'aide d'une situation ou d'un matériel standardisé permettant des inductions pour faire émerger un certain type de réponses et des épreuves de tests (qui ciblent un domaine spécifique) ou des batteries de tests (qui déterminent un profil global). La référence à des points de repère de développement normal vient en complément. L'évaluation doit permettre une appréciation qualitative et une appréciation quantitative en référence à une norme chiffrée ou à une norme sociale, l'élaboration d'hypothèses diagnostiques en cas de trouble, des procédures de réévaluation (pour estimer une progression, pour décider de l'arrêt d'une prise en charge,..).

De nombreux **outils** sont à disposition des orthophonistes. Pour leur recensement, il est possible de consulter les ouvrages de Chevrie et Narbonna*, Rondal**, Belot et Tricot *** ou les catalogues des éditeurs ou distributeurs de tests, comme la présentation qui en est faite dans les recommandations de l'ANAES*. « Ces tests visent l'exploration plus ou moins approfondie d'au moins un des aspects du langage oral : gnosies auditives et auditivo-phonétiques, articulation, compréhension, expression, mémoire verbale, vocabulaire ... »*.

*1999 **1999 ***2001

*2001

*ANAES, 2001

Les tests peuvent être classés en fonction de ce qu'ils cherchent à évaluer : une ou des composantes structurales du langage (phonologie, lexico sémantique, morphosyntaxe, discours, pragmatique, métalinguistique) pour les deux versants de l'activité langagière (réception / compréhension et production / expression), une ou des fonctions cognitives comme l'attention / mémoire, la fonction exécutive, les capacités visuo spatiales...

Nous avons choisi de faire une présentation des outils en fonction des types de tâches qui sont proposées au sujet testé, ces dernières pouvant être transversales à différents subtests.

La **tâche de désignation** sur soi, sur objets, sur matériel de jetons, sur images, permet de définir un stock lexical passif ou un niveau de compréhension lexical (désignation à partir d'un mot) ou morphosyntaxique (désignation à partir d'un énoncé). Le matériel à désigner dans sa structure ou sa composition contingente en partie les réponses : choix des items imagés dans un champ lexical donné, présence ou non de distracteurs, présence nécessaire de la bonne réponse qui peut être choisie par défaut ou par hasard.

La **tâche de dénomination / expression morphosyntaxique ou discursive** sur soi, sur objets, sur images (souvent présentée en opposition avec la tâche de désignation pour mettre en évidence une éventuelle discordance) permet de définir un stock lexical actif et d'apprécier des stratégies d'accès (temps de latence de la réponse, sensibilité aux facilitations phonétiques ou sémantiques quand elles sont proposées) ou des usages de tournures morphosyntaxiques ou des capacités narratives. La nature des objets comme la lisi-

bilité du matériel imagé sont à prendre en compte. Elle se complète éventuellement d'une **tâche d'évocation ou de fluence**.

La **tâche d'exécution** d'après consignes (praxies bucco faciales et linguales, réalisation de consignes ou manipulation d'objets / jetons en compréhension lexicale ou morphosyntaxique) suppose en premier lieu un traitement correct de l'information reçue et ensuite une programmation de la réponse à donner (à partir des outils cognitifs dont le sujet dispose) et une adéquation de la réalisation / manipulation à la consigne.

La **tâche de reproduction / imitation** (à contrainte maximale pour le sujet testé) à partir d'un matériel à composante sensori-motrice (imitation de gestes, reproduction de rythmes), visuo-spatiale (copie de signes orientés, de figures géométriques simples ou complexes, désignation de mémoire de localisations), ou auditivo-verbale avec ou sans représentation sémantiques ou phonologiques sous-jacentes (répétition de chiffres, de logatomes, de mots, de phrases) permet d'observer des comportements attentionnels par rapport à la tâche, de mesurer un empan de mémoire à court terme, de relever et classer des erreurs dans la reproduction.

La **tâche de complètement** implique soit une démarche de recherche de liens entre des parties d'objets (liaisons intra figurales des compléments d'images ou complétions de formes) soit la prise en compte d'indices linguistiques (compléments de phrases).

La **tâche d'appariement** qu'il s'agisse de repérer des identiques, identifier une cible parmi d'autres éléments ou écarter des différents sous-tend les items de discrimination visuelle, gnose auditive, attention auditive et attention visuelle.

La **tâche de jugement** suppose une démarche d'analyse de la situation ou du langage en tant qu'objet ce qui requiert des compétences d'ordre métalinguistique ou métacognitif (comparaisons, jugements d'adéquation phonologique ou sémantique, de longueur de mots, d'ordre des mots, de grammaticalité, recherche d'absurdités dans une image ou une phrase,...).

La **tâche de planification** (catégorisation, encastrement, arrangements de cubes, labyrinthes, classements,...) met en jeu les fonctions exécutives.

En tâche de fond des tâches précédentes, on peut décrire une **tâche d'« adaptation »** au contexte matériel, à la situation de test, à l'interlocuteur, aux messages produits qu'ils soient verbaux ou non verbaux, aux ruptures de communication ... selon une perspective pragmatique.

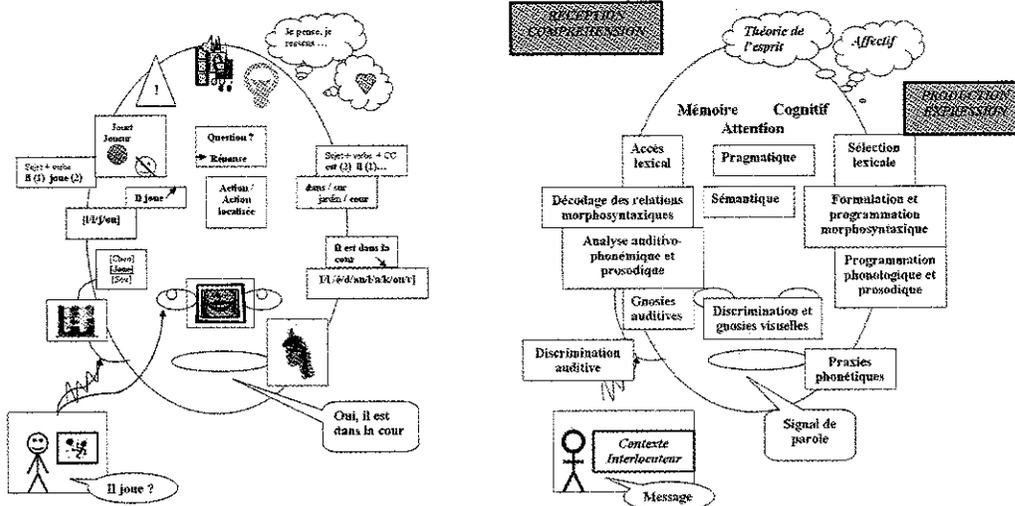
PROJET DE MISE AU POINT D'UNE BATTERIE D'ÉVALUATION EN LANGAGE ORAL

Le projet consiste à se doter d'un outil de bilan orthophonique*. Nous avons mené une réflexion concernant un contenu qui, tout en faisant la synthèse des approches successives en langage oral, intègre les avancées scientifiques dans le domaine des sciences cognitives et des neurosciences, s'articule sur une modélisation de la boucle du langage et une prise en compte de substrats théoriques, conserve une large part à l'évaluation clinique historiquement au coeur de la pratique orthophonique, balaye l'ensemble des domaines, aptitudes et habiletés langagières qui se mettent en place dès le plus jeune âge. Pour cela la tranche d'âge ciblée concerne les enfants de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois (forme « Petits » : de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois, forme « Grands » : 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois).

Il est nécessaire que l'orthophoniste clinicien prenne en compte un modèle théorique qui lui permette, au-delà du recueil des comportements et productions du sujet en situation d'évaluation, de poser des hypothèses quant aux mécanismes sous jacents bien ou mal mis en oeuvre et aux niveaux éventuellement défectueux du traitement de l'infor-

*batterie EVALO 2-6

mation reçue ou de la formulation de la réponse apportée. Nous proposons ci-après une mise en **schéma de la boucle du langage** à partir d'un exemple d'énoncé produit en situation de communication sur lequel sont ensuite reportées les focalisations de l'évaluation orthophonique. La modélisation privilégie la dimension auditivo verbale, il faut imaginer qu'elle se double d'une dimension visuo spatiale et motrice non représentée pour sauvegarder la lisibilité du schéma.



Schémas 4 et 4 bis : la boucle du langage d'après une idée de M H Marchand*

*Marchand, 1988

Le principe d'une évaluation par items standardisés regroupés par domaines qui couvrent les champs des aptitudes au langage oral (domaines graphique, cognitif, attentionnel et mnésique, gnosique et praxique, pragmatique, linguistique / sémantique sur le versant compréhension et production, phonologique) est repris dans le tableau ci après décrivant l'**architecture de la batterie**. L'évaluation se complète d'une observation qualitative sur critères et d'un compte-rendu parental pour les enfants les plus jeunes. L'objectif final est de pouvoir disposer d'épreuves permettant de construire un parcours diagnostique et de repérer des marqueurs de simplification ou de déviance.

| Domaines | Forme "Petits" 2a3 à 4a3 | Forme "Grands" 4a3 à 6a3 |
|---------------------------------|---|---|
| Graphisme | Dessin libre | Dessin libre |
| | Dessin du bonhomme <i>Dessin d'un bonhomme</i> | Dessin du bonhomme <i>Dessin d'un bonhomme</i> |
| | Copie de figures géométriques <i>Reproduction de modèles de formes géométriques</i> | Copie de figures géométriques <i>Reproduction de modèles de formes géométriques</i> |
| Cognitif sur support non verbal | Complètement d'images <i>Images dont un coin est amovible et qu'il faut reconstituer</i> | Complètement d'images <i>Images dont un coin est amovible et qu'il faut reconstituer</i> |
| | Encastrements <i>Éléments pouvant être assemblés pour constituer un tout (arrangement spatial)</i> | Encastrements <i>Éléments pouvant être assemblés pour constituer un tout (arrangement spatial)</i> |
| | Collection d'objets <i>Matériels qu'il faut organiser selon un critère de classement</i> | Collection d'objets <i>Matériels qu'il faut organiser selon un critère de classement</i> |
| | Catégorisation à partir d'images <i>Recherche d'un intrus</i> | Catégorisation à partir d'images <i>Recherche d'un intrus et verbalisation de l'argumentation</i> |
| Traitement des mots | Test d'articulation <i>Répétition de phonèmes dans un contexte syllabique simple</i> | Test d'articulation <i>Répétition de phonèmes dans un contexte syllabique simple</i> |
| | Dénomination d'images - Phonologie <i>Images à dénommer, s'il y a échec, il est proposé de répéter le mot</i> | Dénomination d'images - Phonologie <i>Images à dénommer, s'il y a échec, il est proposé de répéter le mot</i> |
| | | Dénomination rapide <i>4 mots : moto, bus, bateau, avion</i> |
| | Lexique en compréhension <i>Images à désigner à partir d'un mot Images à désigner à partir d'un indice Lexique topologique</i> | Lexique en compréhension <i>Images à désigner à partir d'un mot Images à désigner à partir d'un indice Lexique topologique Compréhension d'adjectifs</i> |
| | Dénomination d'images - Lexique <i>Parties du corps, images à dénommer (substantifs, verbes) [Épreuve commune à Désignation d'images - Phonologie]</i> | Dénomination d'images - Lexique <i>Parties du corps, images à dénommer (substantifs, verbes) [Épreuve commune à Désignation d'images - Phonologie]</i> |
| | | Lexique induit <i>(Qualificatifs, termes génériques, antonymes, définition / devinette, fluence...)</i> |
| | Lexique - Mise en réseaux <i>A partir d'un mot [chat], suite à un questionnement, appréciation des capacités à mettre en réseaux sémantiques</i> | Lexique - Mise en réseaux <i>A partir d'un mot [chat], suite à un questionnement, appréciation des capacités à mettre en réseaux sémantiques</i> |

| | | |
|--|---|---|
| Traitements des énoncés | Compréhension morphosyntaxique Consignes exprimées dans une phrase à réaliser en manipulant du matériel | Compréhension morphosyntaxique Consignes exprimées dans une phrase à réaliser en manipulant du matériel |
| | Complexité morphosyntaxique à partir d'images Analyse des productions à partir d'images scènes simples | Complexité morphosyntaxique à partir d'images Analyse des productions à partir d'images séquentielles « Les cerises » |
| | Programmation morphosyntaxique A partir d'une manipulation réalisée par le testeur et verbalisée, complètement de phrases pour faire émerger des structures morphosyntaxiques | Programmation morphosyntaxique A partir d'une manipulation réalisée par le testeur et verbalisée, complètement de phrases pour faire émerger des structures morphosyntaxiques |
| Attention | Reproduction de structures rythmiques Reproduction de séries de coups frappés de longueur croissante | Reproduction de structures rythmiques Reproduction de séries de coups frappés de longueur croissante |
| | Épreuve d'attention auditive A l'écoute d'une séquence de bruits repérer un bruit cible (« chien ») | Épreuve d'attention auditive A l'écoute d'une liste de mots repérer un mot cible (« lapin ») |
| | Épreuve de barrage Parmi des dessins, barrer une cible « avion » | Épreuve de barrage Parmi des dessins, barrer une cible « avion » |
| Mémoire | Répétition de chiffres à l'endroit Répétition de séries de chiffres de longueur croissante (empan) | Répétition de chiffres à l'endroit et à l'envers Répétition de séries de chiffres de longueur croissante (empan) |
| | Répétition de logatomes Répétition de mots sans signification de 2 / 3 / 4 syllabes (empan) | Répétition de logatomes Répétition de mots sans signification de 2 / 3 / 4 syllabes (empan) |
| | Répétition de phrases Répétition de phrases (empan de mots) | Répétition de phrases Répétition de phrases (empan de mots) Répétition de phrases (structure morphosyntaxique) |
| | | Mémoire de récit Récit de mémoire d'une courte histoire |
| | Empan visuel endroit Carrés disposés aléatoirement à désigner du doigt dans l'ordre modèle | Empan visuel endroit et envers Carrés disposés aléatoirement à désigner du doigt dans l'ordre modèle ou dans l'ordre inverse |
| | Mémoire de localisations Reproduction de mémoire de dispositions de jetons sur une grille | Mémoire de localisations Reproduction de mémoire de dispositions de jetons sur une grille |
| Gnosies | Discrimination visuelle Repérage de figures identiques à une figure modèle | Discrimination visuelle Repérage de figures identiques à une figure modèle |
| | Gnosies auditivo-verbales Désignation d'images de mots à discriminer phonétiquement | Gnosies auditivo-verbales Jugement "pareils" vs "différents" de mots par paires |
| Praxies | Praxies bucco faciales et linguales sur imitation Imitation de gestes bucco faciaux et linguaux | Praxies bucco faciales et linguales sur imitation Imitation de gestes bucco faciaux et linguaux |
| | Copie de figures géométriques Reproduction de modèles de formes géométriques [Epreuve commune à Graphisme] | Copie de figures géométriques Reproduction de modèles de formes géométriques [Epreuve commune à Graphisme] |
| Méta - linguistique | | Conscience phonologique Jugement de correction phonologique, Identification de rimes et de syllabes cibles, Localisation de syllabes |
| | | Conscience lexicale Jugement d'adéquation sémantique, Repérage de mots / non mots, Jugement de longueur de mots, Métamorphologie |
| | | Conscience morphosyntaxique Jugement d'adéquation sémantique, Jugement d'ordre des mots, Jugement de correction grammaticale |
| Comportements de jeu et de communication | Séquences de jeu libre (6 minutes) puis partagé A partir de jouets (personnages et accessoires) | |
| | Observation sur critères par l'orthophoniste - Attention sensorielle - Attention conjointe - Imitation - Jeu - Compréhension - Expression - Demandes - Comportement - Communication | Tâches pragmatiques Entretien d'accueil (actes de langage et régie de l'échange) Tâche de dessin (régie de l'échange et adaptation) Tâche de consignes à l'adulte (adaptation et organisation de l'information) |
| | Compte rendu parental - Ce que l'enfant comprend - Ce que l'enfant fait - Ce que l'enfant dit | |

Tableau 1 : architecture de la batterie

Sans passer en revue de façon exhaustive tous les items de la batterie, il apparaît intéressant de présenter, à titre d'exemple, le **substrat théorique** de quelques items, qu'ils soient « classiques » dans une évaluation du langage oral ou plus « originaux » dans leur conception.

Les items du domaine « mémoire » ont été construits à partir d'une conception modulaire de la mémoire de travail telle que la présente le modèle de Baddeley*

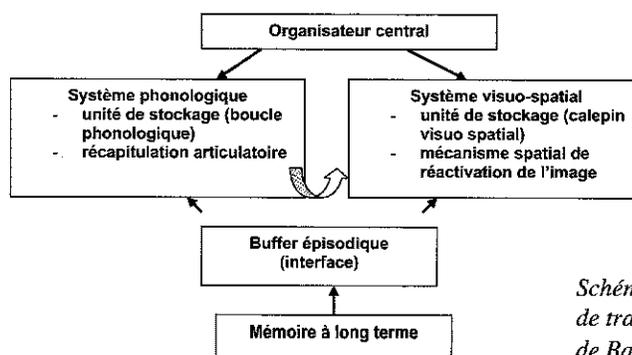


Schéma 5 : la mémoire / attention de travail d'après le modèle de Baddeley*

* Baddeley, 1992, 2000

* 1992, 2000

Les épreuves permettent un calcul d'empan dans le module de la boucle phonologique (*répétition de chiffres, de logatomes, de phrases*) ou dans celui du calepin visuo-spatial (*empan visuel*).

Les items du domaine « traitement des mots » (*dénomination, lexique désignation à partir d'un mot ou d'un indice, lexique induit, lexique - mise en réseaux*) ne veulent pas se limiter à l'appréciation d'un stock lexical passif ou actif, mais se proposent d'interroger les 3 pôles du triangle de la signification qu'active le processus psycholinguistique de référence tel que le schématise la figure ci-après.

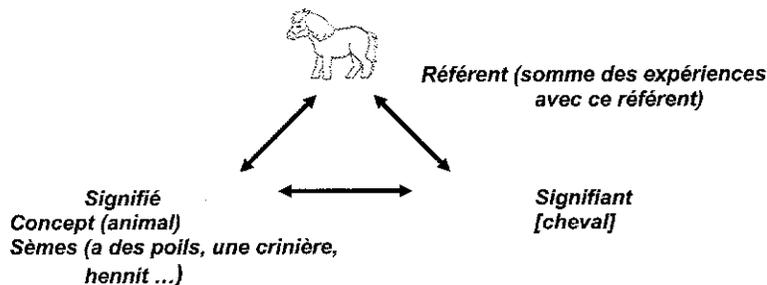


Schéma 6 : Triangle de la signification d'après Ogden et Richards*.

*1949

L'item de compréhension morphosyntaxique utilise la technique de la manipulation d'objets. Des études centrées sur les capacités de production et de compréhension de phrases classées en fonction des structures grammaticales qu'elles contiennent montrent que le matériel utilisé pour l'évaluation influence le niveau de performance du jeune enfant : celui-ci est meilleur dans les activités à l'aide d'objets (manipulation d'objets à partir d'une phrase / consigne) que dans les activités sur support d'images (choix de l'image correspondant à la phrase énoncée) nécessitant une interprétation des conventions graphiques et la prise en compte du passage en 2 dimensions*.

*Cocking, 1980

La batterie comprend aussi des tâches pragmatiques (pour les enfants les plus âgés) et des activités de jeu libre et de jeu partagé (pour les plus jeunes) qui permettent l'observation des habiletés pragmatiques. Ces items diffèrent des items de langage classiques d'orientation structurale et veulent guider le testeur dans son observation de la gestion des tours de parole, de la variété des actes de langage, de l'organisation par le sujet des informations proposées, de l'adaptation à l'interlocuteur et à la situation*.

*Rééducation orthophonique
N°221, 2005

Quant au **protocole de validation statistique** (qui n'est pas développé dans le présent article), il cherche à étalonner l'outil sur une large population de sujets tout venant (800 sujets tout venant et 200 sujets pathologiques), à vérifier des critères de validité de construction pour vérifier les hypothèses concernant le regroupement des items par domaines et à rechercher des valeurs de sensibilité (capacité du test à repérer les sujets susceptibles de présenter un trouble) et de spécificité (capacité du test à identifier des sujets non porteurs de trouble).

DISCUSSION

Pourquoi proposer un nouvel outil d'évaluation du langage oral, alors qu'il en existe déjà plusieurs ?

Il faut constater que certains tests sont assez anciens, à la fois dans leur étalonnage, leur conception et dans les supports matériels ou les choix des mots qu'ils proposent. La batterie EVALO 2-6 propose des supports imagés de facture « moderne » et des supports jouets qui peuvent entraîner plus aisément l'adhésion des jeunes enfants. La batterie reste toutefois dans une modalité d'utilisation traditionnelle, dans la relation de face à face enfant / orthophoniste, en proposant un support papier et/ou écran, une observation de comportements de jeux, des manipulations d'objets et un recueil de productions

gestuelles, verbales ou graphiques, contrastant avec d'autres outils qui ont fait le choix d'une passation plus informatisée. A ce jour, aucun autre outil évaluant les aspects linguistiques comme les aspects non linguistiques ne balaie la tranche d'âge de 2 à 6 ans qui couvre le temps de la scolarité en classe de maternelle. Enfin, la standardisation auprès d'une très large population de référence doit permettre le recueil de données épidémiologiques développementales.

Quels seraient les points originaux de la batterie EVALO 2-6 ?

Tous les outils déjà construits proposent des items de contenu ou de méthodologie similaires pour l'évaluation de certains domaines ou habiletés. Ceci se justifie par la prise en compte par tous les auteurs des modèles théoriques de référence en Langage Oral. La batterie EVALO 2-6 ne fait pas exception. Cependant, nous présentons quelques originalités. Le premier point concerne une recherche d'exhaustivité, si tant est qu'un outil puisse se prévaloir de tester l'ensemble des dimensions de la communication ou du langage ainsi que toutes les stratégies développées par le sujet testé. Toutefois, la batterie EVALO 2-6 propose des cibles d'évaluation très nombreuses dans les différents sous-systèmes langagiers (conception modulaire), les habiletés spécifiques hiérarchisées (conception neuropsycholinguistique), la dimension de communication (conception socio interactionniste et pragmatique), sans négliger l'aspect psychoaffectif et relationnel à travers l'observation du comportement.

Un autre point original concerne la combinaison possible d'une évaluation quantitative, à l'aide d'items cotés et standardisés, avec une observation qualitative, formalisée dans des tableaux de synthèse. De plus, le fait de disposer d'items standardisés parallèlement sur une même population de référence favorise leur utilisation dissociée en pratique clinique. Ainsi, à partir d'entrées spécifiques (traitement des mots ou des énoncés, aptitudes à l'acquisition du langage écrit...), peut se construire, tout au long d'un parcours diagnostique, un arbre décisionnel. Enfin, la batterie ainsi construite et appliquée, doit permettre de recueillir des indicateurs variés et précis qui contribuent à l'élaboration d'un diagnostic différentiel, ce qui est l'objectif principal de ce projet.

Quel intérêt d'articuler une réflexion pour la mise au point d'un outil d'évaluation sur des approches théoriques plurielles ?

Les différentes approches théoriques rappelées en début d'article peuvent paraître contradictoires (elles se sont souvent inscrites en opposition les unes par rapport aux autres en accord avec les courants de pensée qui les sous-tendent). Elles nous paraissent toutefois complémentaires pour la pratique orthophonique qui s'intéresse avant tout au « sujet » qu'elle place au centre de la démarche d'évaluation et de prise en charge. Il s'agit de mettre en évidence aussi bien le « savoir linguistique » que le « savoir dire » et le « faire » du sujet appréhendé dans la globalité de son potentiel cognitivo linguistique et dans toutes ses facettes comportementales, relationnelles et interactionnelles.

Le sigle choisi pour nommer la Batterie est-il approprié ?

Pour la Batterie, le sigle EVALO « Evaluation des Aptitudes au Langage Oral » a été envisagé. Le choix du mot « Aptitudes » peut prêter à discussion ; dans son sens premier « aptitude » renvoie à l'idée de « disposition, de capacité naturelle d'une personne » (dictionnaire Le Robert). Diverses théories s'opposent quant à la manière dont le langage s'acquiert et se développe, en particulier le point de vue nativiste sur l'acquisition du langage, le point de vue cognitiviste ou le point de vue socio interactionniste. Pour les premiers, sous l'influence de Chomsky*, l'enfant naît équipé de principes linguistiques (Grammaire Universelle) et de mécanismes spécifiques dédiés à l'apprentissage du langage, qui sont mis en action par les stimulations linguistiques reçues. Pour les seconds, sous l'influence de Piaget*, le développement cognitif est à la fois le prérequis et le fondement de l'apprentissage du langage. Pour les derniers, sous l'influence de Bruner*, le langage se développe dans les interactions conversationnelles avec l'entourage. D'autres auteurs s'intéressent plutôt à « l'interaction dynamique » des diffé-

*1964

*1989

*1983

rents éléments ; « la connaissance du langage est donc (...) le produit complexe d'une interaction entre certaines prédispositions initiales, *appropriées* à ce domaine (plutôt que *spécifiques* à ce domaine), et la riche structure des données linguistiques qui parviennent au bébé. La question n'est donc pas nature ou éducation, mais interaction étroite des deux »*. En conclusion, le langage constituant une activité cognitive tellement complexe et pluri-fonctionnelle, il importe de ne pas le sceller dans une enveloppe sémantique restrictive, laquelle conduirait inéluctablement à tel ou tel réductionnisme hors de propos, compte tenu de notre projet.

*Karmiloff, 2001

CONCLUSION

Le rappel des approches théoriques de référence en Langage Oral mises en perspective historique a permis de poser le cadre dans lequel s'est inscrite notre réflexion pour la mise au point d'une Batterie d'évaluation en langage oral. L'un des ancrages principaux concerne la démarche clinique en orthophonie telle que l'a décrite S. Borel-Maisonny. Le travail entrepris fait suite logiquement aux démarches de modélisation du bilan orthophonique qui se sont succédé ces trente-cinq dernières années. Les choix d'items constituant la Batterie corroborent les options prises dans les outils déjà existants, tout en intégrant une réflexion concernant une formalisation de la boucle du langage et les substrats théoriques qui sous-tendent les différentes épreuves.

Ce projet de Batterie qui est dans sa phase d'étalonnage à la date de publication de l'article s'enracine dans la pratique clinique des auteurs et cherche à proposer aux orthophonistes un outil qui corresponde à leurs attentes à partir d'une réflexion théorique et d'une recherche de formalisation. Son utilisation future doit s'articuler avec une formation à la passation des différents subtests mais aussi avec une réflexion sur la démarche diagnostique, un rappel des points de repère du développement normal du langage, l'approfondissement des modèles théoriques, la connaissance des différentes typologies des troubles, dans le respect du « sujet » et de sa plainte.

« Nous serons donc amenés à conclure que l'orthophonie n'est pas seulement une science, mais *un art*. On y accède par la pratique, l'analyse très attentive de tous les symptômes et une connaissance approfondie du langage, de sa genèse et de son mode de développement, dans *un climat affectif favorable* »*.

*Borel, 1989

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANAES. (2001). L'Orthophonie dans les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. *Recommandations pour la pratique clinique*. Paris.
- BADDELEY, A.D. (1992). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : PUG.
- BADDELEY, A.D. (2000). The episodic buffer, a new component of working memory. *Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- BATES, E. (1976). *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York : Academic Press.
- BATESON, G. (1950) cité par GARITTE, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BATESON, G., RUESCH, J. (1988 - réédition). *Communication et Société*. Paris : Seuil
- BELOT, C., TRICOT, M. (2001). *Les tests en orthophonie - Tome 1 : Langage oral - Langage écrit - Enfants - Adolescents*. Isbergues : Orthoédition.
- BLOOM, L., LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York : Wiley.
- BOREL MAISONNY, S. (1971). *Langage oral et écrit - Tome II : Epreuves sensorielles et de langage*. Paris, Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BOREL MAISONNY, S., HEKIMOGLU, A. (1980). Le Bilan Orthophonique. *Psychologie médicale*, 12,7, 1541-1556.
- BOREL MAISONNY, S. (1989). Le domaine de l'orthophonie, ses limites, son extension. *Rééducation Orthophonique*, 157, 3-15.
- BRUNER, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- CHASSAGNY, C. (1977). *La pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF.
- CHEVRIE MULLER, C., NARBONNA, J. (1996). *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- CHOMSKY, N. (1964). A review of B.F. Skinner's « Verbal Behavior » in J.A. Fodor et J.J. Katz (eds). *The structure of language : Readings in the Philosophy of Language*, (pp. 547-568). New York : Prentice Hall.
- COCKING, R. R., MAC HALE, S. (1980). A study of the use of pictures and objects in assessing children's receptive and productive language. *Journal of Child language*, vol.8, 1. 1-13.
- COQUET, F. (2000). Essai de modélisation de la démarche de bilan orthophonique. *Glossa*, 74, 38-43.
- COQUET, F. (2000). A propos du bilan de langage oral chez l'enfant. *Entretiens d'orthophonie*, 178-183. Paris : ESF.
- COQUET, F. (2002). Le bilan du langage oral. *Rééducation Orthophonique*, 212, 13-43.
- COQUET, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Orthoédition.
- COQUET ET COLL 2005 pour la revue RO.
- COQUET, F., ET COLL (2005). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 221.
- DE AJURIAGUERRA, J. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson.
- DE WECK, G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. (2003). *Troubles dysphasiques*. Paris : Masson.
- DUBOIS, G., KUNTZ, J.P. (1999). *Le sujet, son symptôme et le thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- FERRAND, P., TREANTON, A.M. (1983). *Le bilan orthophonique*. Isbergues : Orthoédition.
- FERRAND ET COLL 2002.
- FERRAND, P. ET COLL. (2002). Logiciel d'Aide au Bilan Orthophonique – LABO 2002. Paris – FNO – Isbergues : Orthoédition.
- FERRAND, P. (2004). L'approche clinique. In F., COQUET. *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent – Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Orthoédition.
- KARMILOFF, K., KARMILOFF-SMITH, A. (2001). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Editions Retz.
- LAHEY, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York : MacMillan Publishing Company.
- LAUNAY, C., BOREL MAISONNY, S. (1972). *Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant*. Paris : Masson.
- LELOUP, G., ROUSTIT, J. (2002). LABO 2002, aide au bilan orthophonique. *Rééducation Orthophonique*, 212, 7-12.
- LUSSIER, F., FLESSAS, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- MONFORT, M. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*. Isbergues : Orthoédition.
- MARCHAND, M.H. (1988). COGNITO. 12 avenue Flachet 92600 Asnières.
- OGDEN, C.K., RICHARDS, I.A. (1949 – première édition 1923). *The meaning of meaning*. London : Routledge & Kegan Ltd.
- PIAGET, J. (1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- RONDAL, J.A., SERON, X. (1983 - 1999). *Troubles du langage. Bases théoriques : diagnostic et rééducation*. Bruxelles : Mardaga.
- ZELLER, A.M. (1980). Introduction à la critique du bilan orthophonique – Historique et prospective. *Rééducation Orthophonique*, 112, 99-104.