

L'évaluation dynamique dans le cadre du trouble développemental du langage :

Fondements théoriques et perspectives

P. Menjot, A. Comblain, & A.-L. Leclercq

Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education, University of Liège, Belgium

Correspondance à adresser à : Pauline Menjot, Université de Liège, rue de l'Aunaie 30, 4000 Liège.

Email : pauline.menjot@uliege.be

Résumé : L'évaluation dynamique est une méthode d'évaluation au cours de laquelle l'évaluateur interagit avec l'évalué afin d'identifier ses capacités latentes et son potentiel d'apprentissage. Cet article expose ses bases théoriques, examine son utilisation dans le diagnostic du trouble développemental du langage (TDL), recense les épreuves existantes et discute de ses perspectives.

Mots-clés : Evaluation dynamique – Trouble développemental du langage – Bilinguisme – Précision du diagnostic

Abstract: Dynamic assessment is a method of assessment in which the assessor interacts with the person being assessed to identify latent abilities and learning potential. This article outlines its theoretical foundations, examines its use in the diagnosis of developmental language disorder (DLD), lists the existing tests, and discusses its prospects.

Key words: Dynamic assessment – Developmental language disorder – Bilingualism – Diagnostic accuracy

Resumen: La evaluación dinámica es un método de evaluación en el evaluador interactúa con la persona evaluada para identificar las capacidades latentes y el potencial de aprendizaje. Este artículo presenta sus fundamentos teóricos, examina su uso en el diagnóstico de los trastorno del desarrollo del lenguaje, enumera las pruebas existentes y analiza sus perspectivas.

Palabras clave: Evaluación dinámica – trastorno del Desarrollo del lenguaje – bilingüismo – precisión diagnóstica

Introduction

Actuellement, quelle que soit notre profession (orthophoniste, neuropsychologue, psychologue), nos pratiques diagnostiques reposent essentiellement sur l'utilisation d'une évaluation statique (ES). Cette approche se caractérise par la comparaison des connaissances d'un individu à un échantillon normatif de référence (Orellana et al., 2019). Le qualificatif « statique » signifie que cette évaluation se focalise sur les performances obtenues par un individu à un moment donné (Chartier & Loarer, 2008).

Toutefois, la littérature (Bamford et al., 2022; Laing & Kamhi, 2003) rapporte des biais (cf. infra) impactant la fiabilité du diagnostic posé, surtout chez des individus issus de milieux linguistiques, culturels, sociaux et éducatifs divers (Camilleri & Law, 2014). L'insatisfaction des cliniciens lors de l'utilisation de l'ES et son inadaptation aux caractéristiques de certains patients ont soutenu l'émergence d'une autre forme d'évaluation qui lui serait complémentaire, afin de contourner ces biais.

Fondements théoriques de l'évaluation dynamique (ED)

L'ED est apparue comme une méthode novatrice susceptible de renouveler les pratiques diagnostiques. Il n'existe pas de définition unique de l'ED dans la littérature (Caffrey et al., 2018). Elle peut néanmoins être résumée comme une méthode d'évaluation qui a pour objectif d'identifier les capacités latentes (c'est-à-dire celles qui ne s'expriment pas spontanément) et le potentiel d'apprentissage de l'évalué (c'est-à-dire sa sensibilité à tirer profit d'une situation d'apprentissage dans laquelle il est placé en interaction avec autrui) par l'interaction avec un évaluateur qui lui fournit un enseignement ou un étayage (Chartier & Loarer, 2008). Le qualificatif « dynamique » souligne en effet l'interaction entre l'évalué et l'évaluateur afin d'apprécier la performance atteinte par l'évalué lorsqu'il est stimulé. Ce type d'évaluation a comme fondement théorique le concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky, soit « la distance entre le niveau de développement actuel, déterminé par la résolution indépendante de tâches, et le niveau de développement potentiel, déterminé par la résolution de tâches en interaction avec un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Vygotsky, 1978, p. 86). André Rey a également contribué à la conceptualisation de la notion d'ED en énonçant des principes proches du concept de ZPD (Rey, 1934, p. 299 cité par Chartier & Loarer, 2008) et en critiquant l'utilisation des tests conventionnels. Selon lui, ceux-ci comparent avec des critères semblables des individus qui n'ont pas nécessairement bénéficié des mêmes occasions et conditions d'apprentissages, ce qui biaise les comparaisons.

Procédures d'ED

Dans la littérature, on relève une hétérogénéité des terminologies relatives à l'ED. Dès lors, Bamford et al. (2022) ainsi que Sternberg et Grigorenko (2002) ont suggéré d'adopter deux appellations : le format « sandwich » et le format « cake ». Le format « sandwich » fait référence à une méthodologie en trois phases : (1) un pré-test évaluant les performances initiales d'un individu, (2) une phase d'apprentissage où l'évaluateur enseigne des stratégies pour améliorer les performances de l'évalué, et (3) un post-test consistant en une seconde

passation de l'épreuve initiale (ou d'une version parallèle) afin d'objectiver les éventuels progrès de l'évalué suite à l'apprentissage. Le format « cake » implique la production d'indices pour aider l'évalué à réussir la tâche proposée. Bien souvent ces indices sont hiérarchisés, partant d'un niveau d'aide minimal vers un enrichissement progressif des aides fournies. Par ailleurs, la littérature constate une combinaison du format « sandwich » et du format « cake », caractérisée par un pré-test, une phase d'apprentissage et un post-test (Bamford et al., 2022). Les indices graduels sont alors utilisés par l'évaluateur au terme de la phase d'apprentissage ou au post-test pour observer l'aide nécessaire lorsque l'apprentissage ne se manifeste pas spontanément (cf. infra).

La manière d'évaluer le potentiel d'apprentissage d'un individu diffère entre ces deux formats d'ED (Chartier & Loarer, 2008). Le format « sandwich » se concentre sur les progrès entre le pré- et le post-test, soit par le calcul du score gain (différence entre les scores obtenus aux pré- et post-tests), soit en utilisant le score du post-test (reposant sur l'idée que l'individu a atteint son plein potentiel). Certains auteurs (Orellana et al., 2019; Sternberg & Grigorenko, 2002) suggèrent que cette mesure est plus appropriée que le score gain ; ce dernier étant dépendant des progrès, lesquels varient selon le niveau initial. Le format « cake » permet quant à lui d'évaluer le potentiel d'apprentissage d'un individu en mesurant l'aide dont il a eu besoin pour atteindre un certain critère ou une compétence définie. Ces deux formats d'évaluation permettent aussi de mesurer, via la complétion de grilles, la modifiabilité d'un individu c'est-à-dire sa capacité à bénéficier d'un apprentissage médié. Les plus utilisées dans la littérature, même si elles n'ont pas fait l'objet d'une validation officielle, sont d'une part la *Learning Strategies Checklist* (Lidz, 1991) qui s'intéresse aux stratégies/comportements de l'apprenant pendant l'apprentissage, en évaluant des aspects tels que l'attention (ex. : maintien de son attention), l'auto-régulation (ex. : demande d'aide), la motivation (ex. : perception d'un enthousiasme dans la réalisation de la tâche) et le transfert des acquis (ex. : utilisation des stratégies apprises pendant la tâche) (Peña et al., 2001). Et d'autre part, la *Modifiability Scale* (Lidz, 1991) qui synthétise l'opinion de l'évaluateur sur la modifiabilité de l'évalué, recensant l'effort de l'examineur, l'aisance de l'apprenant à acquérir de nouvelles connaissances, et sa capacité à appliquer les nouveaux apprentissages pendant la tâche (Peña et al., 2001).

Enfin, l'ED peut avoir deux objectifs : le diagnostic ou la précision du profil de l'évalué pour planifier l'intervention (ex. : choix des stratégies, priorisation des objectifs) (Hasson & Botting, 2010). Le format « sandwich » est davantage utilisé lors du diagnostic, tandis que le format « cake » est privilégié pour la planification d'interventions (Bamford et al., 2022).

Cette introduction consacrée aux fondements de l'ED a permis de mettre en évidence ses différences avec l'ES aux niveaux du contenu évalué (connaissances acquises vs potentiel d'apprentissage), du rôle de l'évaluateur (neutre vs en interaction avec l'évalué) et des feedbacks donnés (non autorisés vs autorisés).

L'ED dans le diagnostic du trouble développemental du langage (TDL)

Le TDL fait référence à un trouble neurodéveloppemental touchant environ 7% de la population (Norbury et al., 2016). Il se caractérise par des difficultés persistantes dans l'acquisition et l'utilisation du langage oral au niveau des versants productif ou réceptif et ayant un impact fonctionnel sur la vie quotidienne et les apprentissages (Bishop et al., 2017).

Les orthophonistes font face à des défis croissants lors de l'évaluation et du diagnostic des enfants TDL. Un défi majeur réside dans le multiculturalisme et le bilinguisme des populations rencontrées (Hasson et al., 2013). Des enquêtes menées en Europe, en Nouvelle-Zélande et aux Etats-Unis ont révélé qu'environ un quart de la clientèle prise en charge par les orthophonistes sont multilingues et que leur évaluation est vue comme un défi (Bloder et al., 2021; Newbury et al., 2020). En Belgique, plus de la moitié des orthophonistes francophones (63,1%) ne se sent pas à l'aise pour établir un diagnostic différentiel entre un TDL et un manque de stimulation langagière dans la langue évaluée chez les enfants bilingues (Van Der Straten Waillet et al., 2023). Cette difficulté peut s'expliquer par le manque de sensibilité (capacité à identifier un trouble chez les individus qui en sont atteints) et de spécificité (capacité à exclure un trouble chez les individus qui n'en sont pas atteints) des tests standardisés, surtout lors de l'évaluation d'enfants provenant de milieux divers (Orellana et al., 2019).

Une tendance à surdiagnostiquer le TDL (c'est-à-dire le diagnostiquer alors qu'il n'est pas présent, soit un manque de spécificité des tâches statiques) chez les enfants issus de milieux culturels et linguistiques diversifiés est constatée (Hunt et al., 2022) en raison, d'une part, de la sensibilité du développement des domaines langagiers aux facteurs environnementaux (linguistiques, culturels, sociétaux), et d'autre part, des biais qui semblent influencer les résultats obtenus par ces enfants aux tests utilisant l'ES. Trois biais sont largement documentés dans la littérature (Laing & Kamhi, 2003) :

- Le biais de contenu se manifeste lorsque la complexité d'un item ou d'une méthode d'évaluation varie entre les groupes en raison d'opportunités, d'expériences ou d'apprentissages différents selon l'origine culturelle ou linguistique. Par exemple, les erreurs dans une tâche de désignation d'images peuvent résulter d'un déficit de vocabulaire réceptif, d'une méconnaissance de la tâche ou encore du contenu du vocabulaire évalué, souvent calibré selon la culture de l'échantillon normatif de référence.
- Le biais linguistique survient lorsque les épreuves ne tiennent pas compte des disparités linguistiques ou dialectales entre l'évaluateur, l'évalué et les réponses attendues. Par exemple, plusieurs items lexicaux peuvent être utilisés pour représenter un même concept, mais seuls certains sont considérés comme corrects dans les critères de correction (ex.: marron/brun ; professeur/instituteur).
- Le biais normatif se produit lorsque les tâches ne sont pas normalisées sur une population similaire à celle évaluée. Actuellement, peu d'épreuves d'évaluation proposent des normes dans lesquelles ont été inclus des enfants issus de milieux linguistiques et socioculturels divers. Toutefois, leur inclusion dans l'échantillon normatif est remise en question en raison de son influence sur la sensibilité des tests pour les enfants monolingues. Une alternative serait de créer des normes spécifiques

pour les enfants issus de milieux divers (Hasson et al., 2013). On peut toutefois se poser la question de son réalisme au vu de la diversité de la population mondiale.

Outre le surdiagnostic, un sous-diagnostic du TDL (c'est-à-dire ne pas identifier le TDL alors qu'il est présent, soit un manque de sensibilité des tâches statiques) peut également être observé (Grimm & Schulz, 2014). Celui-ci s'explique par le fait que les capacités langagières limitées ne sont pas identifiées comme un trouble spécifique du langage, mais sont erronément attribuées à un manque d'exposition à la langue évaluée en raison notamment de la présence d'un bilinguisme. Ce diagnostic manqué ou reporté entraîne la non-réalisation d'une intervention pourtant bénéfique pour les enfants concernés. Ce problème semble néanmoins plus rare puisque, dans le cadre du bilinguisme, les tâches statiques semblent généralement afficher une bonne sensibilité (Dollaghan et al., 2011).

Afin d'améliorer la sensibilité et la spécificité des évaluations réalisées dans le cadre d'un TDL, les cliniciens peuvent se baser sur les données probantes de la littérature. Dans le cadre du bilinguisme, elles préconisent d'évaluer l'enfant dans ses deux langues. Cela implique l'administration de tests normalisés pour évaluer ses performances dans chacune d'entre elles (Marini et al., 2019) ; les difficultés langagières chez un enfant TDL bilingue se manifestant dans ses deux langues (Paradis et al., 2011). Toutefois, malgré la présence d'orthophonistes bilingues dans de nombreux pays, il y a peu de chevauchement entre les langues parlées par les orthophonistes et celles de leurs patients (Bloder et al., 2021). En outre, la collaboration avec des interprètes est peu utilisée en raison de son adaptation limitée au contexte professionnel des orthophonistes. La recommandation d'évaluer l'enfant dans ses deux langues dans la pratique orthophonique semble donc difficilement applicable.

De plus, lors de l'évaluation d'enfants bilingues, la littérature (Dos Santos & Ferré, 2018; Ortiz, 2021) recommande pour réduire l'influence des facteurs environnementaux d'utiliser des épreuves axées sur le traitement linguistique plutôt que sur les connaissances linguistiques antérieures. Parmi celles-ci, l'évaluation de la mémoire à court terme verbale et la production de récit (surtout au niveau de la macrostructure) sont mentionnées (Scharff Rethfeld et al., 2020). La répétition de non-mots (Thordardottir & Brandeker, 2013) apparaît comme la plus probante puisqu'elle implique des items non-lexicalisés, surtout s'ils évitent des structures phonologiques et phonotactiques spécifiques à une langue (Tuller et al., 2018). Cependant, une seule épreuve ne peut suffire à objectiver la présence d'un TDL (Archibald & Joannis, 2009), aucune mesure considérée isolément n'étant optimale (Bonifacci et al., 2020). Plusieurs données d'évaluation convergentes sont nécessaires (Castilla-Earls et al., 2020) pour confirmer la présence d'un TDL.

Dans cette optique, l'utilisation de l'ED apparaît pertinente pour réduire l'influence des facteurs environnementaux sur les résultats obtenus, puisqu'elle s'intéresse au potentiel d'apprentissage plutôt qu'aux connaissances préalables. Intégrer l'ED dans le diagnostic différentiel repose sur l'hypothèse qu'un individu atteint d'un TDL aura plus de difficultés à améliorer ses performances suite à la présentation d'indices ou de stratégies d'apprentissage qu'un individu sans trouble. Cette capacité réduite à bénéficier de l'interaction avec autrui découle des difficultés sous-jacentes d'apprentissage du langage chez les personnes atteintes

de TDL (Hunt et al., 2022), pour lesquelles un soutien supplémentaire est nécessaire. C'est ce que semble confirmer la méta-analyse d'Orellana et al. (2019) qui montre que l'ED permet de différencier les enfants bilingues anglophones (principalement anglais-espagnol) présentant un TDL par rapport à ceux ayant des difficultés langagières liées à un manque de stimulation. Sur les six études recensées, la sensibilité varie de 76% à 100% et la spécificité varie de 80% à 96%. Ces résultats concordent avec ceux de la revue méthodique de la littérature de Hunt et al. (2022) qui a souligné l'utilité de l'ED dans le diagnostic du TDL. Dans neuf des dix études examinées, l'ED a permis d'identifier un TDL chez des enfants bilingues (âgés de moins de 12 ans parlant à la maison une langue différente de la langue majoritaire du pays).

Malgré ces données probantes, l'utilisation de l'ED en contexte clinique reste limitée. Septante-six pour cent des orthophonistes francophones (Belgique, France et Suisse) déclarent ne pas connaître l'ED, et 90% indiquent ne pas l'utiliser dans leur pratique (Delage et al., 2021). La section suivante vise à recenser les épreuves d'ED existantes dans le cadre d'un diagnostic de TDL chez des enfants monolingues ou bilingues afin d'accroître la familiarité des cliniciens à leur égard.

Recensement des études utilisant l'ED dans le cadre du TDL

Une « rapid review », soit un examen rapide sous forme de synthèse des connaissances en vue de produire des données probantes (Garritty et al., 2021), a été menée. Quatre bases de données ont été utilisées : Eric/Ovid, Medline ALL/Ovid, PsycInfo, and Scopus. Cinq critères d'éligibilité, formulés suivant l'acronyme PICO (*Population, Intervention, Comparator, Outcomes*), ont été retenus : (1) inclusion d'enfants (0-18 ans) monolingues ou bilingues présentant un TDL ; (2) utilisation d'une tâche d'ED; (3) présence d'un groupe de comparaison constitué d'enfants tout-venant (sans TDL) monolingues ou bilingues ; (4) mise en évidence de résultats concernant la validité de l'ED dans le diagnostic du TDL ; (5) publication dans une revue avec comité de lecture (*peer-review*). Pour plus d'informations sur la méthodologie, le protocole de cette revue rapide est disponible sur la plateforme *Prospero* (Menjot et al., 2023). Un total de 412 références publiées de 1991 à 2023 ont été identifiées dans les quatre bases de données. Quinze études conformes aux critères d'éligibilité ont été incluses. Chaque étude a été numérotée ; les correspondances sont visibles dans la bibliographie.

Caractéristiques des participants

Les échantillons de ces études varient de 12 à 118 participants, avec des sous-groupes généralement composés de deux catégories^{3-8,12,13-15} : des enfants tout-venant et des enfants ayant des difficultés langagières. Les participants de ces échantillons, âgés de 3 à 11 ;9 ans, étaient inscrits à l'école maternelle ou primaire.

Concernant le statut langagier des participants, certains sont monolingues (avec pour langue maternelle le français ou l'anglais), d'autres bilingues (dont une des langues majoritaires est le français, l'anglais ou l'espagnol). Une prévalence plus marquée d'enfants bilingues dans les échantillons est observée, avec seulement quatre études^{1,2,8,9} incluant des enfants monolingues.

Caractéristiques des tâches d'ED

La langue principalement utilisée par les évaluateurs est l'anglais^{3,4,6,10-15}, suivie par le français^{1,2,8,9}, l'espagnol^{5,15} et l'allemand⁷. Souvent, cette langue correspond à celle dans laquelle l'enfant est scolarisé. Les domaines langagiers évalués incluent le récit^{2,4,6,10-13}, le lexique^{3,5,7-9,14}, la morphosyntaxe^{1,3,15} et la phonologie³. Concernant le format de l'évaluation, le format « sandwich » est prédominant^{2-6,10-15}, mais l'utilisation du format « cake »¹ et d'une combinaison des deux méthodologies⁷⁻⁹ est également observée. Toutefois, une seule étude⁷ présente une combinaison complète du format « cake » et du format « sandwich », tandis que les deux autres^{8,9} ne comprennent pas de pré-test.

A titre d'exemple, le format « cake » sera illustré par l'étude d'Hadjadj et al. (2022) évaluant six structures morphosyntaxiques posant des difficultés aux enfants TDL lors d'une tâche d'ED en français. Les enfants (monolingues ou bilingues, avec ou sans TDL, âgés de 5;1 à 11;9 ans) ont préalablement été familiarisés à sept verbes d'action en écoutant et en observant des images. Ils devaient ensuite produire sur la base d'une amorce des structures morphosyntaxiques impliquant les verbes préalablement présentés. Si un enfant ne produisait pas spontanément la structure attendue, des indices hiérarchisés lui étaient fournis, allant du moins informatif (ex. : indice visuel) au plus informatif (ex. : modelage de la structure par répétition). En fonction du nombre d'indices nécessaires, un score de 6 était attribué pour chaque phrase produite (6 = production spontanée à 0 = répétition erronée).

L'étude de Peña et al. (2014) illustre, quant à elle, l'application du format « sandwich ». Les auteurs analysent les récits produits en anglais par des enfants bilingues (anglais-espagnol, avec ou sans TDL, âgés en moyenne de 5;7 ans) suite à un apprentissage. Une tâche d'ED comprenant un pré-test, deux séances d'apprentissage et un post-test répartis sur trois sessions a été utilisée. Lors du pré-test, les enfants devaient raconter une histoire basée sur les images d'un livre. La macrostructure de leur récit était évaluée à l'aide de 10 items (ex. : évoquer le cadre de l'histoire) et la microstructure via différents indices (ex. : pourcentage d'énoncés grammaticalement incorrects). Les deux séances d'apprentissage visaient à rendre plus complets et complexes les récits des enfants. Durant la première séance, l'évaluateur travaillait sur l'histoire produite par l'enfant. Après cette séance, la modifiabilité de l'enfant face aux apprentissages reçus était évaluée. Lors de la seconde séance, l'évaluateur et l'enfant coconstruisaient un nouveau récit basé sur les apprentissages précédents. Enfin, lors du post-test, l'enfant devait raconter une histoire basée sur de nouvelles images, dont le niveau de complexité était similaire à celle du pré-test.

Enfin, l'étude de Maragkaki et Hessels (2017) présente une combinaison des formats « cake » et « sandwich ». Son objectif était d'évaluer l'apprentissage de mots inconnus par des enfants bilingues (autre langue-allemand, avec et sans TDL, âgés en moyenne de 4;3 ans). Une tâche d'ED du vocabulaire en allemand comprenait un pré-test avec une ES du vocabulaire réceptif. Sur base de celle-ci, six mots ont été identifiés comme inconnus pour l'enfant. Les représentations de ces mots ont été enrichies dans la phase d'apprentissage grâce à la collaboration entre l'enfant et l'évaluateur. A la fin de cette phase, l'enrichissement des connaissances liées à ces six mots a été évalué via une tâche réceptive avec des indices

hiérarchisés pour aider les enfants s'ils ne parvenaient pas spontanément à désigner la bonne image. Lors du post-test, les enfants devaient également dénommer les 6 items appris.

Résultats des tâches d'évaluation concernant la validité du diagnostic

Dix études ont évalué la sensibilité et la spécificité de leur procédure d'ED. Selon les seuils définis par Plante et Vance (1994), les tâches de trois études^{12,13,14} affichent de bons niveaux de sensibilité et de spécificité ($\geq 90\%$). Une tâche¹⁰ présente des seuils acceptables (sensibilité et spécificité entre 80% et 89%), deux tâches^{9,11} présentent un seuil acceptable et l'autre de bon niveau, et les tâches des quatre autres études^{1,5,6,15} présentent au moins un seuil inférieur au niveau acceptable ($< 80\%$). Globalement, les tâches de ces dix études présentent de meilleurs niveaux de spécificité que de sensibilité.

Pour les études qui ne présentent pas de données sur la sensibilité et la spécificité, des comparaisons inter-groupes (avec ou sans TDL) sont réalisées afin d'objectiver que les enfants sans trouble bénéficient davantage de l'ED que les enfants TDL. Un effet du groupe est mis en évidence dans plusieurs études^{2,3,8,14} notamment au niveau des résultats obtenus en post-test. Des études mettent également en évidence l'intérêt, pour l'exactitude du diagnostic, d'utiliser une mesure de modifiabilité^{10,14} ou du nombre d'aides^{1,3} nécessaires. Par contre, lorsque le score gain est utilisé, aucune étude n'obtient une différence significative inter-groupe^{2,10,15}.

Réflexion sur les limites actuelles de l'ED et perspectives

L'évaluation du langage comporte de nombreux défis pour les enfants multilingues ou issus de milieux socio-culturels divers. L'*Evidence-Based Practice* souligne l'importance d'adapter nos démarches diagnostiques et nos prises de décisions cliniques aux caractéristiques de nos patients. L'ED offre à ce titre une avancée prometteuse par rapport à l'ES. Cependant, d'après les données de cette revue rapide de la littérature, l'ED est actuellement très peu utilisée dans le cadre du diagnostic du TDL. Cela peut s'expliquer d'une part par le manque de familiarité des cliniciens à cette approche (Delage et al., 2021). D'autre part, cela peut s'expliquer par les inconvénients de l'ED mis en évidence dans la littérature (Huteau & Lautrey, 2003; Petersen et al., 2017) comme la nécessité de prendre un temps supplémentaire pour administrer ce type de tâches lors d'un bilan d'évaluation, la disponibilité restreinte d'ED standardisées et accessibles ainsi que l'absence de seuil permettant de trancher sur la présence ou l'absence d'un TDL. A l'avenir si l'ED souhaite trouver sa place dans les pratiques cliniques, il sera nécessaire de rendre accessibles des protocoles standardisés adaptés à la réalité du terrain. C'est-à-dire des protocoles qui s'administrent dans un temps raisonnable, qui contiennent des scores seuils validés pour déterminer la présence d'un TDL et qui comportent des consignes d'administration précises, afin de réduire les risques de biais induits par une interaction trop peu standardisée entre l'évalué et l'évaluateur pouvant impacter la fidélité et la validité de l'évaluation. Par ailleurs, il faudra déterminer les mesures les plus pertinentes à prendre en compte. En effet, le score obtenu au post-test, les mesures de modifiabilité et du nombre d'aides nécessaires semblent plus discriminants que le score gain, trop dépendant du niveau de performance initial (Orellana et al., 2019 ; Sternberg & Grigorenko, 2002). Le développement de tâches d'ED serait particulièrement intéressant en clinique pour les domaines langagiers connus pour être les plus influencés par le contexte environnemental et

l'exposition langagière (notamment, le lexique et la morphosyntaxe ; Thordardottir & Brandeker, 2013).

Dans la présente revue, nous avons uniquement recensé les études s'intéressant à l'utilisation de l'ED dans le cadre du diagnostic de TDL et nous nous sommes focalisés sur leur validité discriminante. D'autres caractéristiques psychométriques comme la consistance interne, la fidélité ou la validité de contenu, également importantes à considérer dans le cadre d'un diagnostic, devront être étudiées dans de futures études.

De plus, il sera également important de s'intéresser à la capacité de l'ED à évaluer le changement suite à l'intervention. Par exemple, il se pourrait que des améliorations ne puissent être observées via une ES, mais bien par la diminution de la quantité d'aides nécessaires lors d'une ED. A contrario, il se pourrait aussi que le fait d'avoir réalisé un apprentissage ou donné des indices lors de l'évaluation initiale de l'ED rende invalide une seconde administration de la même tâche. Enfin, en ce qui concerne la recherche, l'ED pourra également être envisagée lors de la sélection de participants afin de confirmer ou non la présence d'un TDL.

Notre recommandation n'est pas de faire un choix entre ES et ED. Plusieurs auteurs (Caffrey et al., 2008; Camilleri & Law, 2014; Hasson et al., 2013; Orellana et al., 2019) suggèrent plutôt de les considérer comme complémentaires puisqu'elles apportent chacune des informations sur la présence d'un trouble et le profil de l'évalué. Par exemple, dans le cadre du bilinguisme, la méta-analyse de Dollaghan et al. (2011) a mis en évidence une meilleure sensibilité de l'ES et la méta-analyse de Orellana et al. (2019) une meilleure spécificité de l'ED. Par conséquent, dans une visée diagnostique où la sensibilité d'un test doit toujours être considérée de paire avec sa spécificité, nous faisons l'hypothèse que la combinaison de ces deux méthodes d'évaluation serait particulièrement pertinente. Toutefois, il serait bon de confirmer cette hypothèse au sein d'une même étude combinant l'analyse de la sensibilité et de la spécificité de tâches d'ES et d'ED sur une même population.

Enfin, le choix des outils d'évaluation ne doit pas faire oublier l'importance de considérer l'enfant dans sa globalité : l'évaluateur doit s'intéresser à l'évolution du langage dans les différentes langues en fonction du degré d'exposition à chacune et mettre en évidence les forces et les faiblesses de l'enfant (Scharff Rethfeld et al., 2020). Des questionnaires existent pour aider le clinicien à recueillir un maximum d'informations sur le langage de l'enfant dans le cadre d'un éventuel diagnostic de TDL (COST Action, 2011). C'est combinée à des informations anamnestiques détaillées et à l'utilisation d'outils standardisés pertinents (notamment la répétition de non-mots) que l'ED révélera de manière optimale ses potentialités.

Bibliographie

- Archibald, L. M. D., & Joanisse, M. F. (2009). On the Sensitivity and Specificity of Nonword Repetition and Sentence Recall to Language and Memory Impairments in Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 899-914. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0099\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0099))
- Bamford, C. K., Masso, S., Baker, E., & Ballard, K. J. (2022). Dynamic Assessment for Children With Communication Disorders : A Systematic Scoping Review and Framework. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1878-1893. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00349
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, and the C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T., & Lorusso, M. L. (2021). Speech and Language Therapy Service for Multilingual Children : Attitudes and Approaches across Four European Countries. *Sustainability*, 13(21), 12143. <https://doi.org/10.3390/su132112143>
- Bonifacci, P., Atti, E., Casamenti, M., Piani, B., Porrelli, M., & Mari, R. (2020). Which Measures Better Discriminate Language Minority Bilingual Children With and Without Developmental Language Disorder? A Study Testing a Combined Protocol of First and Second Language Assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1898-1915. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00100
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment : A Review. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270. <https://doi.org/10.1177/0022466907310366>
- Camilleri, B., & Law, J. (2014). Dynamic assessment of word learning skills of pre-school children with primary language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 507-516. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.847497>

- Castilla-Earls, A., Bedore, L., Rojas, R., Fabiano-Smith, L., Pruitt-Lord, S., Restrepo, M. A., & Peña, E. (2020). Beyond Scores : Using Converging Evidence to Determine Speech and Language Services Eligibility for Dual Language Learners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1116-1132. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00179
- Chartier, P., & Loarer, E. (2008). *Evaluer l'intelligence logique* (Dunod).
- COST Action IS0804 (2011). *Questionnaire for parents of bilingual children (PaBiQ)*. <https://www.bisli.org/pabiq>
- Delage, H., Prat, P., & Margaret, K. (2021). Évaluation dynamique en orthophonie / logopédie. *Glossa*, 121-142.
- Dollaghan, C. A., Horner, E. A., & Oetting, J. (2011). Bilingual Language Assessment : A Meta-Analysis of Diagnostic Accuracy. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 54(4), 1077-1088. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0093))
- Dos Santos, C., & Ferré, S. (2018). A Nonword Repetition Task to Assess Bilingual Children's Phonology. *Language Acquisition*, 25(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1243692>
- Garritty, C., Gartlehner, G., Nussbaumer-Streit, B., King, V. J., Hamel, C., Kamel, C., Affengruber, L., & Stevens, A. (2021). Cochrane Rapid Reviews Methods Group offers evidence-informed guidance to conduct rapid reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 130, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.10.007>
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition : The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821-841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>
- ¹Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2022). Dynamic Assessment Identifies Morphosyntactic Deficits in Mono- and Bilingual Children with Developmental Language Disorder. *Languages*, 7(4), 295. <https://doi.org/10.3390/languages7040295>

- ²Hadjadj, O., Kehoe, M., & Delage, H. (2023). Dynamic assessment of narrative skills for identifying developmental language disorder in monolingual and bilingual French-speaking children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-22.
https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00054
- Hasson, N., & Botting, N. (2010). Dynamic assessment of children with language impairments : A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 249-272.
<https://doi.org/10.1177/0265659009349982>
- ³Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0265659012459526>
- ⁴Henderson, D. E., Restrepo, M. A., & Aiken, L. S. (2018). Dynamic assessment of narratives among Navajo preschoolers. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 61(10), 2547-2560.
https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0313
- Hunt, E., Charn Nang, Meldrum, S., & Armstrong, E. (2022). Can Dynamic Assessment Identify Language Disorder in Multilingual Children? Clinical Applications From a Systematic Review. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 53, 598-625.
https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00094
- Huteau, M., & Lautrey, J. (2003). De l'évaluation statique à l'évaluation dynamique. In *Evaluer l'intelligence* (Presses Universitaires de France, p. 249-272).
- ⁵Kapantzoglou, M., Restrepo, A. M., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills : Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(1), 81-96. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0095))
- Laing, S. P., & Kamhi, A. (2003). Alternative Assessment of Language and Literacy in Culturally and Linguistically Diverse Populations. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34(1), 44-55. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/005\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/005))

- ⁶Laurie, A., & Pesco, D. (2023). Curriculum-based dynamic assessment of narratives for bilingual Filipino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 54*(2), 489-503.
https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00117
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. The Guilford Press.
- ⁷Maragkaki, I., & Hessels, M. (2017). A Pilot Study of Dynamic Assessment of Vocabulary in German for Bilingual Preschoolers in Switzerland. *Journal of Studies in Education, 7*(1), 32.
<https://doi.org/10.5296/jse.v7i1.10392>
- Marini, A., Sperindè, P., Ruta, I., Savegnago, C., & Avanzini, F. (2019). Linguistic Skills in Bilingual Children With Developmental Language Disorders : A Pilot Study. *Frontiers in Psychology, 10*, 493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00493>
- ⁸Matrat, M., Delage, H., & Kehoe, M. (2022). Dynamic assessment of word learning to diagnose developmental language disorder in French-speaking monolingual and bilingual children. *Languages, 7*(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/languages7030181>
- ⁹Matrat, M., Delage, H., & Kehoe, M. (2023). A new dynamic word learning task to diagnose language disorder in French-speaking monolingual and bilingual children. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 3*, 1095023. <https://doi.org/10.3389/fresc.2022.1095023>
- Menjot, P., Comblain, A., & Leclercq, A.-L. (2023). *Dynamic assessment for the diagnosis of developmental language disorder in children: A rapid review*. Prospero. Available from: https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42023462965
- Newbury, J., Bartoszewicz Poole, A., & Theys, C. (2020). Current practices of New Zealand speech-language pathologists working with multilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology, 22*(5), 571-582. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1712476>
- 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. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

- Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The Use of Dynamic Assessment for the Diagnosis of Language Disorders in Bilingual Children : A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Ortiz, J. A. (2021). Using Nonword Repetition to Identify Language Impairment in Bilingual Children : A Meta-Analysis of Diagnostic Accuracy. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(5), 2275-2295. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00237
- Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M., & Genesee, F. (2011). Bilingual children's acquisition of the past tense : A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 38(3), 554-578. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000218>
- ¹⁰Peña, E. D., Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2014). Dynamic Assessment of Narrative Ability in English Accurately Identifies Language Impairment in English Language Learners. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 57(6), 2208-2220. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0151
- ¹¹Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability : An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49(5), 1037-1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074))
- ¹²Peña, E. D., Reséndiz, M., & Gillam, R. B. (2007). The role of clinical judgements of modifiability in the diagnosis of language impairment. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 332-345. <https://doi.org/10.1080/14417040701413738>
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138-152. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/014))
- ¹³Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic Assessment of Narratives : Efficient, Accurate Identification of Language Impairment in

- Bilingual Students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998.
https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426
- ¹⁴Petersen, D. B., Tonn, P., Spencer, T. D., & Foster, M. E. (2020). The classification accuracy of a dynamic assessment of inferential word learning for bilingual English/Spanish-speaking school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 144-164.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0129
- Plante, E., & Vance, R. (1994). Selection of Preschool Language Tests : A Data-Based Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(1), 15-24.
<https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.15>
- ¹⁵Roseberry, C. A., & Connell, P. J. (1991). The use of an invented language rule in the differentiation of normal and language-impaired Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(3), 596-603. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.596>
- Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Salameh, E. K., Smolander, S., ... & Thordardottir, E. (2020). *Common questions by speech and language therapists/speech-language pathologists about bilingual/multilingual children and informed, evidence-based answers*.
https://image.makewebeasy.net/makeweb/0/z4hIV36bT/Document/Common_Questions_by_SLT_SLP_about_Bilingual_Multilingual_Children_and_Informed_Evidence_based_Answers_2020.pdf
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing : The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>
- Tuller, L., Hamann, C., Chilla, S., Ferré, S., Morin, E., Prevost, P., Dos Santos, C., Abed Ibrahim, L., & Zebib, R. (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in

Germany : Language impairment in bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 888-904. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12397>

Van Der Straten Waillet, P., Crowe, K., Charlier, B., & Colin, C. (2023). Assessing the speech production of multilingual children : A survey of speech-language therapists in French-speaking Belgium. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1460-6984.12875. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12875>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological process*. Harvard University Press.