

CHAPITRE 7 : L'EXAMEN DU LANGAGE ORAL

Christelle Maillart et Anne-Lise Leclercq

1. Introduction

1.1. Définition

Le langage a une double fonction : il permet la communication interindividuelle et fait partie des outils cognitifs permettant des raisonnements complexes et évolués. Par conséquent, un trouble langagier risque d'interférer avec l'évaluation d'autres domaines cognitifs et doit donc être pris en considération lors d'un examen neuropsychologique plus général. Des difficultés de compréhension de consignes ou d'expression verbale non diagnostiquées peuvent entraver l'évaluation d'autres fonctions. Il est également certain qu'un trouble langagier important a un impact sur le développement et le fonctionnement de la mémoire verbale et inversement. Enfin, on considère traditionnellement que les fonctions langagières sont indépendantes d'autres fonctions cognitives non verbales, mais cette position est remise en cause dans les travaux s'intéressant aux enfants plus âgés présentant des troubles langagiers sévères (notamment, Botting, 2005). Néanmoins, en l'absence d'une déficience intellectuelle objectivée, le niveau cognitif non verbal, qu'il soit moyen ou faible, ne différencie pas les enfants en ce qui concerne la sévérité de l'atteinte langagière, les troubles émotionnels, sociaux ou comportements ou la réussite éducative (Norbury et al., 2016).

L'évaluation du langage est une évaluation longue et complexe, car le langage résulte de l'intégration de différents sous-systèmes linguistiques qui devront être examinés séparément. Différents niveaux d'analyse peuvent ainsi être distingués selon que l'on s'intéresse au niveau du son (phonologie), du mot (lexique), de l'énoncé (morphosyntaxe), du récit (discours) ou à l'utilisation du langage (pragmatique). Examinons le récit d'un enfant qui présente des troubles langagiers. Une suite de cinq images (situation extraite de la batterie langagière N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001), cf. section suivante) lui est proposée. Face à ces images décrites entre les parenthèses, Thibaud (7;8 ans) produit le récit suivant :

1. *un chien* (un petit garçon promène son chien en laisse)
2. *é y a vite a pa(r)ti é tompé dans boue* (le garçon, entraîné par son chien, tombe. Le chien s'enfuit.)
3. *é garçon sale* (le garçon est debout, tout sale, car il est tombé dans de la boue)
4. *un savé (?) dans bain* (le garçon prend un bain. Sa maman est à côté de lui)
5. *lavé* (En sortant du bain, le garçon se regarde dans la glace. Il sourit, car il est propre)

Le niveau phonologique

Ce niveau concerne l'organisation des sons, ou phonèmes, de la langue. Dans le récit de Thibaud, de nombreux mots présentent des modifications phonologiques qui en réduisent l'intelligibilité (ex. « tombé » produit « *tompé* » ; « parti » produit « *pati* »). Une analyse phonologique des productions de Thibaud s'intéressera aux phonèmes maîtrisés ou non en établissant un inventaire du répertoire phonétique ainsi qu'à la fréquence et à la nature des erreurs phonologiques produites (processus phonologiques simplificateurs). Par exemple, lorsque Thibaud remplace la consonne sonore /b/ de « tombé » par une consonne sourde /p/, il produit un assourdissement d'une consonne occlusive. Ce type d'erreur qui est fréquent chez les très jeunes enfants ne devrait plus être observé, du moins au sein d'un mot, à l'âge de Thibaud. Il sera également intéressant d'évaluer la stabilité des erreurs produites, la diversité de son répertoire syllabique et de calculer son intelligibilité via un pourcentage de consonnes correctes. Par ailleurs, l'évaluation phonologique doit aussi s'intéresser aux capacités réceptives. Il s'agira de s'assurer que Thibaud est capable de discriminer des sons qu'il semble confondre en production. Si l'enfant ne perçoit pas la différence entre deux sons proches, comme /b/ et /p/, qui ne diffèrent dans ce cas que par un trait de voisement (vibration des cordes vocales), il est en effet peu probable que cette différence soit marquée en production. On tentera d'estimer dans quelle mesure le trouble observé a une composante réceptive ou motrice importante. Enfin, il pourra être important de vérifier si les capacités métaphonologiques de Thibaud sont correctement développées. Ces capacités qui concernent la prise de conscience des unités phonologiques de la langue (ex. pouvoir juger si deux mots riment ou commencent par le même son ; savoir inverser les syllabes ou les phonèmes d'un mot) sont en effet prédictives de l'apprentissage ultérieur du langage écrit (National Early Literacy Panel, 2008).

Le niveau lexico-sémantique

Ce niveau s'intéresse à la signification véhiculée par la langue. On évaluera ainsi le vocabulaire et les concepts, compris et produits par l'enfant, ainsi que la maîtrise des relations sémantiques entre ces concepts. Le récit de Thibaud comprend peu de mots différents (quelques noms et peu de verbes), on peut donc s'interroger sur l'étendue de son stock lexical, tant en production qu'en compréhension. Il est en effet possible que Thibaud présente une importante dissociation entre les deux versants. Il sera important de s'intéresser à différents types de mots : ne pas se limiter à des noms concrets, mais évaluer également des verbes, des adjectifs, y compris plus abstraits. Au-delà de la quantité de mots produits et compris, il sera important de vérifier la richesse et l'organisation des représentations sémantiques de ces mots. Par exemple, quels sont les concepts que Thibaud est capable d'associer au mot « chien », est-il capable de différencier ce concept d'autres mots proches, appartenant à la même catégorie sémantique et saurait-il en mentionner les propriétés spécifiques ? Enfin, il serait également intéressant de vérifier si Thibaud ne présente pas de difficultés d'accès à son stock lexical : cherche-t-il ses mots ? Arrive-t-il à les retrouver sur la base d'indices (par exemple, le premier phonème du mot) ? Est-il capable, rapidement, d'énumérer un grand nombre d'exemplaires d'items d'une catégorie sémantique précise ?

Le niveau morphosyntaxique

Ce niveau s'intéresse aux informations grammaticales, portées par des éléments isolés (la morphologie) ou par des combinaisons d'éléments (la syntaxe). Dans notre exemple, Thibaud produit des erreurs qui relèvent de la morphosyntaxe. Il omet des déterminants (ex. dans X boue, dans X bain), des auxiliaires ou des verbes modaux (X *est -ou va ?*- lavé), il substitue des auxiliaires (*a pa(r)ti* pour « est parti ») et produit des énoncés courts, parfois incomplets (ex. *un chien; lavé*). On relève en outre des formes phonologiques indifférenciées qui semblent prendre la place ou jouer le rôle d'un marqueur grammatical (*é garçon, é tombé*). En production, l'évaluation de la morphosyntaxe comprend idéalement une estimation de la longueur des productions verbales de l'enfant, de la complexité grammaticale des éléments, des catégories syntaxiques (ex. verbes, adjectif, etc.) et des structures syntaxiques (phrases relatives, interrogatives, etc.) utilisés. On vérifiera la maîtrise de la morphologie verbale (conjugaison : marques de temps, de nombre ou de personne) et de la morphologie nominale ou adjectivale (marques de genre et de nombre). Parallèlement, les capacités de compréhension devront être testées afin de répondre à des questions telles que celles-ci : Thibaud comprend-il des phrases passives ? Est-il capable de traiter l'information portée par des marques de genre ?

Le niveau discursif

Ce niveau réfère à la capacité à organiser entre eux les énoncés du discours (à l'oral) ou les phrases d'un texte (à l'écrit). Pour se faire comprendre par l'interlocuteur, il est important de respecter la cohérence du récit en plaçant un cadre, ainsi qu'au minimum un événement déclencheur (une réponse interne, un but), une action et des conséquences. En outre, dans un récit ou un texte, il ne suffit pas de juxtaposer les énoncés les uns à la suite des autres, il est important de tenir compte de l'énoncé précédent, sous peine d'être incompréhensible. Certains dispositifs morphosyntaxiques ou lexicaux particuliers (ex. utilisation de pronoms, de connecteurs etc.) facilitent l'intégration des énoncés entre eux, assurant une meilleure cohésion au discours. Dans le récit de Thibaud, « un chien é y a vite a pa(r)ti é tompé dans boue », le sujet de l'action *tombé* n'est pas clairement mentionné. Sans l'aide des images, on peut penser qu'il s'agit du chien alors que c'est en fait le petit garçon qui tombe. L'évaluation des fonctions discursives est complexe : en production, on vérifiera la cohérence (notamment via l'ancrage spatial et temporel du récit, la présence des éléments canoniques susmentionnés, le respect de la chronologie) et la cohésion de la narration (via l'utilisation correcte des pronoms personnels, d'adverbes, de conjonctions); en compréhension, on vérifiera notamment si l'enfant est capable de distinguer les informations principales des détails, s'il est capable de répondre à des questions référentielles (où se passe l'événement, à quel moment, qui est impliqué...) et s'il comprend les inférences présentes dans le récit.

Le niveau pragmatique

La pragmatique fait référence à l'utilisation du langage en contexte. Pour communiquer efficacement, il est important de disposer de bonnes connaissances linguistiques (un lexique riche, des connaissances morphosyntaxiques développées et une bonne maîtrise du système phonologique de la langue cible). Mais ce n'est pas suffisant : il faut également connaître les conventions extra-linguistiques qui régissent l'utilisation du langage selon la situation de communication. La compréhension de l'humour, des expressions idiomatiques (ex. « J'ai

d'autres chats à fouetter »), les règles de politesse ou la capacité à gérer une conversation en respectant les tours de parole de chacun et en clarifiant les incompréhensions sont autant de situations langagières qui relèvent de la pragmatique. Le récit de Thibaud permet difficilement d'illustrer d'éventuelles difficultés pragmatiques puisque ce type de difficultés s'observe plus fréquemment dans des dialogues. Pour évaluer rapidement cette dimension, on pourrait poser à Thibaud des questions portant sur le récit qu'il vient de faire et être attentif à la façon dont il s'ajuste à son interlocuteur. On pourra également observer lors d'une discussion s'il est capable d'initier des échanges verbaux, de maintenir un thème de conversation, de négocier un changement de thème, d'adopter des expressions faciales, des postures, des gestes et un contact oculaire appropriés au contenu du message, de tenir compte des connaissances préalables de son interlocuteur et d'utiliser le langage pour différentes fonctions (remercier, suggérer, demander, informer, féliciter...).

Tous ces niveaux langagiers disposent de modèles théoriques propres qui ne peuvent être présentés ici, mais qui conditionnent leur évaluation (cf. Kern, 2019). Certains niveaux linguistiques, comme la phonologie, sont maîtrisés précocement tandis que d'autres, comme le lexique, se développeront tout au long de la vie. Globalement, on considère que, vers 5 ans, l'enfant dispose déjà d'un langage riche et complexe. Il existe une indépendance relative entre les différents niveaux linguistiques : si chez l'adulte cérébrolésé, on observe des dissociations nettes entre certains niveaux linguistiques atteints et d'autres préservés, c'est moins évident chez l'enfant. Par exemple, une atteinte phonologique précoce interfère avec l'acquisition des dimensions morphologiques de la langue et, via l'implication en mémoire verbale, avec l'augmentation de son stock lexical.

1.2. Démarche évaluative

Contenu

Les récentes recommandations internationales du projet CATALISE (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE, 2016 ; Bishop et al., 2017) clarifient la démarche diagnostique à appliquer pour l'évaluation du langage. L'évaluation du langage oral (Bishop et al., 2017, *recommandation 11*, pp. 1073-1074) devrait comprendre une évaluation du niveau phonologique, du niveau lexico-sémantique, du niveau morphosyntaxique et du niveau discursif en testant les versants expressifs et réceptifs au sein de chaque niveau. Il est aussi essentiel de tenir compte des capacités communicatives du patient en évaluant aussi les dimensions pragmatiques du langage. Enfin, des mesures d'apprentissage et de mémoire verbale sont utiles pour compléter l'évaluation (de nombreuses études ont en effet montré les difficultés des enfants avec trouble développemental du langage à retenir des séquences verbales pendant une courte période, notamment, Archibald & Gathercole, 2006).

Différentes sources d'informations doivent être combinées pour évaluer le langage : anamnèse, questionnaire, observation directe de l'enfant ou recours à des tests standardisés (Bishop et al., 2016, *recommandation 10*, p.26). La comparaison entre le langage spontané et le langage induit recueilli dans des situations plus standardisées est une source d'informations précieuses. On le voit, il paraît donc difficile de réaliser une évaluation rapide, mais complète du langage, *a fortiori* si l'examineur ne dispose pas de connaissances linguistiques solides.

Objectifs

Une évaluation peut avoir trois objectifs principaux : participer au diagnostic, donner des indications relatives à la prise en charge ou évaluer l'efficacité de la prise en charge (voir notamment Youngstrom et al., 2017). Or, un test ne peut remplir adéquatement ces trois fonctions. Il est donc important de s'interroger sur la pertinence du choix de l'outil en fonction de l'objectif fixé. Pour une évaluation diagnostique en première ligne, on visera des épreuves présentant un bon pouvoir discriminant, c'est-à-dire un bon niveau de sensibilité et de spécificité afin de garantir la détection d'un trouble chez les enfants qui le présentent et d'exclure la présence d'un trouble chez les enfants qui n'en ont pas. L'idéal serait de disposer d'outils comportant deux étalonnages : celui d'une population tout-venant ainsi que celui de la population pathologique qu'il vise à diagnostiquer. Ce bilan de première ligne comportera ainsi un ensemble d'épreuves visant les différents niveaux langagiers (phonologie, lexicale, morphosyntaxe, discours, pragmatique) dans chacun des deux versants (compréhension et production). En proposant une sélection d'items discriminants, ces épreuves de première ligne visent à informer rapidement sur l'adéquation entre le score obtenu et ce qui est attendu étant donné l'âge de l'enfant. Il sera important de choisir un outil qui possède une bonne validité théorique (c'est-à-dire qu'il repose sur un modèle théorique pertinent), une bonne fidélité inter-juges (c'est-à-dire que deux évaluateurs obtiendraient les mêmes résultats suite à l'administration de cet outil) ainsi qu'une bonne fidélité test-retest (c'est-à-dire que le score obtenu est stable dans le temps) (Friberg, 2010). Dans le cadre du diagnostic, il est également important d'évaluer la qualité des normes : si la distribution de l'échantillon d'étalonnage n'est pas gaussienne, il est plus pertinent de disposer des normes en percentiles pour y comparer les performances de notre patient. De même, afin de pouvoir comparer de manière valide notre patient aux normes de l'étalonnage, il faut vérifier s'il est suffisant en taille (minimum 100 participants par caractéristique pertinente, Friberg, 2010) et s'il correspond aux caractéristiques de la population sur laquelle l'étalonnage a été réalisé : région d'étalonnage, statut linguistique (mono- ou multilingue), niveau socio-économique, âge ou niveau scolaire.

Si un trouble est objectivé, il conviendra d'administrer en deuxième ligne d'autres épreuves plus complètes afin d'approfondir la compréhension de l'origine des difficultés et d'orienter la prise en charge. Ces épreuves comportent un choix plus complet des différents éléments représentatifs du niveau langagier visé ou des différents composants pouvant être altérés dans ce niveau. Le pouvoir discriminant a dans ce cas moins d'importance que la capacité à donner des informations précises sur le niveau évalué. Par contre, la validité théorique de l'outil reste cruciale (Youngstrom et al., 2017). Qualitativement, on tiendra compte des capacités communicatives du patient et de la comparaison entre différentes modalités de recueil du langage (corpus de langage spontané, production induite, etc.). Des analyses linguistiques détaillées des erreurs seront également réalisées dans les différents niveaux langagiers altérés. En phonologie, on analysera l'intelligibilité via le pourcentage de consonnes correctes, les processus phonologiques simplificateurs, la stabilité des erreurs, ainsi que les répertoires phonétique et syllabique. Pour le niveau lexical, on analysera les types d'erreurs : substitutions phonologiques ou sémantiques, utilisation de termes génériques, de circonlocutions ou de définitions, lenteur, accroissement des performances suite à une ébauche ou un indice. En morphosyntaxe, on fera le relevé des structures

syntaxiques et morphologiques acquises, en voie d'acquisition (stimulables) ou non acquises (et non stimulables). Au niveau discursif, on analysera en détail la macrostructure (la présence du cadre, d'un événement déclencheur, d'une réponse interne, d'un but, d'une action et des conséquences) et la microstructure (la cohésion, mais également la complexité lexicale et syntaxique dans le cadre d'un récit spontané). L'objectif de ce bilan plus approfondi consiste à cibler précisément l'origine des troubles de l'enfant en faisant l'inventaire de ses ressources et de ses faiblesses de façon à pouvoir élaborer un plan thérapeutique détaillé avec des objectifs précis et hiérarchisés.

Enfin, lorsque l'on souhaitera évaluer l'efficacité de l'intervention, il sera important de choisir des outils qui sont sensibles à l'évolution des performances du patient sur les éléments travaillés, indépendamment de leur pouvoir discriminant ou de leur caractère exhaustif.

Il faut malheureusement constater que les manuels des batteries détaillent peu les caractéristiques psychométriques des outils. En particulier, la sensibilité et la spécificité des outils ne sont actuellement pas précisées dans les manuels. On peut en outre regretter l'absence d'informations sur la distribution des normes d'échantillonnage alors que trop souvent, seuls la moyenne et l'écart-type sont fournis. Les auteurs des outils veillent par contre à construire leurs épreuves sur la base de modèles théoriques récents (validité théorique), à fournir des consignes d'administration et de cotation assez claires (tendant à maximiser la fidélité inter-juge) et les indices de fidélité test-retest sont le plus souvent présents dans les manuels des outils les plus récents. Le lecteur intéressé peut consulter Leclercq & Veys (2014) pour une analyse détaillée de différents outils francophones à ce niveau.

Informations complémentaires

Avant de présenter les outils disponibles pour ces évaluations, arrêtons-nous rapidement sur quelques informations spécifiques à relever lors de l'anamnèse d'un examen du langage oral (cf. chapitre 2 de ce même volume pour les informations plus générales). Premièrement, les inquiétudes des proches sont généralement un bon prédicteur de troubles (Bishop et al., 2016). Dès que la plainte concerne le langage oral, il est essentiel de faire vérifier l'audition de l'enfant par un examen médical approprié comportant notamment une audiométrie tonale. Parallèlement, dans l'histoire médicale de l'enfant, on est attentif à relever d'éventuels épisodes de pertes auditives préalables (par exemple à la suite d'otites à répétition) qui pourraient avoir influencé son développement langagier. On cherchera également les facteurs de risque de trouble développemental du langage, soit les caractéristiques prénatales, périnatales, néonatales, de l'enfant, de ses parents ou de sa famille qui peuvent être associées avec des troubles du langage. Dans une méta-analyse récente des facteurs de risque lié aux troubles langagiers, Rudolph (2017) identifie onze facteurs de risque émergeant statistiquement pour prédire les troubles développementaux du langage parmi lesquels sept sont des facteurs biologiques ou médicaux (les antécédents familiaux de troubles, le sexe biologique, la prématurité, la présence d'une condition néonatale, d'un événement lié à la grossesse ou d'un événement périnatal, l'APGAR à 5 minutes) et quatre concernaient des variables environnementales (l'ordre de naissance, le niveau d'éducation maternel, la consommation d'alcool ou le fait de fumer pendant la

grossesse). Tous les facteurs de risque n'ont pas le même poids pour la décision clinique. Ainsi, seuls deux facteurs biologiques (le fait d'être un garçon et d'avoir un score d'APGAR faible à 5 minutes) et un facteur environnemental (le niveau d'éducation maternel) atteignent le seuil clinique qui permet d'identifier parmi les enfants qui parlent plus tardivement ceux qui développeront un trouble développemental du langage.

Dans les antécédents personnels, une attention toute particulière est portée au développement langagier et communicatif de l'enfant depuis ses premiers mois : a-t-il babillé ? Quand est apparu le pointage ? Quand a-t-il prononcé ses premiers mots ? Ses premières phrases ? A-t-on observé une explosion de son vocabulaire vers 20 mois ? Comment se faisait-il comprendre ? Ces informations doivent nous permettre d'avoir une idée plus précise quant à l'évolution de ses difficultés langagières. En effet, la variable « évolution » du développement langagier a une fonction importante dans le diagnostic et le pronostic des troubles langagiers sévères. Rentrent dans la catégorie des parleurs tardifs les enfants qui produisent moins de 8 mots à 18 mois, et/ou qui produisent moins de 50 mots et ne combinent pas les mots à 24 mois. On sera particulièrement inquiet pour un enfant qui ne produit pas de mots à 18 mois, qui produit moins de 30 mots à 24 mois et/ou qui ne combine pas les mots à 36 mois. On doit en outre vérifier que la plainte ne correspond pas à une régression langagière marquée. Si tel est le cas, il est important de demander un examen neuropédiatrique afin d'exclure des diagnostics plus lourds (épilepsie Landau-Kleffner, tumeur, etc.). Il faut s'enquérir ensuite du milieu linguistique dans lequel baigne l'enfant afin de ne pas ignorer une éventuelle situation de bilinguisme dont il faudra tenir compte, le cas échéant, pour l'évaluation. La récolte d'informations concernant la sphère affective, les capacités de contact et de communication, verbale ou non, permet d'être vigilant quant à la présence d'éventuelles difficultés pragmatiques ou de troubles envahissants du développement. Enfin, les informations concernant la sphère oro-bucco-linguo-faciale (respiration buccale, difficulté à s'alimenter, etc.) sont prises en considération pour des raisons évidentes. Nous en profitons pour préciser que l'écart entre les performances verbales et non verbales n'est plus reconnu comme un critère pertinent de diagnostic de trouble développemental du langage (Bishop et al., 2017).

2. Description des outils d'évaluation

2.1. Chez les tout-petits: les inventaires parentaux

La valeur prédictive des évaluations est généralement assez faible avant 3 ans. Néanmoins, les inquiétudes parentales, l'accumulation des facteurs de risque et la présence de signes cliniques peuvent amener à considérer qu'il est important d'évaluer le langage chez le tout jeune enfant (Bishop et al., 2016 ; Sylvestre et al., 2010). Chez celui-ci, le recours au compte-rendu parental est une façon valide d'obtenir des informations rapides sur le développement langagier d'un enfant (Kern, 2004). Le principe est simple : une liste de gestes, comportements ou mots est fournie aux parents qui doivent cocher les actions actuellement réalisées par l'enfant ainsi que les mots que l'enfant comprend, ou comprend et produit. Ensuite, un décompte du nombre de gestes et de mots produits permet de situer quantitativement l'enfant. Conçu dans les années 70, le célèbre inventaire parental le « MacArthur Communicative Development inventories » (Bates, Camaioni, & Volterra, 1975) a fait l'objet de nombreuses traductions, dont une adaptation française (Kern, 2003).

L'association française de pédiatrie ambulatoire diffuse sur son site internet une version courte et normée de cette adaptation, destinée aux enfants de 12 mois, 18 mois ou 24 mois (http://www.afpa.org/afpafiles/Questionnaires_IFDC.pdf). Deux versions longues existent également, l'une destinées aux enfants de 8 à 16 mois, et l'autre aux enfants de 16 à 30 mois (Kern & Gayraud, 2010).

D'autres outils existent, comme le DLPP (outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français, Bassano, Labrell, Champaud, Lemétayer, & Bonnet, 2005) pour les enfants de 2 à 4 ans. Il évalue les mots employés par les enfants, le développement de la morphologie et de la structuration syntaxique, ainsi que la communication et l'utilisation du langage et est étalonné par tranches de 6 mois.

En-dehors des inventaires parentaux, l'évaluation chez le très jeune enfant peut être effectuée par des mises en situations concrètes comme c'est le cas dans l'échelle d'évaluation de la communication sociale précoce (Guidetti & Tourrette, 2009). Ce test propose 23 situations de communication permettant à l'orthophoniste d'évaluer les habiletés d'interaction sociale, d'attention conjointe et de régulation du comportement chez des enfants de 3 à 30 mois.

2.2. Batteries langagières

Les batteries d'évaluation du langage oral regroupent un ensemble de tests aux résultats indépendants visant à évaluer de manière plus ou moins exhaustive les différents niveaux langagiers, sur les deux versants (production et compréhension). Les batteries ne sont donc pas construites de manière à donner un score global de « performance langagière » en additionnant les performances à toutes les épreuves, mais offrent des scores distincts pour chaque domaine évalué, indépendamment de la réussite aux autres épreuves de la batterie.

Au sein d'une même batterie, les épreuves varient généralement dans le degré de détail qu'elles permettent d'évaluer, dans leur pouvoir discriminant ou dans leur sensibilité au changement, de sorte que certaines épreuves peuvent être considérées comme relevant plutôt de la première ligne, alors que d'autres relèvent plutôt de la deuxième ligne. Certaines batteries ont d'ailleurs organisé leurs épreuves en ce sens, en proposant aux cliniciens de commencer l'évaluation par des subtests offrant peu d'informations qualitatives, mais affichant des normes que l'on souhaite discriminantes, pour ensuite approfondir la compréhension des éventuelles difficultés rencontrées via l'administration d'évaluations plus complètes du même niveau langagier. Nous avons ici choisi de présenter quelques batteries langagières représentatives de la diversité des outils actuellement disponibles. Une présentation plus exhaustive aurait comporté, en plus de la présentation des batteries ci-dessous, des mentions au PELEA (Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent de 11 à 18 ans et plus, Boutard, Guillon & Charlois, 2010) et au TLOCC (Test de niveau de Langage Oral Complexe des Collégiens, Maurin, 2006) destinées aux adolescents, ainsi qu'aux récentes EVALEO (Evaluation du Langage Ecrit et du Langage Oral 6-15 ans, Launay, Maeder, Roustit & Touzin, 2018) et CELF-5 (adaptation francophone de la Batterie d'Evaluation des Fonctions Langagières et de Communication, pour les enfants et

adolescents de 5 ans à 18 ans 11 mois, Wiig, Semel & Secord, 2019, batterie de référence pour l'évaluation du langage en anglais).

EVALO 2-6 : Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois

Les auteurs (Coquet, Ferrand, & Roustit, 2009) proposent une des batteries les plus complètes pour l'évaluation du langage chez les petits. Elle se divise en deux parties : la version « petits » de 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois, et la version « grands » de 4 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Elle comporte une version courte qui peut constituer un bilan complet de première ligne via l'évaluation en compréhension et en production de la phonologie, du lexique, de la morphosyntaxe et de la pragmatique. Elle dispose en outre d'un très grand nombre d'épreuves complémentaires organisées sous forme de parcours d'aide au diagnostic, destinées à approfondir la compréhension des difficultés à chaque niveau et offrant des informations qualitatives très pertinentes. On relèvera notamment dans cette batterie des mises en situations intéressantes permettant d'évaluer les habiletés pragmatiques dans des activités fonctionnelles. En outre, il s'agit d'une des rares batteries disposant d'une épreuve de gnosies auditivo-phonétiques pour évaluer la phonologie en réception, ce qui est assez difficile chez les plus petits.

Les EXALang : batteries informatisées pour l'examen du langage

Il existe actuellement 5 batteries EXALang couvrant l'examen du langage depuis l'âge préscolaire jusqu'au jeune adulte : EXALang 3-6 (Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de 3 à 6 ans, Thibault & Helloin, 2006), EXALang 5-8 (Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans, Thibault, Helloin & Croteau, 2010), EXALang 8-11 (Bilan informatisé pour l'examen du langage et des compétences transversales chez l'enfant de 8 à 11 ans - ou scolarisé du CE2 au CM2, Thibault, Lenfant & Helloin, 2012) et EXALang 11-15 (Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales chez le collégien, Lenfant, Thibault & Helloin, 2009) et EXALang LyFac (Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales chez le jeune adulte - Lycéens, étudiants ; 16 ans et +, Lenfant & Thibault, 2014). Les auteurs ont développé des tâches langagières spécifiques à chaque tranche d'âge, de manière à pouvoir balayer un maximum de domaines cruciaux lors de l'évaluation du langage oral et/ou du langage écrit. Ces batteries ne sont volontairement pas construites sur un schéma 1e ligne / 2e ligne afin de laisser toute la liberté de choix au clinicien dans l'organisation de sa construction de bilan. Nous relèverons ici quelques tâches particulièrement intéressantes dans chaque batterie. Dans l'EXALang 3-6, on relèvera la tâche de production de phrases qui a l'avantage d'amener à produire même les enfants les plus jeunes ou les plus hypospontanés. Les auteurs proposent en outre des critères d'analyse sur l'adéquation d'une part sémantique et d'autre part syntaxique du contenu. Cette batterie contient en outre une épreuve de répétitions de phrases, tâche connue pour être particulièrement discriminante dans l'évaluation du trouble de développement du langage. Dans l'EXALang 5-8, on appréciera plusieurs épreuves métalinguistiques intéressantes pour la pathologie : l'épreuve de jugement et correction de phrases dans laquelle l'enfant doit

détecter une erreur (lexico-) syntaxique et la corriger, l'épreuve de métamorphologie où il s'agit de détecter la présence d'un mot plus petit et morphologiquement lié au sein d'un mot donné. L'EXALang 8-11 propose également une épreuve de jugement et de correction de phrases, ainsi qu'une épreuve portant sur les connaissances en morphologie dérivationnelle, ce qui est particulièrement pertinent pour évaluer les habiletés lexicales (et en lien avec les habiletés de lecture et d'orthographe) des enfants de cet âge. Par ailleurs, elle dispose d'une épreuve de rappel de récit qui offre une grille d'analyse structurée tant au niveau de la macrostructure que de la microstructure, ce qui est plutôt rare. Dans l'EXALang 11-15, on appréciera particulièrement les épreuves appelées « compétences transversales » permettant notamment d'aborder l'évaluation des habiletés pragmatiques : une compréhension de débats, des compréhensions d'idiomes, de jeux de mots, de publicités, du traitement d'inférences et des devinettes. L'EXALang LyFac concernant le jeune adulte, elle ne sera pas abordée ici.

L2MA2: Batterie Langage Oral, Langage Ecrit, Mémoire et Attention – 2e édition

La L2MA2 (Chevrie-Muller, Maillart, Simon, & Fournier, 2010), destinée aux enfants de la 2^{ème} à la 6^{ème} primaire (du CE1 à la 6^e), est organisée en deux niveaux. Un premier niveau comprend une évaluation rapide de la phonologie en production (répétition de mots phonologiquement simples et complexes), du lexique en production (dénomination d'images de différentes catégories sémantiques) ainsi que de la morphosyntaxe en production (phrases à compléter, répétition de phrases) et en compréhension (compréhension de consignes complexes). Le second niveau propose des épreuves permettant d'approfondir l'évaluation du lexique en production (fluences phonologiques et sémantiques, antonymes) et de la morphosyntaxe sur les deux versants. Il propose également une évaluation du récit (bien que seul le versant réceptif dispose de normes) et des capacités associées au langage oral et au langage écrit (dont une évaluation rapide de la mémoire à court terme verbale). Les épreuves proposées sont intéressantes, mais, pour obtenir un profil langagier complet, il faudra compléter l'évaluation en proposant une épreuve testant le lexique en compréhension chez les plus grands (l'épreuve n'est prévue que pour les enfants de 2^e et de 3^e primaire) et vérifier la présence éventuelle de difficultés de discrimination auditive si la répétition de mots complexes n'est pas correctement réussie. Néanmoins, l'épreuve de répétition de phrases est un atout majeur de cette batterie. Il s'agit à notre connaissance de la seule épreuve francophone ayant fait l'objet d'une étude attestant de son pouvoir discriminant dans le diagnostic des troubles développementaux du langage chez les enfants d'âge scolaire (Leclercq, Quémart, Magis & Maillart, 2014). En outre, une analyse rapide de ses différents indices offre un aperçu des domaines langagiers qui sont altérés.

ELO : Evaluation du langage oral

L'ELO (Khomsy, 2001) comprend 6 épreuves qui permettent de décrire les divers aspects du fonctionnement langagier oral des enfants entre 3 et 10 ans. Elle est organisée sur deux axes : de la réception à la production et du mot à l'énoncé. La plupart des épreuves sont organisées de telle sorte qu'un critère d'arrêt permet de ne pas utiliser l'ensemble des items. L'étalonnage a été réalisé entre septembre et décembre 2000 sur environ 900 enfants de la petite section maternelle au CM2 (soit de la 1^{ère} année maternelle à la cinquième

année primaire). Les résultats sont présentés en percentile ou en moyenne et écarts-types pour chaque classe d'âge et chaque épreuve séparément. A l'exception des capacités réceptives en phonologie non testées, l'ELO permet de réaliser rapidement, en une vingtaine de minutes, un bilan langagier assez complet, même chez de jeunes enfants. Bien que ses normes soient vieillissantes, il reste un outil de première ligne intéressant.

BILO : Bilan informatisé de langage oral

Plus récentes que l'ELO, il existe 3 batteries informatisées BILO qui en sont inspirées : BILO Petits (de 3 ans à 5 ans et demi ; Khomsi & Khomsi, 2009), BILO2 pour le cycle 2 (de la 3^e maternelle à la 2^e primaire ; de la GSM au CE1 ; Khomsi & Pasquet, 2007), EC2 Evaluation des contraintes pour le cycle 2 (de la 3^e maternelle à la 2^e primaire ; de la GSM au CE1 ; Khomsi & Khomsi, 2007) et BILO3C pour le cycle 3 et le collège (de la 2^e primaire à la 3^e secondaire ; du CE1 à la 3^e ; Khomsi, Khomsi, Pasquet & Parbeau-Guéno, 2007). Le BILO2 propose un bilan de première ligne assez proche de celui de l'ELO. Sous une forme actualisée, il couvre la phonologie en production (avec une répétition de mots), le lexique en production et en réception (avec une dénomination et une désignation d'images), la morphosyntaxe en production (avec une épreuve de complétion d'énoncés) et en réception (avec une épreuve de désignation sur images). Des épreuves ont été ajoutées afin d'évaluer la conscience phonologique et les premières étapes de la lecture. Comme dans l'ELO, on peut regretter l'absence d'épreuve de discrimination phonologique. L'EC2 teste avant tout les prérequis au langage écrit. On relèvera dans cette batterie une des rares épreuves proposant un jugement phonologique (ex. « grapeau » pour drapeau) et un jugement sémantique (ex. « jupe » pour robe) des représentations lexicales stockées. Elle propose également une épreuve de mémoire de mots sans intervention de la production phonologique au rappel. Le BILO3C comprend quant à lui un bilan de base constitué d'une épreuve de répétition de mots, de dénomination d'images et de complétion d'énoncés pour évaluer le versant productif, ainsi qu'une épreuve de compréhension morphosyntaxique par désignation sur images pour évaluer le versant réceptif. On relèvera deux épreuves plus métalinguistiques qui complètent de manière intéressante l'évaluation du lexique et de la morphosyntaxe : une épreuve de jugement lexico-sémantique d'une part et une épreuve de jugement grammatical d'autre part.

N-EEL : Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage

La N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) comprend des épreuves pour l'évaluation de la phonologie (ex. dénomination de mots unisyllabiques simples, complexes et polysyllabiques ; empan phonologie), de la métaphonologie (ex. épreuves de conscience phonologique portant sur la rime, la syllabe ou le phonème), du lexique (ex. dénomination et désignation de mots concrets ou abstraits ; lexique spatial), de la morphosyntaxe (ex. complèment de phrases ou compréhension d'oppositions morphosyntaxiques), mais aussi une épreuve permettant d'évaluer les capacités cognitives plus générales. Si l'on peut regretter l'absence d'épreuve de discrimination auditive permettant de tester le versant perceptif du niveau phonologique, on soulignera particulièrement l'intérêt des épreuves proposées pour évaluer la phonologie et la métaphonologie et le fait, appréciable, mais rare, de disposer des mêmes items pour tester les versants expressif et réceptif du lexique, ce qui

rend possibles les comparaisons entre modalités. Bien que les normes soient vieillissantes, ces épreuves restent les points forts de cette batterie.

Isadyle : Instruments pour le screening et l'approfondissement des dysfonctionnements du langage chez l'enfant

Isadyle (Pierart, Comblain, Grégoire, & Mousty, 2010) est une batterie langagière destinée à l'évaluation du langage des enfants entre 3 et 12 ans. Cette batterie, étalonnée sur une importante population d'enfants francophones belges (1200 enfants), propose un ensemble d'épreuves variées et assez complètes. Elle distingue deux niveaux d'évaluation : une évaluation normative de première ligne et une évaluation de deuxième ligne permettant d'approfondir l'examen du langage. La batterie évalue les niveaux pratique, phonologique, lexical et morphosyntaxique en proposant des épreuves tant pour le versant expressif que réceptif. Fait rare, elle propose une évaluation métalinguistique plus systématique (métaphonologie, métamorphosyntaxe, etc.) et une évaluation de la mémoire verbale. Cette batterie très complète ne propose malheureusement aucune épreuve destinée à évaluer les dimensions discursive ou pragmatique du langage.

3. Synthèse

L'évaluation du langage oral doit cibler tous les niveaux langagiers, dans leurs versants expressifs et réceptifs. Différents outils ont été présentés, qui diffèrent par leurs objectifs, leurs modalités de passation, les catégories d'âge visées ou le choix des épreuves proposées. Néanmoins, un diagnostic de trouble ne peut se résumer à une évaluation quantitative, même très standardisée. Il est essentiel d'évaluer l'impact fonctionnel du trouble au quotidien, car le diagnostic de trouble langagier doit être posé à la lumière de ses conséquences fonctionnelles (Bishop et al., 2017). Bien qu'il n'existe actuellement pas d'outil de référence dans le cadre du trouble de développement du langage, on peut s'inspirer des domaines d'activité et de participation décrits dans la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF : OMS, 2001). La CIF décrit les fonctionnements et handicaps associés aux états de santé quels qu'ils soient. L'impact fonctionnel y est décrit en termes d'activité (l'exécution d'une tâche par une personne) ou de limitation d'activité (les difficultés rencontrées dans l'exécution de certaines activités) et de participation (le fait de prendre part à une situation de la vie réelle) ou de restriction de participation (les problèmes qu'une personne peut rencontrer pour participer à une situation réelle) dans neuf grands domaines destinés à couvrir l'ensemble des domaines de la vie.

Nous allons décrire ici ceux qui nous semblent les plus intéressants à investiguer pour évaluer l'impact fonctionnel d'un trouble développemental du langage. Tout d'abord, le domaine de la communication qui reprend la production et la réception de messages sous forme orale, écrite, de signes ou de symboles. Des activités plus précises sont également décrites, comme le fait d'engager, soutenir ou mettre fin à une conversation. Poser des questions précises sur la performance au quotidien dans la réalisation de ces différents actes, au-delà de la capacité observée dans une situation standardisée de testing, permet

d'avoir une vision plus claire de l'impact fonctionnel du trouble. Ensuite, le domaine de l'apprentissage et de l'application des connaissances, à savoir l'apprentissage, l'application des connaissances acquises, la réflexion, la résolution de problèmes et la prise de décisions. La CIF y reprend notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, la formulation des idées ou encore la résolution de problèmes, autant de domaines pour lesquels l'enfant avec trouble de développement du langage risque de rencontrer des limitations d'activité. Il en découle que le fonctionnement dans les grands domaines de la vie (à savoir l'éducation scolaire, professionnelle et supérieure selon la CIF) sera également pertinent à évaluer. Enfin, on s'intéressera aux activités et relations avec autrui, domaine qui couvre notamment les relations avec d'autres personnes en fonction de diverses situations et dans le respect des convenances. Cette sphère risque en effet d'être touchée chez l'enfant qui présente des difficultés pragmatiques.

Un questionnaire d'impact fonctionnel adapté au trouble développemental du langage pourrait être créé à partir des éléments les plus pertinents de la CIF, comme cela a été fait pour le questionnaire OASES (Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering, Yaruss & Quesal, 2006) dans le cadre du bégaiement. Ce questionnaire reprend différents domaines pouvant amener une limitation d'activité ou une restriction de participation pour lesquels les patients doivent cocher l'impact vécu sur une échelle ordinaire à 5 points. Nous espérons qu'une telle échelle pourra voir le jour dans les prochaines années afin de nous aider à mieux appréhender le handicap vécu et à fixer des objectifs de prises en charge plus fonctionnels pour nos patients.

3.1. Illustration : présentation d'un cas clinique

Louise est une petite fille de 7 ans 3 mois, souriante et bien dans sa peau. Elle n'est pas très bavarde, c'est une enfant calme qui aime surtout dessiner. Elle a un grand frère de 12 ans et vit avec ses deux parents. Le milieu familial est stable et monolingue. Louise a présenté un développement général normal, à l'exception de son développement langagier plutôt lent. Elle a rampé à 7 mois, s'est tenue debout à 9 mois, a marché à 14 mois et courait à 16 mois. Elle a dit ses premiers mots à 12 mois, mais n'a pas fait rapidement de phrases. Les parents de Louise ne se sont pas inquiétés, le médecin de famille étant rassurant. L'histoire médicale de Louise est sans particularité. Elle est née à terme (3.500 kg et 52 cm) et a toujours été en bonne santé. Les derniers tests auditifs et visuels datent d'environ un an et étaient bons. Louise est actuellement scolarisée en deuxième année primaire (CE1), elle est bien intégrée dans son école. Les parents consultent sur les conseils de l'institutrice qui trouve que Louise lit très lentement et qu'elle ne semble pas toujours bien comprendre les consignes.

Avant de proposer quelques épreuves plus spécifiquement liées au langage écrit, il nous semblait important de vérifier rapidement si le langage oral était satisfaisant. A cette fin, la batterie L2MA2a été administrée à Louise. Les résultats sont présentés ci-dessous :

❖ *Phonologie.*

- Production. Aux épreuves de répétition de pseudo-mots, Louise obtient un score de 8/10 pour les pseudo-mots simples et de 4/10 pour les pseudo-mots complexes. Ces résultats la situent respectivement à -0.46 E.T. et à -0.01 E.T. pour son âge chronologique, ce qui est dans la norme.

❖ *Lexique/sémantique.*

- Production. La dénomination d'images est particulièrement difficile pour Louise qui y obtient un score déficitaire de 16/44 (-2.28 E.T.). Louise produit de nombreuses substitutions sémantiques (bouche pour lèvres, robe pour jupe, horloge pour boussole, etc.), a tendance à utiliser des termes plus génériques que la cible (légume pour poireau), donne des descriptions des termes qu'elle ne dénomme pas (« pour servir la soupe » pour louche, « pour se protéger du soleil » pour parasol) et on observe une grande lenteur dans ses réponses. L'ébauche phonologique l'aide à retrouver la réponse attendue pour 5 items non dénommés.
- Compréhension. A la désignation d'images, Louise obtient un score de 25/30 soit une performance faible (-1.30 E.T.). Elle commet ici aussi des erreurs sémantiques en désignant par exemple la mouche pour la fourmi, le buffet pour la bibliothèque, la courgette pour le poireau.

❖ *Morphosyntaxe.*

- Production : Les scores de Louise à la répétition de phrases sont dans la norme pour les indices pour les indices phrase (4/13, soit -0,69 E.T.) et sémantique (10/13, soit - 0,42 E.T.). Ils sont faibles pour les indices nombre de mots (110/157, soit - 1,07 E.T.), syntaxe (7/11, soit -1,37 E.T.) et mots fonctionnels (44/64, soit -1,45 E.T.). Ils sont déficitaires pour les indices conjugaison (13/24, soit -2,08 E.T.) et lexique (91/141, soit -2,23 E.T.). On remarque de fréquentes confusions dans l'utilisation de noms, adjectifs et verbes proches (prince/chevalier, horrible/terrible, menacer de /vouloir...), ainsi que de nombreux oublis de termes ou de parties d'énoncés. On relève également plusieurs erreurs de morphologie verbale, portant sur le respect des temps ou des personnes dans l'accord sujet-verbe.
- Compréhension : Les performances à la tâche de compréhension de consignes et de concepts, nécessitant de réaliser des manipulations de figures géométriques à partir de consignes orales, sont faibles 8/12, soit -1.22 E.T.. Louise a quelques difficultés à prendre en considération plusieurs éléments en même temps et confond parfois des notions sémantiquement proches.

En résumé, l'évaluation de première ligne réalisée chez Louise met en évidence de bonnes capacités phonologiques en production (répétition de mots et de pseudo-mots), des capacités morphosyntaxiques faibles et des capacités déficitaires en production lexicale qui semblent se répercuter sur ses performances aux épreuves morphosyntaxiques.

Au vu des difficultés mises en évidence lors de cette évaluation, un examen complémentaire semble nécessaire afin de mieux comprendre les difficultés, mais aussi les ressources, de Louise. Il sera indispensable d'examiner plus attentivement les habiletés lexicales de Louise en proposant une épreuve de fluences sémantiques par exemple. Le décalage observé entre les performances déficitaires en production et faibles en compréhension des mêmes items pourrait faire penser à des difficultés d'accès lexical. Cependant, les ébauches sont peu efficaces pour aider Louise à retrouver la cible attendue. Vérifier l'accès en proposant une épreuve de fluences sémantiques (dans laquelle il s'agit de dénommer un maximum d'items d'une catégorie sémantique en un temps limité) devrait permettre de départager entre l'hypothèse d'une difficulté d'accès et d'un stock lexical réduit. On inclura également une

deuxième épreuve pour confirmer les difficultés morphosyntaxiques et en particulier les difficultés de conjugaison mises en évidence lors de la répétition de phrases. A cette fin, il est possible de lui proposer une épreuve telle que la tâche de phrases à compléter de la L2MA2.

A priori, les compétences phonologiques de Louise sont correctes. Pourtant, au vu de son parcours scolaire et de ses difficultés scolaires, il peut être intéressant de contrôler ses compétences métaphonologiques. On connaît en effet le lien entre un déficit métaphonologique et les difficultés d'entrée dans l'écrit. En outre, les épreuves de répétition de phrases et de compréhension de consignes et de concepts sont connues pour solliciter la mémoire de travail verbale de façon importante. Vérifier cet aspect pourrait être intéressant lors du bilan neuropsychologique. Enfin, étant donné le ralentissement observé lors de la dénomination d'images, si l'épreuve de fluences sémantiques est également déficitaire, la piste d'un ralentissement plus généralisé de la vitesse de traitement devra alors être envisagée lors de l'examen neuropsychologique.

BIBLIOGRAPHIE

Archibald, L.M., & Gathercole, S.E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 675–693.

Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005). Le DLPF: un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 57(2), 171-208.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & the CATALISE consortium. (2016). Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7), e0158753.

Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 317-326.

Boutard, C., Guillon, A., & Charlois, A. L. (2010). PÉLÉA: protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent. Ortho Edition.

Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (2010). Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention - (2e édition). Montreuil: ECPA.

Chevrie-Muller, C., & Plaza, C. (2001). *Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). Evaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. Isbergues: Ortho édition.

Friberg, J. C. (2010). Considerations for test selection: How do validity and reliability impact diagnostic decisions? *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 77–92. <https://doi.org/10.1177/0265659009349972>

Guidetti, M., & Turrette, C. (2009). Echelle d'évaluation de la communication sociale précoce. Eurotests éditions.

Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-62.

Kern, S. (2004). Développement du langage chez le jeune enfant : le compte rendu-parental comme outil d'évaluation. *Cahiers de la SBLU*, 17, 5-12.

Kern, S. (2019). Le développement du langage chez l'enfant: Théorie, clinique, pratique. De Boeck Supérieur.

Kern, S., & Gayraud, F. (2010). Inventaire Français du Développement Communicatif: 8/30 mois. Les Editions de la Cigale.

Khomsy, A. (2001). ELO : évaluation du langage oral. Paris: ECPA.

Khomsy, A., & Khomsy, J. (2007). EC2 - Evaluation des contraintes pour le cycle 2. Paris : ECPA.

Khomsy, A., & Khomsy, J. (2009). BILO Petits - Bilan informatisé de langage oral pour les enfants de 3 ans à 5 ans 6 mois. Paris : ECPA.

Khomsy, A., Khomsy, J., Pasquet, F. & Parbeau-Guéno, A. (2007). BILO3C - Bilan informatisé de langage oral Cycle 3 et collège. Paris : ECPA.

Khomsy, A., & Pasquet, F. (2007). BILO2 - Bilan informatisé de langage oral Cycle 2. Paris : ECPA.

Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., & Touzin, M. (2018). Evaluation du langage écrit et du langage oral 6 - 15 ans. Isbergues : Orthoedition.

Leclercq, A. L., Quémart, P., Magis, D., & Maillart, C. (2014). The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities*, 35(12), 3423-3430.

Leclercq, L., & Veys, E. (2014). Réflexions sur le choix de tests standardisés lors du diagnostic de dysphasie. *A.N.A.E.*, 26(131), 1-9.

Lenfant, M., & Thibault, M.-P. (2014). EXALang LyFac : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales chez le jeune adulte. Mont-Saint-Aignan: Orthomotus.

Lenfant, M., Thibault, M.-P., & Helloin, M. C. (2009). Exalang 11-15 : batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales des collégiens. Mont-St-Aignan: Orthomotus.

Maurin, N. (2006). TLOCC: test de langage oral complexe pour collégiens. Ortho.

National Early Literacy Panel (2008) Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

OMS -Organisation mondiale de la Santé (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. CIF. Genève - OMS. Source: <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>

Piérart, B., Comblain, A., Grégoire, J., & Mousty, P. (2010). Instrument pour le Screening et pour l'Evaluation Approfondie des Dysfonctionnements du Langage chez l'Enfant (ISADYLE). Marseille: Solal

Rudolph, J. M. (2017). Case history risk factors for Specific Language Impairment: A systematic review and meta-analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 991-1010.

Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2010). Développement du langage et cumul des conditions adverses : une relation graduelle et linéaire. In Charron, A., Bouchard, C., & Cantin, G. (Ed.) *Littératie chez l'Enfant en Service de Garde Educatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Thibault, M. P., Lenfant, M., & Helloin, M. C. (2012). EXALang 8-11, Bilan informatisé pour l'examen du langage et des compétences transversales chez l'enfant de 8 à 11 ans. Mont-Saint-Aignan : Orthomotus.

Thibault, M.P., Helloin, M.C. (2006). Exalang 3-6. Batterie d'examen des fonctions langagières chez l'enfant de 3 à 6 ans. Mont-Saint-Aignan : Orthomotus

Thibault, M.-P., Helloin, M. C., & Croteau, B. (2005). Exalang 5/8 : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans. Mont-St-Aignan: Orthomotus.

Wiig, E., Semel, E., & Secord, W. (2019). CELF 5 - Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication. Adaptation française. Paris : ECPA.

Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31(2), 90–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.02.002>

Youngstrom, E., Van Meter, A., Frazier, T., Hunsley, J., Printstein, M., Ong, M.-L., & Youngstrom, J. (2017). Evidence-based assessment as an integrative model for applying psychological science to guide the voyage of treatment. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 24, 331-363.