



Université Paul Sabatier - Toulouse III

Faculté de médecine Toulouse Rangueil

Enseignement des techniques de réadaptation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du

Certificat de Capacité d'Orthophoniste

### **Évaluation du lexique des adolescents :**

Étude préliminaire en vue de la création d'un outil d'évaluation spécifique.

**Deratani Ducros Anaïs**

Sous la direction de :

**Mme Collié Isabelle** - orthophoniste

Membres du Jury :

**Mme Barry Isabelle** - orthophoniste

**Mme Bazia Ségolène** - orthophoniste

-Juin 2021-

## REMERCIEMENTS

---

En premier lieu, je souhaite remercier Mme Isabelle Collié, à l'initiative de ce passionnant projet, pour son soutien, sa confiance et sa bienveillance qui m'ont accompagnée tout le long de mon travail.

Je remercie également les orthophonistes qui ont accepté de participer à la phase de prétest en vue de la diffusion de notre questionnaire, ainsi que les 201 orthophonistes ayant pris le temps de répondre à l'intégralité du questionnaire nous permettant ainsi de mener à bien notre étude.

Par ailleurs, je remercie Mmes Isabelle Barry et Ségolène Bazia d'avoir accepté de faire partie du jury.

Enfin, plus personnellement, je remercie :

Yann, mon mari, pour son soutien indéfectible et ses encouragements durant ces 5 années de formation.

Pauline, coéquipière de reconversion et amie, pour son optimisme à toute épreuve, son dynamisme et son écoute.

Ma famille et mes amis pour leur soutien malgré la distance.

Ma maman et Jean-Marie pour leurs précieuses relectures.

Maë et Pauline, mes filles, qui illuminent ma vie au quotidien.

# TABLE DES MATIERES

---

1	INTRODUCTION .....	5
2	PARTIE THEORIQUE .....	6
2.1	<b>LA CREATION D'UN OUTIL D'EVALUATION .....</b>	<b>6</b>
2.1.1	Qu'est-ce qu'un test ?.....	6
2.1.2	Étapes pour la construction d'un outil d'évaluation.....	7
2.2	<b>LE LEXIQUE DES ADOLESCENTS.....</b>	<b>8</b>
2.2.1	Définitions.....	8
2.2.1.1	L'adolescence.....	8
2.2.1.2	Le signe linguistique.....	8
2.2.1.3	Le lexique.....	8
2.2.2	Aspects développementaux du lexique des adolescents.....	9
2.2.2.1	Développement langagier précoce vs tardif.....	9
2.2.2.1.1	Le développement langagier précoce.....	9
2.2.2.1.2	Le développement langagier tardif.....	9
2.2.2.2	Liens entre développement lexical tardif et langage écrit.....	10
2.2.2.3	Liens entre développement lexical tardif et habiletés métalinguistiques.....	11
2.2.2.4	Aspects qualitatif et quantitatif du développement lexical tardif.....	11
2.2.2.4.1	Sur le plan qualitatif.....	11
2.2.2.4.2	Sur le plan quantitatif.....	12
2.2.3	Aspects psycholinguistiques du lexique.....	12
2.2.3.1	La dimension sémantique.....	12
2.2.3.1.1	Organisation taxinomique du sens.....	12
2.2.3.1.2	Organisation componentielle du sens.....	13
2.2.3.1.3	Impact d'un déficit sémantique sur le développement lexical et l'accès au lexique.....	14
2.2.3.2	La dimension phonologique.....	14
2.2.3.2.1	Accès au lexique phonologique.....	14
	Sur le versant réceptif : l'accès au lexique phonologique d'entrée.....	15
	Sur le versant expressif : l'accès au lexique phonologique de sortie.....	16
2.2.3.2.2	Mémoire phonologique à court terme et développement lexical.....	16
2.2.3.2.3	Impact d'un déficit phonologique sur le développement lexical et l'accès au lexique.....	16
2.2.3.3	La dimension morphologique.....	17
2.2.3.3.1	Représentations morphémiques et accès au lexique.....	17
2.2.3.3.2	Conscience morphologique et développement lexical.....	17
2.3	<b>L'ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS .....</b>	<b>18</b>
2.3.1	Épreuves lexicales de base.....	18
2.3.1.1	La dénomination.....	19
2.3.1.2	La désignation.....	19
2.3.1.3	Les fluences phonologique et sémantique.....	19
2.3.1.4	La dénomination rapide.....	20
2.3.2	Évaluation du lexique élaboré.....	20
2.3.2.1	La définition de mots.....	20
2.3.2.2	Les similitudes.....	21
2.3.2.3	Compréhension de métaphores.....	21
2.3.3	La question de la variable temporelle.....	22
2.3.4	La question de l'évaluation dynamique.....	22
2.4	<b>ÉTAT DES LIEUX DES OUTILS EVALUANT LE LEXIQUE DES ADOLESCENTS .....</b>	<b>23</b>

<b>3</b>	<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>HYPOTHESES.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>LE RECUEIL DES DONNEES.....</b>	<b>27</b>
4.1.1	Choix de l’outil : le questionnaire.....	27
4.1.2	La population cible.....	27
4.1.2.1	Les critères d’inclusion et d’exclusion.....	27
4.1.2.2	La représentativité de l’échantillon.....	27
4.1.2.2.1	Calcul de la taille de l’échantillon.....	28
4.1.2.2.2	Paramètres sociodémographiques.....	28
4.1.3	La conception du questionnaire.....	28
4.1.3.1	Les principes de base.....	28
4.1.3.2	La structure du questionnaire.....	29
4.1.3.2.1	Première rubrique : Données sociodémographiques.....	29
4.1.3.2.2	Deuxième rubrique : Profil professionnel des répondants.....	29
4.1.3.2.3	Troisième rubrique : État des lieux des besoins.....	30
4.1.3.2.4	Quatrième rubrique : Contenu de l’outil.....	31
4.1.4	La phase de prétest.....	33
4.1.5	La phase de diffusion.....	34
<b>4.2</b>	<b>METHODE D’ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES.....</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>RESULTATS ET ANALYSE.....</b>	<b>35</b>
<b>5.1</b>	<b>REPRESENTATIVITE DE L’ECHANTILLON.....</b>	<b>35</b>
<b>5.2</b>	<b>DEFINITION DU SEUIL DE MAJORITE.....</b>	<b>35</b>
<b>5.3</b>	<b>PROFIL PROFESSIONNEL DES REpondANTS.....</b>	<b>36</b>
5.3.1	Expérience clinique.....	36
5.3.2	Formation continue.....	36
5.3.3	Nombre moyen de patients.....	36
5.3.4	Lieux d’exercice.....	36
<b>5.4</b>	<b>ÉTAT DES LIEUX DES BESOINS EN TERMES D’ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS.....</b>	<b>37</b>
5.4.1	Étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge.....	37
5.4.2	Question de la tranche d’âge : 11-15 ans / 15-18 ans.....	37
5.4.3	Outils utilisés par les répondants et degré de satisfaction.....	38
5.4.4	Degré d’intérêt et profils de prédiction des répondants en faveur de la création d’un nouvel outil.....	39
5.4.5	Attentes des répondants quant aux objectifs d’un nouvel outil.....	41
<b>5.5</b>	<b>ATTENTES RELATIVES AU CONTENU D’UN NOUVEL OUTIL D’ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS.....</b>	<b>42</b>
5.5.1	Évaluation de l’étendue et de la précision du lexique.....	42
5.5.2	Évaluation de l’accès au lexique.....	43
5.5.3	Évaluation des aspects phonologiques.....	44
5.5.3.1	Évaluation du lexique phonologique.....	44
5.5.3.2	Évaluation de la mémoire phonologique à court terme.....	45
5.5.4	Évaluation de l’organisation et la hiérarchisation du lexique.....	45
5.5.5	Évaluation des habiletés morphologiques.....	46

5.5.6	Évaluation du lexique en contexte .....	46
5.5.7	Évaluation des habiletés métalinguistiques.....	47
5.5.7.1	Évaluation des compétences métalinguistiques .....	47
5.5.7.2	Évaluation plus spécifique de l'accès au sens figuré .....	47
5.5.8	Synthèse des résultats .....	48
<b>6</b>	<b>DISCUSSION.....</b>	<b>49</b>
<b>6.1</b>	<b>UN NOUVEL OUTIL ?.....</b>	<b>49</b>
<b>6.2</b>	<b>OBJECTIFS DE L'OUTIL .....</b>	<b>51</b>
<b>6.3</b>	<b>POPULATION CIBLE DE L'OUTIL .....</b>	<b>51</b>
<b>6.4</b>	<b>CONTENU DE L'OUTIL.....</b>	<b>52</b>
<b>6.5</b>	<b>LIMITES ET BIAIS METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE .....</b>	<b>55</b>
<b>6.6</b>	<b>PERSPECTIVES DE L'ETUDE .....</b>	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>57</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>58</b>
<b>9</b>	<b>ANNEXES .....</b>	<b>63</b>

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

Figure 1 : Triangle sémiotique de Saussure .....	8
Figure 2 : Représentation de l'organisation taxinomique des concepts en mémoire (Rosch, 1975). .....	13
Figure 3 : Modèle de production de parole adapté de Goldrick et Rapp d'après Best (2005). .....	13
Figure 4 : Modèle simplifié du système lexical de Caramazza et Hillis (Lechevalier et al., 2008). .....	14
Figure 5 : Modèle connexionniste de Trace de McClelland et Elman (1986) .....	15
Figure 6 : Calcul de la taille de l'échantillon (SurveySystem, 2021). .....	28
Figure 7 : Calcul de l'intervalle de confiance (SurveySystem, 2021) .....	35
Figure 8 : Répartition des répondants en fonction du nombre d'années d'exercice. ....	36
Figure 9 : Répartition des répondants en fonction du nombre de patients adolescents/an .....	36
Figure 10 : Étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge. ....	37
Figure 11: État des lieux des tests et batteries utilisés par les répondants .....	38
Figure 12 : Répartition des répondants en fonction de leur degré de satisfaction quant aux outils existants. ....	38
Figure 13 : Répartition des répondants en fonction du degré d'intérêt quant à la création d'un nouvel outil d'évaluation .....	39
Figure 14 : Variables explicatives du modèle de prédiction. ....	39
Figure 15 : Modèle de prédiction .....	40
Figure 16 : Matrice de confusion de notre modèle de prédiction. ....	40
Figure 17 : Profil de prédiction – Formation continue = OUI .....	40
Figure 18 : Profil de prédiction – Formation continue = NON. ....	41
Figure 19 : Attentes des répondants quant aux objectifs d'un nouvel outil d'évaluation. ....	41
Figure 20 : Positionnement des répondants quant à la pertinence des épreuves de désignation et de dénomination .....	42
Figure 21 : Positionnement des répondants quant aux limites soulevées par les épreuves de désignation et dénomination .....	43
Figure 22 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'accès au lexique .....	43
Figure 23 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer le lexique phonologique .....	44
Figure 24 : Choix des répondants quant aux modalités pour évaluer le lexique phonologique .....	44
Figure 25 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer la mémoire phonologique à court terme. ....	45
Figure 26 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'organisation du lexique .....	45
Figure 27 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer les compétences morphologiques. ....	46
Figure 28 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer les compétences morphologiques. ....	46
Figure 29 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer les compétences métalinguistiques .....	47
Figure 30 : Choix des répondants pour évaluer les habiletés métalinguistiques .....	47
Figure 31 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer l'accès au sens figuré. ....	47
Figure 32 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'accès au sens figuré. ....	48
Figure 33 : Tableau de synthèse des résultats relatifs au contenu d'un nouvel outil d'évaluation du lexique des adolescents. ....	48

## INTRODUCTION

---

L'adolescence est une période de transition empreinte de changements tant physiques que psychologiques, où la socialisation participe à l'émancipation et à la construction identitaire du sujet. Sur le plan neurobiologique, le développement cérébral à l'adolescence se traduit par une augmentation de la vitesse des processus de traitement (Pernon & Gatignol, 2011). Les fonctions cognitives se développent, ainsi que la pensée et le raisonnement. Thibault (2012 : 35) souligne que « *le lexique constitue une composante très importante de l'efficacité cognitive [...] la richesse du vocabulaire, parmi d'autres facteurs, améliore les performances intellectuelles.* ».

Selon Bentolila (2007), il existe une forte corrélation entre le niveau de vocabulaire et la réussite scolaire. La maîtrise de l'écrit sous-tend l'accès à un lexique plus complexe dont l'acquisition progressive permet d'investir sereinement les enseignements du secondaire.

Sur le plan social, l'intégration d'un adolescent parmi ses pairs est en lien avec sa capacité à se positionner dans l'interaction et à appréhender le langage figuratif : comprendre et manier l'humour, l'ironie, les jeux de mots, ...

Cette montée en puissance des compétences lexicales à l'adolescence est donc fondamentale tant sur le plan des apprentissages scolaires que sur celui de leur rapport au monde et aux autres.

Ce projet de mémoire a émergé face au constat du peu de tests récents et exhaustifs évaluant spécifiquement le lexique des adolescents. Ainsi, nous nous sommes interrogés quant aux besoins d'un tel outil en pratique clinique. Pour répondre à ce questionnement, notre démarche s'est déployée en deux phases : la première phase fut de consulter la littérature scientifique en vue de constituer les assises théoriques de notre étude, la deuxième phase fut de recueillir les besoins en pratique clinique via un questionnaire en ligne à destination des orthophonistes.

La partie théorique de ce mémoire abordera les préconisations de l'UNADREO (Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie) quant à la création d'outils d'évaluation, puis nous développerons les aspects spécifiques du lexique des adolescents et les épreuves susceptibles de les évaluer.

Ensuite, la partie méthodologique présentera la problématique et les hypothèses formulées dans le cadre de cette étude, ainsi que la méthodologie mise en œuvre pour créer notre outil de recueil de données afin d'interroger les besoins des orthophonistes.

Enfin, dans les parties suivantes, nous proposerons une synthèse des résultats obtenus dans le but de valider ou d'invalider nos hypothèses et nous discuterons ces résultats.

L'objectif de cette étude est d'amorcer la **première phase d'une étude de faisabilité** en vue de la création d'un outil d'évaluation spécifique au lexique des adolescents.

## PARTIE THEORIQUE

---

### 1.1 LA CREATION D'UN OUTIL D'EVALUATION

La labellisation des tests en orthophonie a récemment fait l'objet d'un projet mené par les membres du comité directeur de l'UNADREO pour pallier l'absence de normes quant à l'élaboration de ces tests (Hilaire-Debove, 2017). Ce projet se réfère au modèle issu de la psychologie qui publie des tests depuis plus d'une centaine d'années. La Société Française de Psychologie (SFP) a créé une commission des tests qui émet des recommandations reconnues au niveau national et international (Vrignaud et al., 2000). La démarche de l'UNADREO est, à l'instar de la SFP, de garantir la qualité des tests orthophoniques, au niveau national et international, ainsi que d'informer les praticiens quant à cette qualité.

#### 1.1.1 Qu'est-ce qu'un test ?

Le Dictionnaire d'Orthophonie définit un test comme une « *épreuve, standardisée dans son administration et sa cotation, permettant d'évaluer les aptitudes [...] d'une personne [...] en la situant, grâce à l'étalonnage, par rapport aux autres membres du groupe social dont elle fait partie* » (Brin-Henry et al., 2011 : 278) . L'adaptation française des Recommandations Internationales pour l'utilisation des tests de la SFP stipule que « *toute tentative pour fournir une définition précise d'un test [...] en tant que processus échouera vraisemblablement parce qu'elle risque d'exclure certaines procédures qui devraient en faire partie, et d'en inclure d'autres qui devraient en être exclues* » (Vrignaud et al., 2000 : 13).

Nous pouvons toutefois caractériser un test à partir des quatre grands axes proposés par l'UNADREO, garantissant la qualité et la représentativité des outils d'évaluation (Hilaire-Debove, 2017) :

- Le premier axe aborde la question de la standardisation des conditions de passation et de cotation du test, ainsi que la question de la normalisation par rapport à un groupe de référence.
- Le deuxième axe concerne la sensibilité : traduit le pouvoir de discrimination d'un test.
- Le troisième axe est relatif à la fidélité : reflète la stabilité d'un test.
- Le quatrième concerne la validité : atteste que le test mesure ce qu'il est censé mesurer.

Selon Carver (1974), il existe deux types de tests :

- Les tests normés qui permettent de mesurer des différences interindividuelles stables dans le but de discriminer des sujets en référence à une norme.
- Les tests critériés qui permettent de mesurer des différences intra-individuelles pour évaluer les potentiels gains ou le développement des individus, selon des critères pris comme référence.



Ces deux paradigmes ne sont toutefois pas incompatibles et peuvent se rejoindre dans un même outil d'évaluation.

Par ailleurs, Vrignaud (cité dans Marin-Curtoud et al., 2010) distingue les évaluations en fonctions de leur objectif :

- L'évaluation sommative permet un bilan des connaissances.
- L'évaluation certificative conduit à l'obtention d'un diplôme.
- L'évaluation formative permet de situer un sujet apprenant dans un parcours d'apprentissage, proche de l'évaluation diagnostique, elle permet de détecter les causes d'un déficit en vue d'y remédier.

Les deux premiers types d'évaluation relèvent plutôt du domaine éducatif (Laveault & Gregoire, 2014). L'évaluation diagnostique permet de cerner les capacités cognitives sous-jacentes aux compétences évaluées, l'accent est mis sur les processus mis en œuvre pour réaliser une tâche.

Selon Hilaire-Debove (2017), les outils d'évaluation pourvus d'une fonction diagnostique à des fins de rééducation doivent s'appuyer sur les données récentes issues de la recherche, notamment en matière de fonctionnement cognitif.

### 1.1.2 Étapes pour la construction d'un outil d'évaluation

Selon Laveault et Gregoire (2014), l'élaboration d'un test se déploie en cinq grandes étapes fondatrices :

- La première étape est de déterminer l'objet de l'outil, ce à quoi il va servir.
- La deuxième étape est de déterminer ce que nous voulons mesurer.
- La troisième étape est de créer les items de l'outil.
- La quatrième étape est d'évaluer les items de l'étape 3.
- La cinquième étape est de déterminer les propriétés métriques du test définitif.

Ce long processus se veut rigoureux dans sa mise en œuvre et le respect de ces différentes étapes conditionne la qualité de l'outil.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons exclusivement aux deux premières étapes de la construction d'un outil d'évaluation :

- Déterminer les objectifs de cet outil d'évaluation
- Déterminer les différents aspects à investiguer pour l'évaluation spécifique du lexique des adolescents et les différentes épreuves qui pourraient y être associées.

## 1.2 LE LEXIQUE DES ADOLESCENTS

### 1.2.1 Définitions

#### 1.2.1.1 L'adolescence

L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) considère que l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans.

#### 1.2.1.2 Le signe linguistique

Ferdinand de Saussure (1916) propose un modèle sémiologique qui définit le signe linguistique comme une entité qui unit d'une part un signifiant (contenant) et d'autre part un signifié (contenu). Le signifiant renvoie aux différentes représentations perceptives du signe, le langage oral y pourvoit avec l'image acoustique du mot. L'apprentissage du langage écrit vient enrichir cette dimension perceptive par une image graphémique du mot de nature orthographique (Rossi, 2013).

Le signifié renvoie aux représentations sémantiques du signe, c'est-à-dire à l'ensemble des traits sémantiques intrinsèquement liés au signe. Il revêt la dimension conceptuelle du signe.

Ces deux parties du signe sont indissociables et entretiennent une relation arbitraire (il n'existe pas de lien évident entre les deux) et conventionnelle (partagée par une communauté linguistique).

Enfin, le référent renvoie à la réalité physique, à l'objet lui-même. Le triangle sémiotique lie les deux parties du signe (signifiant et signifié) et le référent.

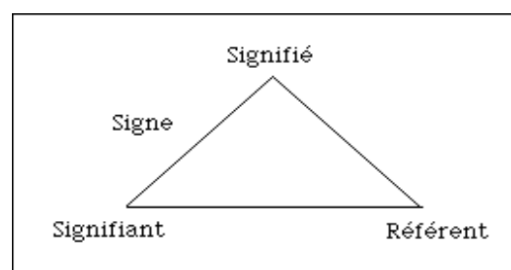


Figure 1 : Triangle sémiotique de Saussure

#### 1.2.1.3 Le lexique

Le lexique peut s'envisager selon deux points de vue : le point de vue linguistique qui interroge l'architecture structurale des unités linguistiques (le quoi ?) et le point de vue psycholinguistique qui interroge l'architecture fonctionnelle et renvoie aux processus mis en œuvre (le comment ?) (Nespoulous, 1985).

Selon le point de vue linguistique, le lexique désigne l'ensemble des unités de la langue que possède une communauté linguistique. Le vocabulaire, quant à lui, est l'ensemble des unités lexicales que possède un sujet en compréhension (vocabulaire passif) ou en production (vocabulaire actif).

Selon un point de vue psycholinguistique, le lexique interne ou lexique mental est multidimensionnel. Pour Spinelli et Ferrand (2005), le lexique mental est un système composé de représentations lexicales de natures différentes : phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et orthographiques, qu'un auditeur ou un lecteur a intériorisées à propos des mots de sa langue.

## 1.2.2 Aspects développementaux du lexique des adolescents

David (2000 : 1) affirme que les « *connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit* ».

### 1.2.2.1 Développement langagier précoce vs tardif

#### 1.2.2.1.1 *Le développement langagier précoce*

Berman (2004) définit le développement langagier précoce normo-typique comme un processus naturel et spontané. L'émergence du langage implique la constitution progressive de l'étendue lexicale (ou stock lexical) et sollicite toutes les dimensions du lexique : sémantique, phonologique et syntaxique. En l'absence de troubles, à l'âge de 5 ans, le langage est majoritairement constitué.

La fonction première de ce développement langagier précoce est la communication, l'enfant développe un langage fonctionnel, usuel, ancré dans le quotidien.

#### 1.2.2.1.2 *Le développement langagier tardif*

Le développement langagier tardif émerge dans un second temps, en lien avec les apprentissages scolaires et la maîtrise de l'écrit, il s'oppose ainsi au développement langagier précoce. Ce développement du langage tardif concerne directement les adolescents de 11 à 15 ans, Nippold (2007) décrit une évolution graduelle qui se prolonge jusqu'à l'âge adulte sans point d'achèvement évident.

A l'adolescence, le développement linguistique est empreint d'une grande variabilité interindividuelle qui permet difficilement d'établir une norme de développement du langage oral chez les adolescents (Nippold, 2007).

Cependant, de nombreuses études suggèrent que le développement langagier tardif serait corrélé au développement des habiletés cognitives à l'adolescence. Selon Giedd (2008), des changements neurobiologiques significatifs se dessinent à l'adolescence : le cerveau des adolescents présente des potentialités de maturation exponentielle et un pic de réorganisation cérébrale marqué par un gain de substance blanche (tissu du système nerveux central constitué des axones myélinisés des neurones

responsables de la conduction du signal nerveux). Selon Whitford et al. (2007), ces changements neurobiologiques sous-tendent le développement des habiletés cognitives des adolescents.

D'autre part, Parbeau-Gueno (2007) constate la contemporanéité de l'augmentation des ressources cognitives à l'adolescence et de l'acquisition des aspects langagiers tardifs. Le développement de la mobilité de pensée, de l'abstraction et du raisonnement permet aux adolescents de développer des habiletés linguistiques et métalinguistiques qui concourent au développement du langage tardif.

#### 1.2.2.2 Liens entre développement lexical tardif et langage écrit

L'écrit est le médium privilégié d'accès à la connaissance et aux apprentissages en milieu scolaire et notamment au secondaire.

La maîtrise de la lecture implique l'efficacité, d'une part, des processus d'identification des mots écrits et, d'autre part, des processus de compréhension. Elle repose donc sur des compétences linguistiques larges qui ne se réduisent pas aux seules habiletés phonologiques. Ces compétences sont d'ordre lexicales, morphologiques, syntaxiques et discursives (Zesiger et al., 2004). Par ailleurs, le «*triangle d'or du savoir lire*» de Perfetti (2010) relie l'identification des mots écrits, le lexique et la compréhension. Les connaissances lexicales jouent ici le rôle de médiation, ce qui soutient le lien entre déficit lexical et altération de la compréhension du langage écrit.

Lorsque l'automatisation de la lecture est acquise, l'écrit sert de support à l'apprentissage de nouveaux mots et participe au développement du lexique tardif Nippold (2007). Le développement de la littératie induit une diversification de l'étendue lexicale et une flexibilité qui en modifient l'usage. Ainsi, langage oral et langage écrit s'alimentent dans une dynamique commune.

Ainsi, il existe un consensus dans la littérature quant au lien entre pratique de la lecture et développement lexical après l'âge de 10 ans. D'après ce constat, Stanovitch et al. (1996) décrivent «*l'effet Matthieu*» : moins un enfant lit, moins il aura l'opportunité d'être confronté à de nouveaux mots et de les acquérir. En outre, moins son stock lexical se développe, moins il comprendra ce qu'il lit (et moins il aura envie de lire). Ce frein compromet la dynamique de développement lexical étayée par l'écrit. Selon Schelstraete (2011), ce facteur « d'exposition à l'écrit » pourrait participer aux différences interindividuelles très marquées qui caractérisent le lexique des adolescents. Par ailleurs, selon Thompkins et Binder (cité dans Schelstraete, 2011), les adultes illettrés présenteraient un déficit lexical correspondant à un niveau de vocabulaire identique à celui d'enfants appariés en âge de lecture. L'oral et l'écrit semblent donc s'étayer dans une relation de réciprocité.

### 1.2.2.3 Liens entre développement lexical tardif et habiletés métalinguistiques

Gombert (1990) définit les activités métalinguistiques « *comme sous-domaines de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation* ».

Par ailleurs, concernant les habiletés métalinguistiques, Gombert déclare : « *ne pourra être maîtrisé consciemment que ce qui l'est préalablement à un niveau fonctionnel* », ainsi le développement des habiletés métalinguistiques n'est effectif que si les habiletés linguistiques sont fonctionnelles. Des habiletés linguistiques fonctionnelles sous-tendent le développement d'habiletés épilinguistiques (inconscientes) stables nécessaires au processus métalinguistique.

D'autre part, l'apprentissage du langage écrit participe également à l'émergence d'habiletés métalinguistiques : l'enfant se doit de manipuler les objets langagiers, en segmenter et en analyser les composantes.

Nippold (2007) souligne que le développement langagier tardif est lié au développement des habiletés métalinguistiques. Ces habiletés permettent de réfléchir et d'organiser les nouveaux mots appris, le lexique se développe dans toutes ses dimensions tant sur le plan de l'étendue lexicale que sur celui de la précision et de la hiérarchisation des représentations sémantiques. Pernon et Gatignol (2011 : 22) suggèrent qu'il existe « *une interaction entre les capacités lexicales et les compétences métalexicales-métasémantiques* ». Selon ces auteurs, l'évaluation des compétences métalexicales peut être considérée comme un réel indicateur du développement lexical tardif.

Le développement des compétences métalinguistiques et l'accession à la pensée opératoire formelle pourvoient au développement du lexique « élaboré » : les concepts deviennent de plus en plus précis et abstraits, la polysémie et le sens figuré se développent. Le lexique élaboré peut se définir en référence au langage élaboré qui est un langage complexe de haut niveau et multidimensionnel : lexical, syntaxique, morphologique, discursif et pragmatique (Ducastelle, 2004). Le lexique élaboré recouvre la dimension lexicale du langage élaboré ainsi défini.

### 1.2.2.4 Aspects qualitatif et quantitatif du développement lexical tardif

#### 1.2.2.4.1 Sur le plan qualitatif

L'étude de Pernon et Gatignol (2011) met en exergue une progression lexicale « *lente, fine et discrète* » à l'adolescence, significativement portée sur les items de basse fréquence, d'âge d'acquisition tardif, longs et abstraits, ayant trait au lexique élaboré. Par ailleurs, les auteurs de cette étude notent un développement lexical marqué par une optimisation de l'accès au lexique tant sur le plan de la vitesse que sur celui de la précision.

Pour qualifier ce lexique tardif, Maurin et al. (2014) proposent le terme de lexique «*complexe*» qui se définit sur le plan sémantique par des mots peu fréquents, spécialisés, abstraits et sur le plan phonologique par des mots longs et phonologiquement complexes (groupes tri-consonantiques) tels que *stéthoscope*. En outre, ces auteurs soulignent que l'appropriation progressive du lexique complexe s'avère indispensable pour suivre les enseignements proposés au collège.

#### 1.2.2.4.2 Sur le plan quantitatif

A la fin du CE1, le vocabulaire des enfants se situerait entre 3000 et 8000 mots, avec une moyenne à 6000 mots et le gain lexical moyen serait de 1000 mots par an selon Biemiller cité dans le rapport de Bentolila (2007). Il existe donc des disparités interindividuelles très marquées dès le primaire.

Selon Pernon et Gatignol (2011), le développement lexical des collégiens est «*continu, linéaire, modéré et plus lent*» que le développement lexical précoce. Cette étude confirme également que le développement des stocks lexicaux passifs et actifs s'inscrit dans une même dynamique développementale à l'adolescence que celle décrite pour le lexique précoce.

Le développement lexical s'avère néanmoins très influencé par l'environnement socio-économique et culturel dans lequel l'adolescent évolue.

A la fin du lycée, un adolescent moyen s'est approprié le sens d'environ 80 000 mots, selon Lord Larson et McKinley (cité dans Boutard et Guillon, 2010). A l'âge adulte nous disposerions d'un stock lexical de 50 000 à 100 000 mots (Bonin, 2008).

### 1.2.3 Aspects psycholinguistiques du lexique

Le lexique peut être appréhendé comme un vaste réseau de représentations interconnectées et de nature différente (Ségui & Ferrand, 2000). Ici, seules les représentations d'ordre sémantique, phonologique et morphologique du lexique, en lien avec la modalité orale, seront évoquées.

#### 1.2.3.1 La dimension sémantique

##### 1.2.3.1.1 Organisation taxinomique du sens

Rosch (1975) propose une organisation hiérarchique des représentations sémantiques en mémoire. Deux axes pourraient définir cette organisation taxinomique : le premier serait vertical et correspondrait au degré d'abstraction d'une catégorie, le deuxième serait horizontal et correspondrait à la répartition des items à un niveau donné. Sur l'axe horizontal, un item prototypique existe pour chacune des catégories présentes à un niveau donné. Sur l'axe vertical, Rosch propose un niveau de base situé entre un niveau supra-ordonné pourvu de concepts plus généraux et un niveau infra-ordonné pourvu de concepts plus précis. La **Figure 2** ci-après illustre ces différentes notions.

En l'absence de troubles, les termes appartenant au niveau de base seraient les premiers acquis.

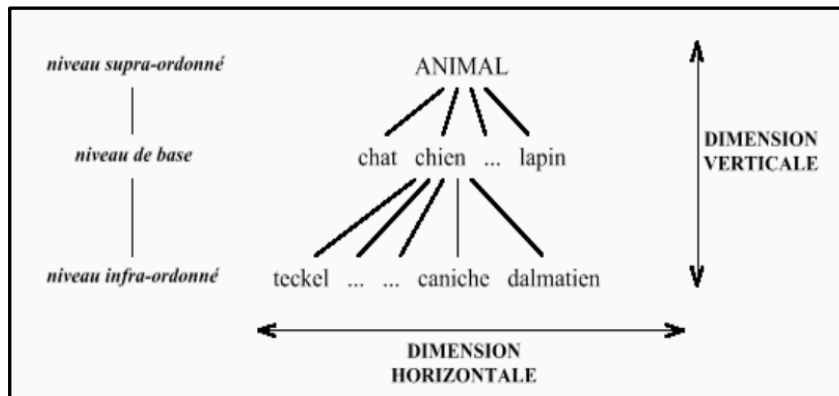


Figure 2 : Représentation de l'organisation taxinomique des concepts en mémoire (Rosch, 1975).

### 1.2.3.1.2 Organisation componentielle du sens

L'approche componentielle propose un modèle de réseaux sémantiques pourvu d'un ensemble de micro-systèmes (champs sémantiques) en interaction. Dans cette organisation, le sens d'un mot est défini par ses traits sémantiques, les sèmes, qui sont des éléments primitifs de sens. Chaque unité lexicale peut être définie selon la présence ou l'absence de ces traits sémantiques (Houde et al., 2004).

Plusieurs concepts peuvent partager les mêmes traits sémantiques et seraient activés conjointement. Les co-activations les plus fréquentes porteraient sur :

- les unités lexicales qui partagent le même champ sémantique telles que *chien* et *niche*,
- celles qui présentent des relations hiérarchiques d'hyponymie telles que *chat* et *animal*,
- celles en collocation telles que *ciel* et *bleu* (Rossi, 2013).

Les modèles connexionnistes se sont construits par analogie avec les réseaux neuronaux, ils sont formés d'unités élémentaires interconnectées en réseau (**Figure 3**). Par exemple, face à une image de tigre, les traits sémantiques relatifs à ce concept seront activés, mais également ceux des concepts proches tels que lion, léopard, etc. L'activation d'une représentation sémantique conduit ainsi à activer une représentation sémantique proche.

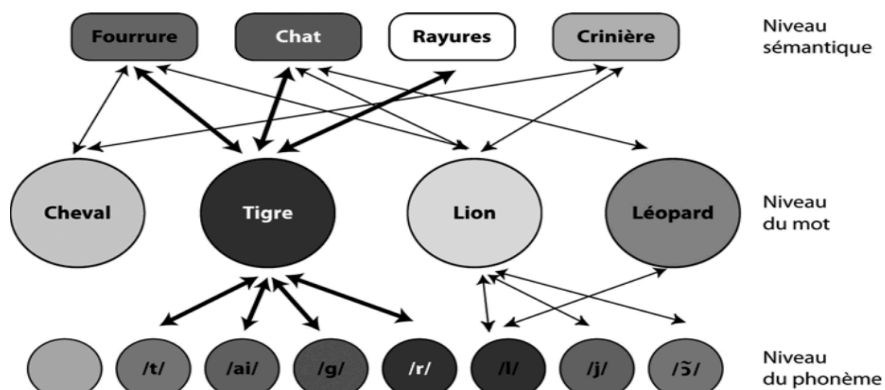


Figure 3 : Modèle de production de parole adapté de Goldrick et Rapp d'après Best (2005).

### 1.2.3.1.3 Impact d'un déficit sémantique sur le développement lexical et l'accès au lexique

Dans le cadre d'un trouble du langage oral, un déficit sémantique caractérisé par un réseau sémantique moins dense et moins bien organisé peut perturber la rétention et l'encodage de nouveaux mots (Schelstraete, 2011).

De même, un déficit sémantique peut perturber l'accès au lexique, en lien avec des représentations sémantiques moins précises et un réseau sémantique moins bien structuré (Dockrell et al., 2003 ; Schelstraete, 2011).

### 1.2.3.2 La dimension phonologique

La phonologie s'adresse à l'aspect sonore de la chaîne parlée, par extension le lexique phonologique correspond à la forme sonore des mots tant sous l'aspect séquentiel que qualitatif. Le développement du lexique phonologique est d'acquisition précoce et intrinsèquement lié à la construction du signe linguistique.

#### 1.2.3.2.1 Accès au lexique phonologique

Selon le modèle simplifié du système lexical de Caramazza et Hillis (Lechevalier et al, 2008) (**Figure 4**), le système sémantique est central et les modalités d'accès y sont visuelles et verbales (phonologique ou orthographique). Ici c'est la modalité verbale phonologique, d'entrée et de sortie, qui nous intéresse (cadre rouge).

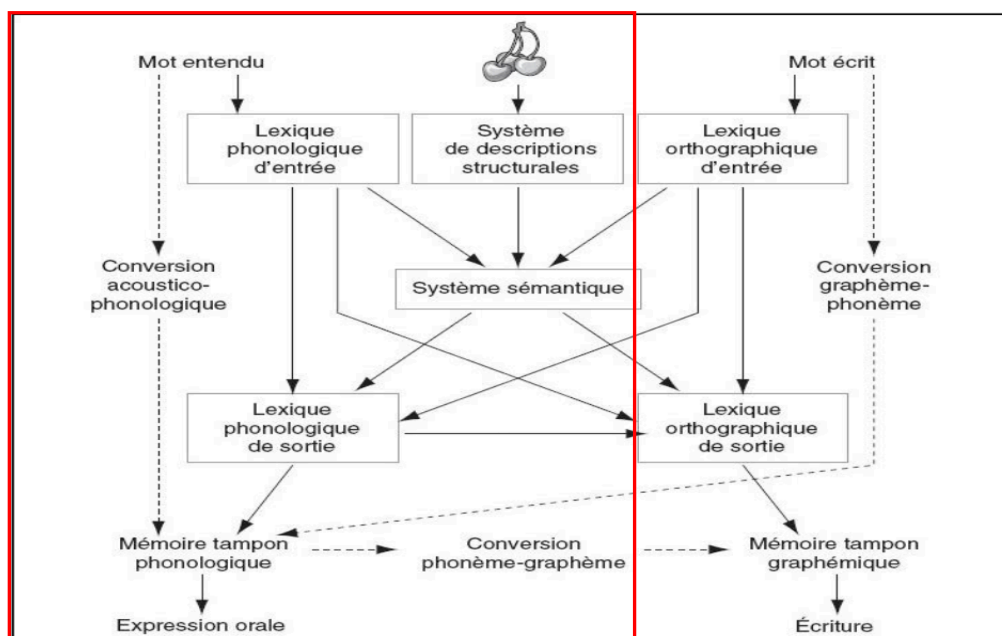


Figure 4 : Modèle simplifié du système lexical de Caramazza et Hillis (Lechevalier et al., 2008)

Le lexique phonologique d'entrée est relatif aux représentations lexico-phonologiques. La représentation lexico-phonologique d'un mot est constituée de la séquence phonémique propre à ce mot.



Le lexique phonologique d'entrée est impliqué dans toutes les tâches en modalité auditivo-verbale. Quant au lexique phonologique de sortie, il s'adresse à la forme phonologique des mots qui est activée lors de la production d'un mot. Il est sollicité dans toutes les tâches de production verbale de mots.

Concernant l'accès aux lexiques phonologiques d'entrée ou de sortie, il existe deux grands types de modèle qui diffèrent selon la nature des relations qu'entretiennent les niveaux sémantique et phonologique : les modèles sériels ou les modèles interactifs. Actuellement, les travaux publiés sont plus en faveur d'une conception interactive.

#### Sur le versant réceptif : l'accès au lexique phonologique d'entrée

Le modèle connexionniste de Trace de McClelland et Elman (1986) (**Figure 5**) propose de relier trois niveaux de représentations : les traits articulatoires (niveau articulatoire), les phonèmes (niveau phonologique) et les mots (niveau lexical), en mettant en exergue les interactions entre ces niveaux et la présence de processus ascendants (bottom-up) et descendants (top-down). Les traitements à chaque niveau se font en parallèle.

L'identification du mot se fait par l'accumulation des liens excitateurs et l'inhibition des concurrents sur un même niveau.

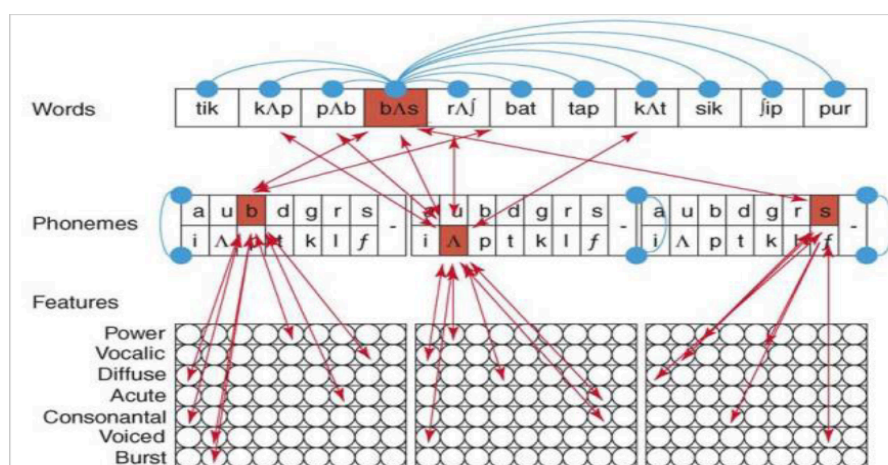


Figure 5 : Modèle connexionniste de Trace de McClelland et Elman (1986)

Le modèle de la Cohorte de Marslen-Wilson (1984) part du principe que les premiers phonèmes entendus activent l'ensemble des unités lexicales possédant la même séquence phonémique initiale, la « cohorte » ainsi activée est graduellement réduite à mesure de l'identification des phonèmes jusqu'à ce qu'il n'existe plus de concurrents. Le Point d'Unicité (PU) est le point à partir duquel un mot n'a plus de concurrents, par exemple pour le mot *éléphant* : /elef/ correspond au PU. Cette identification est également dépendante du contexte syntaxique et sémantique dans lequel se trouve le mot.

### Sur le versant expressif : l'accès au lexique phonologique de sortie

Le modèle connexionniste de Dell et al. (1997) (**Annexe II**) est également composé de trois niveaux de représentations en interaction : les traits sémantiques (niveau sémantique), les mots (niveau lexical), les phonèmes (niveau phonologique). Ces niveaux sont reliés par des connexions bidirectionnelles excitatrices. Ce modèle est relativement proche de la version adaptée de Goldrick et Rapp par Best (2005) proposée à la **Figure 3**.

Levelt (1999) propose un modèle strictement sériel (unidirectionnel descendant) et incrémental qui reprend les mêmes étapes, en incluant un niveau articulatoire correspondant à l'exécution motrice du mot articulé et la notion de lemme (informations syntaxiques inhérentes au mot) (**Annexe IV**).

#### *1.2.3.2.2 Mémoire phonologique à court terme et développement lexical*

La mémoire phonologique à court terme (ou boucle phonologique) du modèle de la mémoire de travail de Baddeley (2000) (**Annexe III**) est un sous-système constitué de deux composantes : l'une stocke passivement des informations phonologiques sur une durée temporaire de moins de 2 secondes, l'autre est un processus de répétition subvocale, responsable du rappel des informations stockées et de leur conversion en code phonologique. En l'absence de troubles sur le plan perceptif, cette mémoire phonologique à court terme conditionne le développement de représentations lexico-phonologiques stables et leur ancrage en mémoire à long terme. Ainsi le développement lexical, tant sur le plan de l'étendue lexicale que sur celui de la précision phonologique, est tributaire de la boucle phonologique (Baddeley et al., 1998 ; Gathercole, 2006).

#### *1.2.3.2.3 Impact d'un déficit phonologique sur le développement lexical et l'accès au lexique*

L'acquisition d'un mot est dépendante d'une série de traitements phonologiques : segmentation, discrimination et constitution d'une représentation lexico-phonologique précise. Un déficit phonologique peut aboutir à des représentations lexico-phonologiques sous-spécifiées (lacunaires ou erronées) et entraver le processus d'appariement avec les concepts correspondants. Par conséquent, un déficit phonologique peut perturber le développement lexical tant sur le plan de la qualité du lexique phonologique que sur celui de l'étendue lexicale. De même, un déficit phonologique peut perturber l'accès au lexique, en lien avec des représentations lexico-phonologiques instables et sous-spécifiées (Schelstraete, 2011). Par ailleurs, l'impact d'un déficit phonologique diffère selon la nature du mot, sa fréquence et son degré d'abstraction (Chiat, 2001). Selon Bragard et Schelstraete (2008), le développement des représentations lexico-phonologiques aurait un impact sur le développement sémantique du lexique et pourrait être à l'origine d'un déficit lexicale par la suite.

Un déficit phonologique aura également des conséquences sur l'acquisition du langage écrit, or le langage écrit est étroitement lié au développement lexical tardif (*Partie théorique 2.2.2.2*).

Enfin, dans le cadre d'un trouble du langage oral, Gray (2004) démontre que les difficultés d'apprentissage de nouveaux mots peuvent être liées au tant au déficit phonologique qu'au déficit sémantique. Et il en serait de même pour l'accès au lexique selon Dockrell et al. (1998).

#### 1.2.3.3 La dimension morphologique

La morphologie est l'étude des morphèmes. Les morphèmes sont les plus petits éléments de sens constituant un mot (Brin-Henry et al., 2011). Notre propos ne portera ici que sur la morphologie dérivationnelle qui implique deux types de morphèmes :

- Des morphèmes lexicaux (bases lexicales : noms, verbes et adjectifs)
- Des morphèmes dérivationnels (les affixes : préfixes et suffixes)

Un mot plurimorphémique ou morphologiquement complexe est constitué d'au moins deux morphèmes dont au minimum une base lexicale. Ces combinaisons morphémiques sont régies par des règles qui garantissent la valeur sémantique des mots (Brethes, 2012).

En outre, selon Rey-Debove (1984), 80% des mots de la langue seraient plurimorphémiques.

##### 1.2.3.3.1 Représentations morphémiques et accès au lexique

Dans son modèle de production de la parole, Levelt (1999) propose un niveau d'encodage morpho-phonologique, les unités morphémiques seraient impliquées dans la récupération des représentations lexicales (**Annexe IV**).

Concernant l'accès au lexique, Caramazza et al. (1988) différencient :

- Un accès direct aux représentations lexicales des mots fréquents et des mots morphologiquement opaques (dont le sens ne peut être déduit par la simple décomposition morphémique du mot).
- Un accès indirect, à partir des unités morphémiques, pour les mots morphologiquement transparents peu fréquents ou nouveaux.

##### 1.2.3.3.2 Conscience morphologique et développement lexical

L'apprentissage de l'écrit permet le développement progressif de compétences méta-morphologiques.

Selon Colé et al. (2004), ces habiletés méta-morphologiques sont corrélées au développement du lexique chez l'enfant d'âge scolaire. Par ailleurs, selon Boutard et Guillon (2010 : 6) : « *l'analyse morphologique pour déterminer le sens d'un mot nouveau, à partir du primaire, interviendrait également pour plus de moitié dans l'acquisition des nouveaux mots* ».

La conscience morphologique participe ainsi au développement lexical tardif nécessaire pour l'entrée au collège, où les attendus diffèrent de ceux de l'école primaire et la maîtrise du vocabulaire complexe et plurimorphémique est indispensable aux apprentissages.

### 1.3 L'ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS

En tenant compte des éléments théoriques développés précédemment, nous avons appréhendé l'évaluation du lexique des adolescents comme multidimensionnelle, se devant d'explorer les différentes représentations lexicales et les processus à l'œuvre, tant en réception qu'en production. Il faudra donc s'intéresser au lexique actif (en production) et passif (en réception) en considérant :

- D'une part, l'accès et la précision des représentations lexicales phonologiques et sémantiques.
- D'autre part l'étendue (stock), l'organisation et la qualité du lexique des adolescents.

Selon les données de la littérature présentées dans la partie précédente, le niveau de développement du lexique tardif, en lien avec la qualité du lexique des adolescents, pourrait s'envisager sous 3 aspects intrinsèquement liés :

- Le lexique *fonctionnel* dont l'appropriation est fondamentale pour l'autonomie langagière du sujet. Le lexique fonctionnel est récurrent (contrairement au lexique complexe) et sous-tend le développement du lexique complexe et du lexique élaboré.
- Le lexique *complexe* qui se définit sur le plan sémantique par des mots peu fréquents, spécialisés, abstraits, plurimorphémiques et sur le plan phonologique par des mots longs ou phonologiquement complexes.
- Le lexique *élaboré* qui s'adresse plus particulièrement aux compétences métalinguistiques, à la polysémie et au sens figuré.

#### 1.3.1 Épreuves lexicales de base

Evrat et Nebout (2016 : 73), auteures d'un mémoire d'orthophonie dirigé par Christine Maeder, ont validé l'hypothèse suivante : « **Certaines épreuves lexicales de base (dénomination, désignation, fluence, dénomination rapide) permettent lors d'un premier bilan de différencier des sujets pathologiques de sujets ordinaires** ». La validation de cette hypothèse nous a conduits à considérer ces épreuves en première intention pour l'évaluation du lexique des adolescents.

#### 1.3.1.1 La dénomination

Cette épreuve consiste à dénommer un item à partir d'un support visuel (le plus souvent une image). La dénomination est une épreuve phare pour évaluer le lexique, elle permet d'apprécier le lexique actif d'un sujet avec :

- D'une part, l'étendue, la précision et la qualité des représentations lexicales phonologiques et sémantiques.
- D'autre part, l'accès aux représentations sémantiques par input visuel et l'accès au lexique phonologique de sortie, en référence au modèle de Caramazza et Hillis (**Figure 4**).

C'est l'analyse rigoureuse tant quantitative (scores et mesure du temps de latence) que qualitative des productions du sujet qui permet de repérer le(s) niveau(x) de traitement(s) perturbé(s).

#### 1.3.1.2 La désignation

L'épreuve de désignation consiste à désigner parmi 4 images un mot-cible donné en modalité orale. Cette épreuve permet d'apprécier :

- L'étendue et la qualité du lexique passif.
- L'organisation et la précision des représentations lexicales sémantiques ou phonologiques (avec des distracteurs proches de l'item cible).
- L'accès au lexique phonologique d'entrée et aux représentations sémantiques, en référence au modèle de Caramazza et Hillis (**Figure 4**).

Comme pour l'épreuve de dénomination, l'analyse tant quantitative que qualitative permet de caractériser les déficits. Par ailleurs, croiser les résultats avec ceux obtenus en dénomination permettra de s'orienter en faveur d'un déficit lexical ou d'une difficulté d'accès au lexique.

#### 1.3.1.3 Les fluences phonologique et sémantique

Les épreuves de fluence verbale consistent à donner le plus de mots possible selon un critère donné dans un temps imparti (généralement en 1 minute).

Pour les fluences phonologiques, le sujet doit fournir le plus grand nombre de mots commençant par un phonème donné. Dans le cas des fluences sémantiques, le sujet doit fournir le plus grand nombre de mots appartenant à une catégorie sémantique donnée.

Ces épreuves de fluences verbales permettent d'apprécier :

- L'accès au lexique sur les 2 voies : phonologique (pour les fluences phonologiques) et sémantique (pour les fluences sémantiques).
- La qualité et l'organisation du lexique produit tant sur le plan phonologique que sémantique.

Plus spécifiquement, l'épreuve de fluence sémantique permet de vérifier si les représentations sémantiques sont accessibles de proche en proche et organisées en réseaux.

Ici encore, c'est l'analyse quantitative (score et mesure de temps) et qualitative qui permettra de caractériser les déficits.

Par ailleurs, ces épreuves de fluences verbales sollicitent les fonctions exécutives, notamment la flexibilité et l'inhibition (Devevey et al., 2015), ce facteur est à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

#### 1.3.1.4 La dénomination rapide

La dénomination rapide permet d'évaluer l'automatisation de l'accès au lexique phonologique. Cette épreuve consiste à dénommer le plus rapidement et précisément possible une série séquentielle d'items connus du sujet. La batterie EVALEO 6-15 (EVALuation du Langage Ecrit et du langage Oral) propose une épreuve de dénomination à partir de 4 couleurs : rouge, vert, bleu et jaune (lexique très automatisé, fréquent et unisyllabique). La dénomination rapide de couleurs est indépendante du niveau scolaire et de faible charge sémantique (Evrat et Nebout, 2016).

En référence au modèle de Caramazza et Hillis (**Figure 4**), c'est l'accès au lexique phonologique de sortie qui est ciblé ici. En outre, cette épreuve recrute le système exécutif et nécessite un balayage visuel efficient.

### 1.3.2 Évaluation du lexique élaboré

Le lexique élaboré est intrinsèquement lié au développement des compétences métalinguistiques et revêt différentes formes. Ducarne de Ribaucourt (1989) définit les épreuves permettant d'évaluer le langage élaboré, nous ne retiendrons ici que les épreuves s'adressant au lexique telles que la définition de mots, les similitudes, la compréhension de métaphores et les épreuves évaluant la synonymie et l'antonymie.

#### 1.3.2.1 La définition de mots

L'épreuve de définition de mots consiste à définir oralement un mot. C'est une tâche cognitive complexe d'élaboration. Cette épreuve permet d'apprécier : la capacité d'évocation, la précision et la qualité des concepts, l'organisation du lexique, la polysémie et le sens figuré. Elle peut donner lieu à score comme dans le TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) ou le PELEA (Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent) et à une mesure de temps. Néanmoins l'analyse qualitative des réponses reste indispensable.

Le PELEA propose, dans un second temps, la compréhension des mêmes mots évaluée par un QCM (Questionnaire à Choix Multiples). Cette seconde épreuve permet de s'affranchir des contraintes d'élaboration verbale de l'épreuve de définition et de vérifier la constitution du lexique passif.

### 1.3.2.2 Les similitudes

L'épreuve des similitudes consiste à dire ce qui est commun entre deux concepts verbaux donnés à l'oral. Cette épreuve permet notamment d'apprécier : la précision et la qualité des représentations sémantiques du lexique, l'organisation du lexique, la polysémie et le sens figuré. Par ailleurs, elle implique la capacité à extraire les traits sémantiques pertinents unissant deux concepts pour établir une similitude, ce qui recrute des fonctions cognitives telles que la mémoire de travail, la flexibilité et l'inhibition. Voici quelques items tirés du PELEA pour illustrer ce propos : *une fourchette / une cuillère = des couverts, une chaussure / une route de montagne = un lacet, un éléphant / l'armée = la défense.*

Cette épreuve peut également faire l'objet d'une cotation et d'une mesure de temps, l'analyse qualitative et les fonctions cognitives à l'œuvre sont également à prendre en compte.

### 1.3.2.3 Compréhension de métaphores

Le dictionnaire Larousse définit ainsi la métaphore : « *Emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison.* »

L'épreuve de compréhension de métaphores consiste à donner le sens d'une métaphore proposée à l'oral. Comme pour les similitudes, une analyse et une extraction des traits sémantiques pertinents en vue d'un rapprochement entre deux termes sont requis. Pour la compréhension de métaphore, il est nécessaire de s'extraire des aspects littéraux d'un terme et d'en appréhender le sens figuré au moyen d'inférences pour pouvoir relier les deux concepts (Laganaro, 1997). Par exemple, dans la métaphore *cet homme est de glace*, les attributs de *glace* tels que le froid et la dureté seront associés à *cet homme* pour le qualifier d'insensible ou d'imperturbable.

Cette épreuve permet, entre autres, d'apprécier la capacité d'un sujet à accéder au sens figuré et à la polysémie. Comme pour les épreuves précédentes, il faudra tenir compte des processus cognitifs impliqués. Par ailleurs, les compétences pragmatiques et les aspects culturels jouent également un rôle fondamental dans l'accès au langage figuratif tel que la métaphore.

Le PELEA et la batterie EVALEO 6-15 proposent, dans un second temps, la compréhension des mêmes métaphores évaluée par un QCM pour vérifier spécifiquement le niveau de compréhension en s'affranchissant de l'explication verbale.

### 1.3.3 La question de la variable temporelle

Selon Bonin (2003), la vitesse de traitement traduit le degré d'automatisation des processus à l'œuvre lors de la réalisation d'une tâche. La mesure du temps de latence permet donc d'évaluer l'efficacité des processus.

Les mécanismes de compensation mis en place par nos patients ont un coût cognitif qui peut se manifester au niveau de la variable temporelle. Ce qui peut s'illustrer en clinique par des dissociations entre score et temps. Il est donc nécessaire de mesurer précisément le temps de traitement alloué aux tâches proposées, les résultats scorés seuls ne suffisant pas à décrire l'efficacité des traitements mis en œuvre (Thibault, 2012). En outre, dans leur étude *Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège* (Pernon & Gatignol, 2011), les auteurs mettent en évidence que la variable temporelle permet de mieux préciser le niveau d'atteinte lexicale, les axes thérapeutiques peuvent ainsi être ajustés au plus près des difficultés du patient.

D'autre part, dans le cadre de notre projet, se pose la question d'un outil d'évaluation informatisé qui permettrait de limiter les biais dans la mesure de ce facteur temps.

### 1.3.4 La question de l'évaluation dynamique

L'évaluation dynamique est un concept récent et de plus en plus présent dans la littérature scientifique. Elle s'appuie sur la théorie de la Zone Proximale de Développement (ZDP) de Vygotsky. Ce principe de ZDP est généralement à la base des interventions thérapeutiques en orthophonie mais ne correspond pas aux principes de l'évaluation standardisée qui fait l'objet de nos tests traditionnels. Le terme de *dynamique* est ici utilisé pour désigner le potentiel de développement d'un enfant en référence à cette ZDP. Ainsi, l'évaluation dynamique est interactive et permet d'apprécier le potentiel d'apprentissage d'un patient par opposition à un niveau de performance « statique » évalué par les approches psychométriques conventionnelles (Feuerstein et al. cité dans Hasson et Joffe, 2007).

Dockrell (2001) suggère que les tests standardisés sont peu utiles pour planifier et ajuster nos interventions thérapeutiques aux besoins spécifiques des patients, dans ce cadre, l'évaluation dynamique constituerait une approche plus informative.

Selon Hasson et Joffe (2007), l'évaluation dynamique peut se traduire par des aides hiérarchisées sur certaines épreuves afin d'évaluer la sensibilité à l'étaillage et les capacités du patient à déployer ou à s'approprier des stratégies. Ainsi, la nature et la quantité de ces aides ayant permis au patient de se saisir de la tâche nous renseignent sur ce potentiel et peuvent nous orienter dans nos choix thérapeutiques.

Par conséquent, intégrer une composante dynamique dans nos tests standardisés semble actuellement une alternative intéressante pour évaluer le lexique des adolescents.



## 1.4 ÉTAT DES LIEUX DES OUTILS EVALUANT LE LEXIQUE DES ADOLESCENTS

L'objectif de cet état des lieux est de recenser les tests actuellement disponibles et de les analyser selon quatre critères :

- La récence : pour tenir compte du niveau de lexique actuel des adolescents (étalonnage récent) et pour bénéficier de données récentes issues de la recherche.
- La tranche d'âge de la population cible
- La présence du combo d'épreuves lexicales de base définit précédemment : dénomination, désignation, fluences et dénomination rapide.
- La présence d'épreuves évaluant le lexique élaboré.

La synthèse de cet état des lieux est présentée dans le tableau ci-dessous :

Tests	Date	Tranche d'âge	Épreuves lexicales de base	Évaluation du lexique élaboré
<b>EVIP</b> – Échelle de Vocabulaire en Images Peabody <i>C.M Thiéroult-Whalen, L.M. Dunn</i>	1993	<b>2-18 ans</b>	INCOMPLET : Évaluation du <u>lexique passif</u> uniquement	NON
<b>BIMM</b> - Batterie Informatisée du Manque de Mot <i>JP. Gatignol, S. Marin Curtoud</i>	2007	<b>12-88 ans</b>	INCOMPLET : Épreuve de dénomination uniquement	NON
<b>PELEA</b> - Protocole d'évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent 2010 11-21 ans <i>C. Boutard, A. Guillon, A.-L. Charlois</i>	<b>2010</b>	<b>11-21 ans</b>	AUCUNE	<b>OUI</b>
<b>BILO 3C</b> – Batterie Informatisée du Langage Oral Cycle 2 et Collège <i>A. Khomsi, J. Khomsi</i>	2007	8-15 ans	INCOMPLET : Épreuves de Jugement lexical et de dénomination uniquement	NON
<b>CELF 5</b> - Batterie d'Évaluation des Fonctions Langagières et de Communication Adaptation française ECPA par Pearson <i>E . Wiig, E. Semel, Wayne A. Secord</i>	<b>2019</b>	<b>5-19 ans</b>	AUCUNE Pour la tranche 9-18 ans	<b>OUI</b>
<b>EVALEO 6-15</b> – Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et du langage Oral <i>C. Maeder, J. Roustit, L. Launay, M. Touzin</i>	<b>2019</b>	6-15 ans	<b>OUI</b>	<b>OUI</b>

Tests	Date	Tranche d'âge	Épreuves lexicales de base	Évaluation du lexique élaboré
<b>EXALANG 11-15</b> – Batterie d'Examen du langage oral et écrit et des compétences transversales <i>M. Lenfant, M-P. Thibault et M-C Helloin</i>	2009	11-15 ans	INCOMPLET : Épreuves de fluences phonologique et sémantique uniquement	NON Évaluation du <u>langage</u> élaboré
<b>EXALANG LyFac</b> –Examen du langage oral et écrit et de la mémoire <i>M. Lenfant, M-P. Thibault</i>	<b>2014</b>	16-25 ans	AUCUNE	NON Évaluation du <u>langage</u> élaboré
<b>TLOCC</b> – Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens <i>N. Maurin</i>	2006	<b>9-17 ans</b>	INCOMPLET : Évaluation du <u>lexique complexe</u> avec épreuves de désignation et de dénomination uniquement	NON

Cet état des lieux confirme qu'il existe peu de tests exhaustifs, récents et évaluant spécifiquement le lexique des adolescents. Seule la batterie EVALEO 6-15 répond actuellement à ces 4 critères. Devant le manque d'alternative, la création d'un outil d'évaluation du lexique des adolescents pourrait :

- Compléter un bilan existant, préciser des hypothèses diagnostiques en référence à une norme récente
- Mesurer l'évolution du patient, permettre un suivi longitudinal
- Mesurer l'efficacité d'une prise en charge spécifique (en tant qu'alternative à un test existant)
- Orienter et préciser le projet thérapeutique
- Évaluer spécifiquement les stratégies et le potentiel du patient (concept d'évaluation dynamique).

## PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSES

---

Dans un premier temps, la création d'un outil d'évaluation doit faire l'objet d'une étude de faisabilité. Pour ce type d'étude, le design expérimental conventionnel se définit ainsi :

**1. Une revue de la littérature et un premier recueil auprès des professionnels pour déterminer les besoins et le contenu de l'outil.**

2. La création de l'outil en fonction des réponses au premier recueil

3. La confrontation de l'outil avec un deuxième recueil et modification de l'outil si nécessaire.

Perspective : l'étude de validation.

Dans le cadre de ce mémoire nous nous situons au niveau de la première étape de cette étude de faisabilité, qui constitue l'étape préliminaire à la création d'un outil d'évaluation.

### 1.5 PROBLEMATIQUE

Pour formuler la problématique, nous avons choisi la méthode PICO (Richardson et al., 1995) utilisée en clinique dans le cadre de l'Evidence Based Practice (EBP), l'acronyme **PICO** constitue une aide à la formulation :

- **P** : se réfère au **P**atient, à la **P**opulation ou au **P**roblème.

Dans notre cas, **P** se réfère au problème : il existe peu d'outils récents et exhaustifs.

- **I** : se réfère à l'**I**ntervention évaluée.

Dans notre cas, **I** se réfère à l'évaluation spécifique du lexique des adolescents.

- **C** : se réfère à l'intervention servant de **C**omparaison, de **C**ontrôle (uniquement si pertinent).

Dans notre cas, **C** n'a pas d'objet.

- **O** : pour **O**utcomes se réfère aux événements mesurés, aux critères de jugement ou aux résultats cliniques.

Dans notre cas, **O** se réfère aux événements que nous souhaitons évaluer pour répondre à notre problématique : les besoins en pratique clinique, la pertinence et le potentiel contenu d'un outil d'évaluation spécifique du lexique des adolescents.

Notre problématique est donc la suivante :

**Il existe peu d'outils récents et exhaustifs quant à l'évaluation spécifique du lexique des adolescents, en regard de ce constat se posent les questions d'un réel besoin en pratique clinique, de la pertinence et du potentiel contenu d'un tel outil.**

Les moyens mis en œuvre pour répondre à cette problématique sont :

- D'une part, de consulter la littérature scientifique en vue de constituer les assises théoriques pour servir la mise en œuvre de cette étude préliminaire à la création d'un outil d'évaluation. La partie théorique de ce mémoire a été pensée pour répondre à cette exigence.
- D'autre part, de sonder les besoins des orthophonistes en pratique clinique via la création d'un outil de recueil de données, nous avons opté ici pour un questionnaire en ligne.

## 1.6 HYPOTHESES

Selon Laveault et Gregoire (2014), la première étape de la construction d'un outil d'évaluation est de déterminer l'objet de cet outil. La deuxième étape consiste à déterminer ce que nous souhaitons mesurer avec cet outil (*Partie théorique 2.1.2*).

**Hypothèse 1** : En pratique clinique, la majorité des orthophonistes interrogé(e)s trouve utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des adolescents (11-18 ans).

**Hypothèse 2** : Les réponses des orthophonistes interrogé(e)s nous permettent de déterminer les objectifs d'un tel outil, et de répondre à la première étape de la construction d'un outil d'évaluation.

**Hypothèse 3** : Les réponses des orthophonistes interrogé(e)s nous permettent de déterminer les différents aspects du lexique à explorer et les épreuves qui s'y rapportent afin de satisfaire à la deuxième étape de la construction d'un outil d'évaluation.

Concernant les hypothèses 2 et 3, il s'agit de vérifier si un consensus se dessine autour de ces questions, ce qui permettrait de définir ou d'orienter le potentiel contenu de notre outil.

D'autre part, nous avons souhaité intégrer la réalisation de notre projet à la démarche de l'UNADREO en suivant les préconisations émises en vue de la création d'un outil d'évaluation en orthophonie (*Partie théorique 2.1.2*). L'enjeu est de taille pour notre profession, c'est pourquoi nous avons voulu inscrire notre travail dans cette démarche en suivant une méthodologie reconnue et validée.

## DEMARCHE METHODOLOGIQUE

---

### 1.7 LE RECUEIL DES DONNEES

#### 1.7.1 Choix de l'outil : le questionnaire

Un questionnaire est un outil méthodologique de recueil de données constitué d'un ensemble de questions qui s'enchaînent de façon structurée et logique. Ce type d'outil permet d'obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur une population donnée.

Pour que l'exploitation statistique de ces données soit significative, il est nécessaire que le questionnaire soit administré à un échantillon représentatif de la population cible.

Le questionnaire doit traduire les objectifs de l'étude en questions précises et spécifiques auxquelles les personnes ciblées doivent répondre. C'est l'analyse statistique des résultats qui nous permettra de répondre à notre problématique et de valider ou d'invalider nos hypothèses.

Dans le contexte actuel de pandémie, un questionnaire en ligne auto-administré nous a semblé l'option la plus pertinente. D'autre part, ce mode de recueil de données nous a permis d'élargir sa diffusion afin de récolter le plus grand nombre de réponses possible en vue d'obéir aux critères de représentativité quantitative et qualitative de la population cible (*Démarche méthodologique 4.1.2*). Le support utilisé pour mettre en ligne notre questionnaire est *Google Forms*. Cet outil informatique permet l'accès au questionnaire via un lien internet et préserve l'anonymat des répondants.

#### 1.7.2 La population cible

##### 1.7.2.1 Les critères d'inclusion et d'exclusion

Notre questionnaire s'adresse à tous les orthophonistes, tous lieux et modes d'exercices confondus. Est exclue, toute personne n'étant pas orthophoniste.

##### 1.7.2.2 La représentativité de l'échantillon

La représentativité peut s'envisager sous deux aspects :

- Un aspect quantitatif porté sur la taille de l'échantillon (le nombre de personnes ayant répondu à notre questionnaire).
- Un aspect qualitatif porté par les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.

Pour évaluer cette représentativité nous avons eu recours aux données statistiques de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES).

### 1.7.2.2.1 Calcul de la taille de l'échantillon

**Determine Sample Size**

Confidence Level:  95%  99%

Confidence Interval:

Population:

Sample size needed:

Figure 6 : Calcul de la taille de l'échantillon (SurveySystem, 2021)

Notre population cible est de 25 607 orthophonistes répartis sur toute la France DROM inclus (DREES, 2019). Selon le calculateur de SurveySystem (2021), 378 réponses seront donc nécessaires pour obtenir un échantillon significativement représentatif de notre population cible avec un niveau de confiance de 95 % et une marge d'erreur de 5 % (**Figure 6**).

### 1.7.2.2.2 Paramètres sociodémographiques

Sur le versant qualitatif, la DREES propose des données statistiques à caractère sociodémographique comme la répartition géographique des orthophonistes par région, par classe d'âge ou par mode d'exercice. Ces données nous permettront de juger de la représentativité qualitative de notre échantillon.

## 1.7.3 La conception du questionnaire

### 1.7.3.1 Les principes de base

L'ouvrage de De Singly (2016), nous a permis d'établir certains principes de bases pour la conception de ce questionnaire :

La hiérarchisation des questions : utiliser la méthode de l'entonnoir en partant de questions générales pour arriver à des questions de plus en plus précises. Cette structure garantit un enchaînement logique des questions et met en exergue la cohérence globale de la démarche.

La formulation des questions :

- Opter pour une formulation claire et sans ambiguïté
- Essayer de rester neutre sans induire les réponses escomptées.

Le vocabulaire utilisé : utiliser un champ lexical clair et accessible pour la population cible.

Le choix du type de questions :

- Proposer majoritairement des questions fermées pour faciliter l'exploitation ultérieure des données (les questions fermées offrent un degré plus élevé de précision et de quantification) et les associer à des questions ouvertes pour obtenir des informations qualitatives.

- Pour les autres questions, proposer des réponses à choix multiples (QCM) avec une catégorie «*Autre(s)*» pour obtenir des réponses précises, quantifiables et plus personnelles.
- Utiliser des syntagmes introductifs tels que «*Pensez-vous que ... ?*» pour ne pas induire une norme de référence.

### 1.7.3.2 La structure du questionnaire

Notre questionnaire s'intitule : *Étude préliminaire en vue de la création d'un outil d'évaluation du lexique des adolescents (11- 18 ans)* et comporte 40 questions.

Son architecture se compose de 3 parties :

- L'*introduction* présente notre projet, les objectifs poursuivis et précise les modalités et le temps moyen nécessaire pour répondre à l'intégralité du questionnaire (**Annexe V**).
- Le *bloc principal* est composé 4 rubriques thématiques dans lesquelles se déclinent les différentes questions.
- La *conclusion* permet de clore le questionnaire et de remercier les participants.

#### 1.7.3.2.1 Première rubrique : Données sociodémographiques

Cette première rubrique est composée de 3 questions.

Les **questions 1 et 2** nous permettront de déterminer la représentativité sociodémographique de notre échantillon sur la base de deux critères : la région d'exercice et la tranche d'âge.

D'autre part, ce questionnaire fait appel à des aspects spécifiques et précis de l'évaluation du lexique des adolescents. Par conséquent, avec la **question 3** : «*Vous sentez-vous concerné(e) par l'évaluation du lexique des patients adolescents (11-18 ans) ?*» Réponses possibles : *oui ou non*, nous avons choisi de restreindre l'accès aux seules orthophonistes qui se sentent concernés par le sujet afin d'obtenir des réponses les plus congruentes possibles.

#### 1.7.3.2.2 Deuxième rubrique : Profil professionnel des répondants

Cette deuxième rubrique est composée de 6 questions qui nous permettront de cerner le profil professionnel des orthophonistes interrogé(e)s. L'idée sous-jacente est de pouvoir apprécier l'émergence de corrélations entre ce profil et l'intérêt des répondants quant à la création d'un nouvel outil d'évaluation spécifique du lexique des adolescents.

**Question 4** : «*En plus de votre formation initiale, avez-vous procédé à des formations ou des lectures complémentaires portant sur l'évaluation et/ou la prise en charge du langage oral de l'enfant ou de l'adolescent ?*» Réponses possibles : *oui ou non*. Nous interrogeons ici la formation continue et l'intérêt des répondants pour le sujet.

**Question 5** : «*Si oui, lesquelles ?*» nous permettra une analyse plus qualitative des réponses de la question précédente.

**Question 6 :** « *Depuis combien de temps exercez-vous ?* ». Cette question est double, elle s'intéresse d'une part à l'expérience clinique des répondants et, d'autre part, à la durée de leur formation initiale par le jeu des réponses proposées : « *Moins de 2 ans* » correspond à 5 ans de formation initiale, « *Entre 2 et 10 ans* » à 4 ans de formation initiale et « *Plus de 30 ans* » à 3 ans.

**Question 7 :** « *En moyenne sur une année, le nombre de vos patients entre 11 et 18 ans concernés par l'évaluation et/ou la prise en charge du langage oral est de :* » Réponses possibles : « *Moins de 5 patients, Entre 5 et 10 patients, Entre 10 et 15 patients, Plus de 15 patients* ». Cette question nous permettra de jauger du degré de familiarité du répondant avec notre thématique.

La **questions 8** concerne le mode et le lieu d'exercice : « *Où accueillez-vous ces patients ?* » Réponses possibles : « *Cabinet, Hôpital ou clinique, Centre référent (CRTLA, CRA, ...), Établissement médico-social (CAMSP, CMP(P), IME, ITEP, SESSAD, ...), Autre(s)* ».

Notons que dans l'ensemble du questionnaire les catégories « *Autre(s)* » font l'objet d'une question ouverte subsidiaire permettant un recueil plus qualitatif des réponses.

#### 1.7.3.2.3 Troisième rubrique : État des lieux des besoins

Cette troisième rubrique est composée de 11 questions. Son objectif est d'établir un état des lieux des pratiques et des besoins, et de répondre à nos **hypothèses 1 et 2**.

La **question 9** nous permettra de cerner le profil pathologique des patients adolescents concernés par notre problématique : « *De quel(s) trouble(s) souffrent ces patients ?* » Réponses possibles : « *Trouble du langage oral, Trouble de la fluence, Trouble du langage écrit, Trouble de la cognition mathématique, Trouble du spectre de l'autisme, Déficience intellectuelle, Trouble neurologique acquis (traumatisme crânien, aphasie, paralysie cérébrale, etc.), Déficience auditive, Syndromes génétiques, Manque de familiarité avec la langue, Autre(s)* ».

Nous essayons ici d'évaluer les besoins en termes de sensibilité de l'outil d'évaluation pour un ou des profil(s) pathologique(s) spécifique(s).

Les quatre questions suivantes s'adressent à la tranche d'âge de la population cible de l'outil d'évaluation et interrogent les représentations des orthophonistes sur le sujet.

**Question 10 :** « *Pensez-vous utile d'évaluer spécifiquement le lexique des patients entre 11 et 15 ans?* »

Réponses possibles : *oui ou non*. **Question 11 :** « *Pourquoi ?* » (Question ouverte).

**Question 12 :** « *Pensez-vous utile d'évaluer spécifiquement le lexique des patients entre 15 et 18 ans?* »

Réponses possibles : *oui ou non*. **Question 13 :** « *Pourquoi ?* » (Question ouverte).

Les **questions 14 et 15** s'intéressent aux tests utilisés par les orthophonistes pour évaluer le lexique de leurs patients adolescents : « *Quel(s) outil(s) utilisez-vous habituellement pour évaluer le lexique de ces patients ?* » Réponses possibles : « *EVIP (1993) 2-18 ans, BIMM (2007) 12-88 ans, TLOCC (2006) 9-17 ans, PELEA (2010) 11-18 ans, BILO 3C (2007) 8-15 ans, CLEA (2014) 2-15 ans, CELF 5 (2019)*



5-18 ans, EXALANG (2009) 11-15 ans, EXALANG LyFac (2014) 16-25 ans, EVALEO (2019) 6-15 ans, Autre(s), Je n'évalue pas le lexique de mes patients 11-18 ans ».

La **question 16** interroge le degré de satisfaction des orthophonistes quant à ces tests : « Ces outils vous satisfont-ils quant à l'évaluation spécifique du lexique de ces patients ? » Réponses possibles : « Non satisfaisant, Peu satisfaisant, Satisfaisant, Très satisfaisant ».

**Question 17** : « Pensez-vous utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des 11-18 ? » Réponses possibles : « Inutile, Peu utile, Utile, Très utile ». Cette question nous permettra d'évaluer le besoin en pratique clinique quant à la création d'un nouvel outil d'évaluation, et de vérifier notre **hypothèse 1**.

Les **questions 18 et 19** nous permettront de préciser les attentes des orthophonistes quant aux objectifs de ce nouvel outil d'évaluation, et de répondre à l'**hypothèse 2** :

« Pour un tel outil quelles seraient vos attentes ? » Réponses possibles : « Compléter un bilan existant et préciser des hypothèses diagnostiques en référence à une norme, Mesurer l'évolution du patient et permettre un suivi longitudinal, Mesurer l'efficacité d'une prise en charge spécifique (en tant qu'alternative à un test existant), Orienter et préciser un projet thérapeutique, Évaluer spécifiquement les stratégies et le potentiel du patient à l'aide d'une évaluation dynamique, Autre(s), Je n'ai pas besoin d'un tel outil ». A la suite de cette question, nous avons pris le soin de définir la notion d'évaluation dynamique car c'est un concept relativement récent en orthophonie.

#### 1.7.3.2.4 Quatrième rubrique : Contenu de l'outil

La quatrième rubrique est composée de 20 questions. Son objectif est d'essayer de déterminer les aspects du lexique à explorer ainsi que les épreuves qui s'y rapportent, et répondre à l'**hypothèse 3**. Les questions de cette rubrique sont sous-tendues par les données issues de la littérature scientifique qui figurent dans la partie théorique de ce mémoire.

Les questions 20 et 21 portent respectivement sur les épreuves de désignation et de dénomination :

**Question 20** : « Quant à l'évaluation de l'étendue et de la précision du lexique en réception, une épreuve de désignation vous semble-t-elle pertinente ? »

**Question 21** : « Quant à l'évaluation de l'étendue et de la précision du lexique en production, une épreuve de dénomination vous semble-t-elle pertinente ? »

Réponses possibles : « Pertinente et suffisante, Pertinente mais insuffisante (nécessite des épreuves complémentaires), Non pertinente ».

La **question 22** interroge les limites de ces épreuves qui ne font pas consensus dans la littérature pour l'évaluation du lexique des adolescents : « *Si vous avez répondu « non pertinente » à au moins une des 2 questions précédentes, quelle en est la raison ?* » Réponses possibles : « *Épreuve(s) peu écologique(s), Épreuve(s) non représentative(s) du lexique passif/actif de l'adolescent, Épreuve(s) non représentative(s) de l'étendue du lexique de l'adolescent, Épreuve(s) non représentative(s) de la diversité des champs sémantiques de l'adolescent, Épreuve(s) non représentative(s) de l'organisation et de la hiérarchisation du lexique, Difficulté d'évaluer le lexique abstrait à partir de supports imagés, Autre(s)* ».

Les **questions 23 et 24** s'intéressent à l'accès au lexique et aux modes d'évaluation qui s'y rapportent : « *Quant à l'évaluation de l'accès au lexique, indiquez les épreuves qui vous semblent les plus pertinentes pour votre pratique :* » Réponses possibles : « *Une épreuve de dénomination avec mesure du temps de latence, Une épreuve de dénomination avec ébauche orale si échec en première intention, Une épreuve de dénomination rapide de couleurs, Des épreuves de fluence verbale (sémantique et phonologique), Autre(s)* ».

La **question 25** concerne l'évaluation du lexique en contexte qui constitue une alternative à l'évaluation du lexique isolé : « *Pensez-vous pertinente l'évaluation du lexique en contexte (dans des phrases) ?* ». Réponses possibles : *oui ou non*.

Les **questions 26 et 27** interrogent la dimension sémantique du lexique avec l'évaluation de l'organisation et de la hiérarchisation du lexique :

« *Quant à l'évaluation de l'organisation et de la hiérarchisation du lexique, indiquez les épreuves qui vous semblent les plus pertinentes pour votre pratique :* » Réponses possibles : « *Les épreuves de désignation et dénomination suffisent, Une épreuve de jugement sémantique, Une épreuve de fluence sémantique, Une épreuve de compréhension et de production de termes génériques (comme dans EVALEO), Une épreuve de similitudes à partir de concepts verbaux, Une épreuve de définitions, Autre(s)* ».

Les questions de 28 à 31 ont trait à l'évaluation de la dimension phonologique du lexique :

**Question 28** : « *Pensez-vous pertinent d'interroger le lexique phonologique dans un outil d'évaluation du lexique ?* » Réponses possibles : « *Oui, Non, Je ne sais pas* ».

**Questions 29-30** : « *Si vous avez répondu oui à la précédente question, comment l'évaluer ?* » Réponses possibles : « *Au sein d'une épreuve de dénomination, A part entière dans une épreuve de répétition de mots, Avec une épreuve de fluence phonologique, Autre(s)* ».

**Question 31** : « *Pensez-vous pertinent d'évaluer les processus d'acquisition du lexique phonologique dans un outil d'évaluation du lexique (épreuve de répétition de pseudo-mots polysyllabiques) ?* » Réponses possibles : « *Oui, Non, Je ne sais pas* ». Cette question s'intéresse plus particulièrement à l'évaluation de la mémoire phonologique à court terme (ou boucle phonologique).

Les questions 32 à 34 sont relatives à l'évaluation des compétences en morphologie lexicale des adolescents et aux épreuves qui peuvent y être associées :

**Question 32 :** « *Pensez-vous pertinent d'interroger les compétences en morphologie lexicale des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique ?* » Réponses possibles : « *Oui, Non, Je ne sais pas* ».

**Questions 33-34 :** « *Si vous avez répondu oui à la précédente question, comment les évaluer ?* » Réponses possibles : « *Avec une épreuve de morphologie dérivationnelle, Avec une épreuve de fluence morphologique, Autre(s)* ».

Les questions 35 à 37 se rapportent à l'évaluation des habiletés métalinguistiques des adolescents :

**Question 35 :** « *Pensez-vous pertinent d'évaluer les compétences métalinguistiques des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique ?* » Réponses possibles : « *Oui, Non, Je ne sais pas* ».

**Questions 36-37 :** « *Si vous avez répondu oui à la précédente question, quels sont les éléments qui vous semblent les plus pertinents à évaluer ?* » Réponses possibles : « *Polysémie, Homonymie, Synonymie/antonymie, Définition, Autre(s)* ».

Pour finir, les dernières questions concernent l'évaluation de l'accès au sens figuré :

**Question 38 :** « *Enfin, trouvez-vous pertinent d'évaluer l'accès au sens figuré dans un outil d'évaluation du lexique pour adolescents ?* » Réponses possibles : « *Oui, Non, Je ne sais pas* ».

**Questions 39-40 :** « *Si vous avez répondu oui à la question précédente, précisez les épreuves qui vous semblent pertinentes pour évaluer l'accès au sens figuré :* » Réponses possibles : « *Des épreuves de polysémie ou de définition, Une épreuve de compréhension de métaphores, Autre(s)* ».

#### 1.7.4 La phase de prétest

Après la conception du questionnaire, la dernière phase avant la diffusion est la phase de prétest. L'objectif de ce prétest est de recueillir des avis « experts » sur notre questionnaire.

Pour recueillir ces avis nous avons sollicité des orthophonistes présentant un degré d'expertise dans le champ de notre problématique. Nous avons ainsi obtenu 5 retours qui nous ont permis de valider ou de réajuster les items du questionnaire tant sur le fond que sur la forme.

Nous avons également pu déterminer un intervalle de temps pour la passation qui s'étend de 5 à 10 minutes.

### 1.7.5 La phase de diffusion

Nous avons couplé plusieurs canaux de diffusion pour cibler le plus grand nombre d'orthophonistes possible, dans le but d'obtenir un échantillonnage représentatif :

- Diffusion au SOROcc (Syndicat des Orthophonistes de la Région Occitanie) rattaché à la FNO.
- Diffusion sur les réseaux sociaux via des groupes fermés dédiés aux orthophonistes comme : *Orthos-Infos* ou *Mémoires en Orthophonie*.
- Diffusion par emails à nos contacts orthophonistes.

Le questionnaire est resté accessible durant 3 mois et une trentaine de personnes nous ont manifesté leur volonté d'être informées de la suite donnée à notre projet.

## 1.8 METHODE D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES

Nous nous appuierons sur une analyse statistique descriptive pour analyser les réponses obtenues au questionnaire.

Toutes nos variables sont qualitatives. Notre analyse se composera de statistiques descriptives univariées, c'est-à-dire relatives à une seule variable, et d'une régression logistique pour tenter de dégager une tendance significative quant au profil professionnel des orthophonistes manifestant le besoin d'un nouvel outil spécifique à l'évaluation du lexique des adolescents.

## RESULTATS ET ANALYSE

---

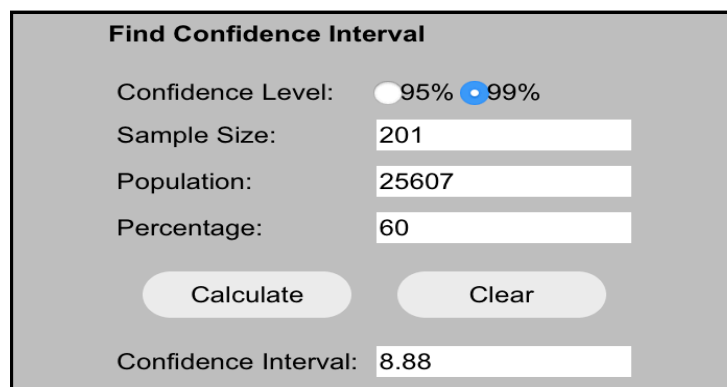
### 1.9 REPRESENTATIVITE DE L'ECHANTILLON

Nous avons un total de **201 répondants** ce qui ne satisfait pas aux 378 requis (*Démarche méthodologique 4.1.2.2*), cet échantillon n'est donc pas représentatif de notre population cible.

Comme notre échantillon n'est pas représentatif sur le plan quantitatif, les données sociodémographiques recueillies seront fournies à titre purement informatif dans les annexes (**Annexe VI**).

### 1.10 DEFINITION DU SEUIL DE MAJORITE

Nous avons cherché à déterminer un seuil de majorité au-delà duquel nous pourrions considérer que la majorité est atteinte pour une question donnée malgré l'absence de représentativité de notre échantillon. Ce seuil servira également de seuil de validation pour nos hypothèses. Pour déterminer ce seuil, nous utiliserons la notion d'intervalle de confiance qui permet de définir une marge d'erreur entre les données issues d'un échantillon et celles relatives à la population cible. Sachant que notre échantillon est de 201 répondants, en fixant le niveau de confiance à 99% et un seuil de majorité à 60%, nous obtenons une marge d'erreur de 8,88% (SurveySystem, 2021).



Find Confidence Interval	
Confidence Level:	<input type="radio"/> 95% <input checked="" type="radio"/> 99%
Sample Size:	<input type="text" value="201"/>
Population:	<input type="text" value="25607"/>
Percentage:	<input type="text" value="60"/>
<input type="button" value="Calculate"/> <input type="button" value="Clear"/>	
Confidence Interval:	<input type="text" value="8.88"/>

Figure 7 : Calcul de l'intervalle de confiance (SurveySystem, 2021)

Par conséquent, lorsqu'un item est choisi par 60% des répondants, il se situe dans un intervalle qui le place au-dessus de la majorité, soit entre 51,12% et 68,88% avec un niveau de confiance de 99%.

Nous avons donc choisi de fixer notre **seuil de majorité à 60%**.

## 1.11 PROFIL PROFESSIONNEL DES REpondANTS

Les quatre variables retenues sont : l'expérience clinique (à travers le nombre d'années d'exercice), la formation continue, le nombre moyen de patients adolescents et le lieu d'exercice.

### 1.11.1 Expérience clinique

La **Figure 8** propose une représentation graphique de la répartition des répondants en fonction du nombre d'années d'exercice.

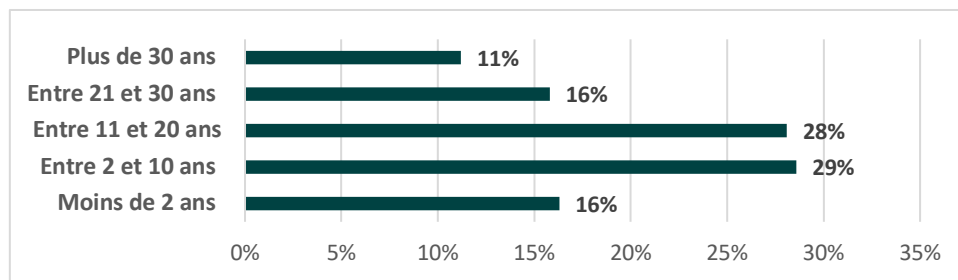


Figure 8 : Répartition des répondants en fonction du nombre d'années d'exercice.

### 1.11.2 Formation continue

Concernant la formation continue, 80% des orthophonistes interrogé(e)s affirment avoir procédé à des formations ou des lectures sur le sujet pour compléter leur formation initiale. Parmi les plus citées, les formations de Fany Wavreille (21%) et de Laurence Kunz (18%), ainsi que la formation à la batterie EVALEO 6-15 (15%).

### 1.11.3 Nombre moyen de patients

La **Figure 9** présente la répartition des répondants en fonction du nombre moyen de patients adolescents pris en charge sur une année.

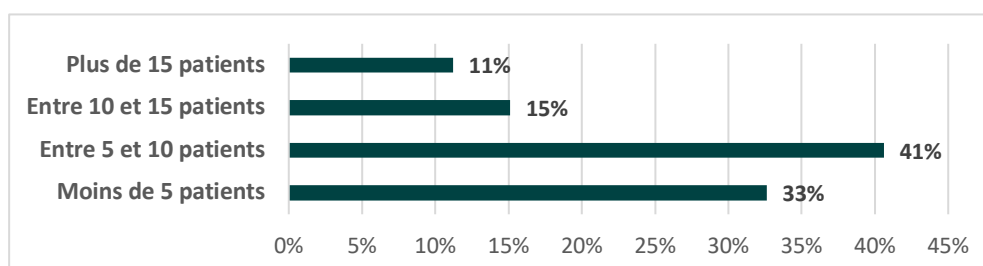


Figure 9 : Répartition des répondants en fonction du nombre de patients adolescents/an

### 1.11.4 Lieux d'exercice

86% des orthophonistes de l'échantillon ont une activité libérale ou mixte contre 14 % en structure avec une nette prévalence pour les établissements médico-sociaux (10%).

## 1.12 ÉTAT DES LIEUX DES BESOINS EN TERMES D'ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS

### 1.12.1 Étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge

La **Figure 10** propose un état des lieux de l'étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge par les orthophonistes interrogé(e)s.

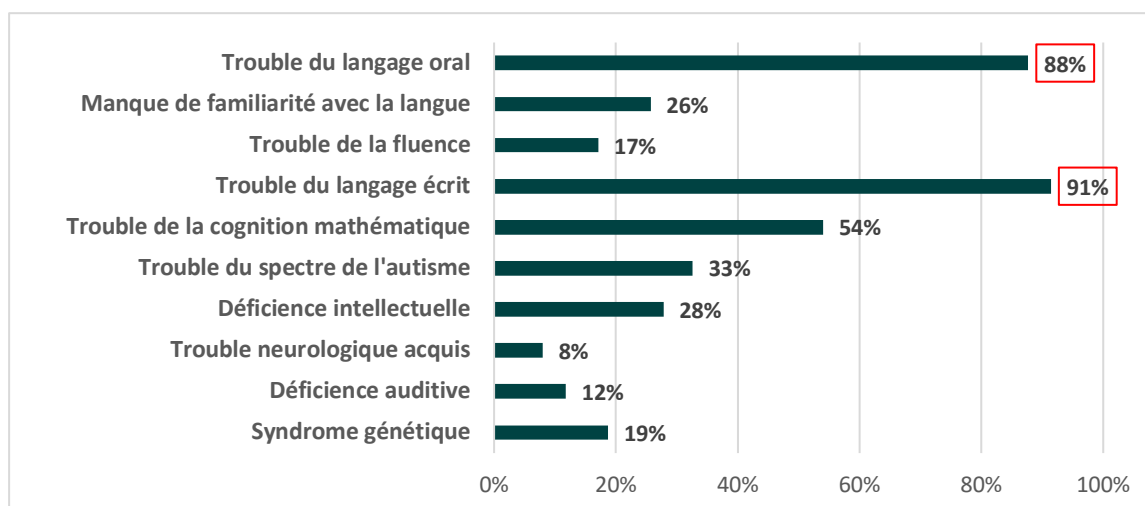


Figure 10 : Étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge

### 1.12.2 Question de la tranche d'âge : 11-15 ans / 15-18 ans

96 % des répondants pensent utile l'évaluation du lexique des patients adolescents pour la tranche d'âge 11-15 ans. Le pourcentage relatif à la tranche d'âge 15-18 ans est légèrement moindre (88 %). Notre seuil de majorité est ici largement atteint donc nous pouvons considérer qu'**une grande majorité d'orthophonistes juge utile l'évaluation du lexique des adolescents sur ces deux tranches d'âge.**

Nous avons également obtenu des réponses qualitatives, relatives aux représentations des orthophonistes sur le sujet, en réponse à la question « *Pourquoi vous semble-t-il utile d'évaluer spécifiquement le lexique des adolescents entre 11 et 15 ans ?* ».

Par ordre de fréquence, nous retrouvons :

- La problématique du déficit lexical qui entrave la compréhension et l'expression tant à l'oral qu'à l'écrit, et son retentissement sur la socialisation et les apprentissages.
- La question des liens bidirectionnels qu'entretiennent l'écrit et le développement du lexique tardif.
- La question de l'accès au langage élaboré et au langage complexe.
- L'intérêt de pouvoir ajuster le plan de soins par une évaluation précise du lexique.
- La possibilité de pouvoir détecter et caractériser des déficits lexicaux chez certains adolescents dont la problématique principale n'est pas le langage oral (sont évoqués principalement les troubles du langage écrit et de la cognition mathématique).

Nous avons obtenu le même type de réponses quant à l'évaluation du lexique des adolescents entre 15-18 ans. En outre, les répondants déplorent un manque patent de tests pour cette tranche d'âge.

### 1.12.3 Outils utilisés par les répondants et degré de satisfaction

La **Figure 11** propose un état des lieux des outils utilisés par les orthophonistes interrogé(e)s pour évaluer le lexique de leurs patients adolescents.

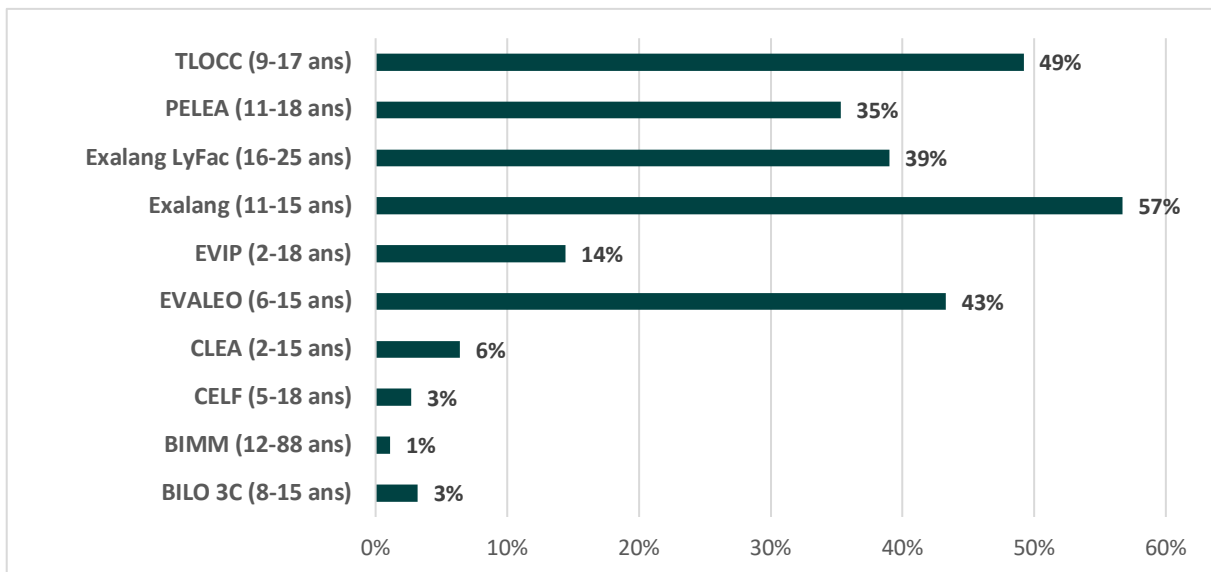


Figure 11: État des lieux des tests et batteries utilisés par les répondants

La **Figure 12** illustre le degré de satisfaction des répondants quant à ces outils.

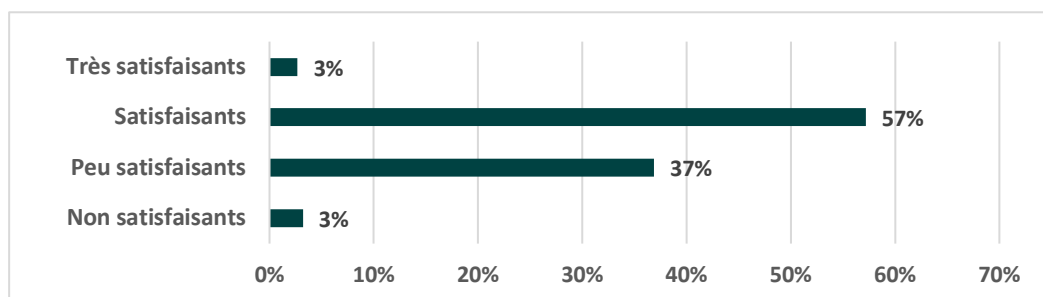


Figure 12 : Répartition des répondants en fonction de leur degré de satisfaction quant aux outils existants

En regroupant les classes *Non satisfaisants* et *Peu satisfaisants*, nous obtenons un total de 40% des orthophonistes interrogé(e)s qui affirment être peu satisfaits ou non satisfaits des tests existants. **Nous atteignons donc juste le seuil de majorité (60%) pour les répondants satisfaits et très satisfaits.**



#### 1.12.4 Degré d'intérêt et profils de prédiction des répondants en faveur de la création d'un nouvel outil

La **Figure 13** présente les réponses obtenues à la question qui sous-tend notre **Hypothèse 1** : « Pensez-vous utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des 11-18 ans ? ».

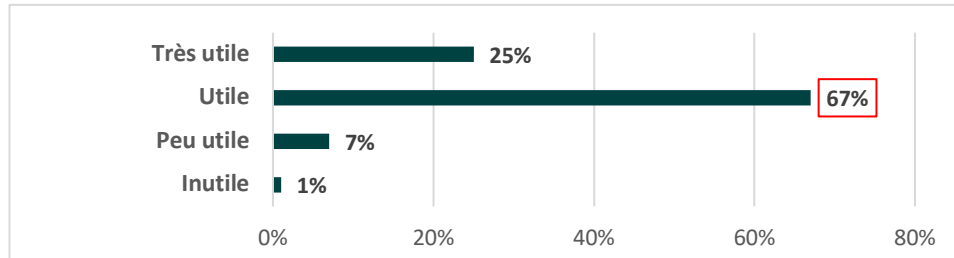


Figure 13 : Répartition des répondants en fonction du degré d'intérêt quant à la création d'un nouvel outil d'évaluation

En regroupant les classes *Utile* et *Très utile*, nous obtenons **92% de répondants trouvant utile ou très utile la création d'un nouvel outil**. Nous atteignons largement le seuil de majorité, ce qui nous permet d'affirmer qu'une **large majorité d'orthophonistes trouve utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des adolescents (11-18 ans)**. Ce résultat nous permettra de répondre à notre **hypothèse 1**.

Par ailleurs, nous avons choisi de compléter cette analyse univariée par une régression logistique multinomiale réalisée avec le logiciel JMP© version 14.2 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA). Cet outil nous a permis d'établir un modèle statistique de prédiction quant au profil professionnel des orthophonistes manifestant leur intérêt pour la création d'un nouvel outil d'évaluation. Le détail des résultats obtenus est consigné **Annexe VII**.

Le profil de prédiction permet de prévoir la valeur de la variable dépendante « *Intérêt pour l'outil* » (présentée à la **Figure 13**) à partir de quatre variables explicatives relatives au profil professionnel des orthophonistes interrogé(e)s présentées dans la partie *Résultats et Analyse 5.3 : Nombre d'années d'expérience, Formation continue, Nombre de patients adolescents et Lieu d'exercice*.

Après analyse, seules les variables explicatives *Formation continue* et *Nombre de patients adolescents* ont un effet significatif sur notre variable dépendante. Dans le tableau **Figure 14**, sont indiquées les pValues relatives à ces deux variables explicatives.

Effect Summary			
Source	LogWorth		PValue
nb patients (Q7)	5.532		0.00000
Formation continue (Q4)	3.999		0.00010

Figure 14 : Variables explicatives du modèle de prédiction

Les deux autres variables explicatives (*Nombres d'années d'expérience* et *Lieu d'exercice*) n'affectent pas significativement notre variable dépendante (pValues > 0,1), par conséquent ces deux variables n'entrent pas dans la construction du modèle prédictif. Ce modèle est présenté dans le tableau de la **Figure 15**.

Whole Model Test				
Model	-LogLikelihood	DF	ChiSquare	Prob>ChiSq
Difference	37.94559	8	75.89119	<.0001*
Full	133.85205			
Reduced	171.79764			
RSquare (U)		0.2209		
AICc		288.862		
BIC		320.737		
Observations (or Sum Wgts)		201		

Figure 15 : Modèle de prédiction

La **Figure 16** présente la matrice de confusion de notre modèle de prédiction. Une matrice de confusion permet de mesurer la qualité d'un système de prédiction. Ce système de prédiction est d'autant plus performant que sa matrice de confusion s'approche de la matrice diagonale. Nous constatons ici que la modalité *Très utile* est toujours prédite *Utile*, ce qui signifie qu'elle se confond avec la modalité *Utile*.

Actual	Predicted Count		
	Peu utile	Utile	Très utile
Besoin outil			
Peu utile	12	8	0
Utile	3	128	0
Très utile	0	50	0

Figure 16 : Matrice de confusion de notre modèle de prédiction

La **Figure 17** présente le profil de prédiction avec la variable de *Formation continue* ayant reçu une réponse positive.

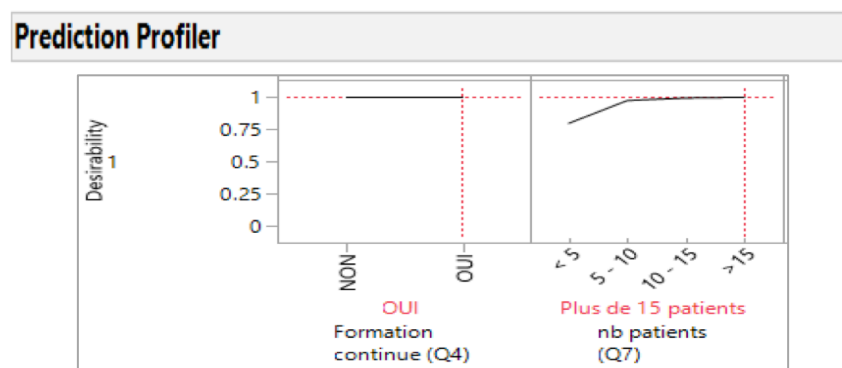


Figure 17 : Profil de prédiction – Formation continue = OUI

Nous observons que **l'intérêt pour l'outil** (classes *Utile* et *Très utile*) **est maximisé pour les orthophonistes ayant effectué de la formation continue sur le sujet et recevant plus de 5 patients adolescents en lien avec notre thématique**. Nous pouvons également observer que l'intérêt est moindre lorsque le nombre de patient est inférieur à 5 (inflexion de la courbe).

La **Figure 18** présente le profil de prédiction avec la variable *Formation continue* ayant reçu une réponse négative.

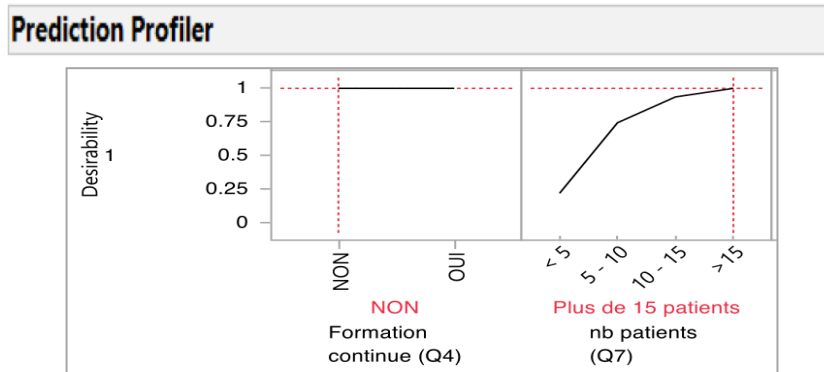


Figure 18 : Profil de prédiction – Formation continue = NON

Selon ce profil de prédiction, nous constatons que **lorsque les orthophonistes ne font pas de formation continue, l'intérêt pour l'outil (classes Utile et Très utile) est maximisé quand le nombre de patients adolescents est supérieur à 15**. Cet intérêt décroît avec le nombre de patients (inflexion de la courbe).

#### 1.12.5 Attentes des répondants quant aux objectifs d'un nouvel outil

La **Figure 19** met en évidence les attentes des orthophonistes interrogé(e)s quant aux objectifs d'un nouvel outil d'évaluation du lexique des adolescents.

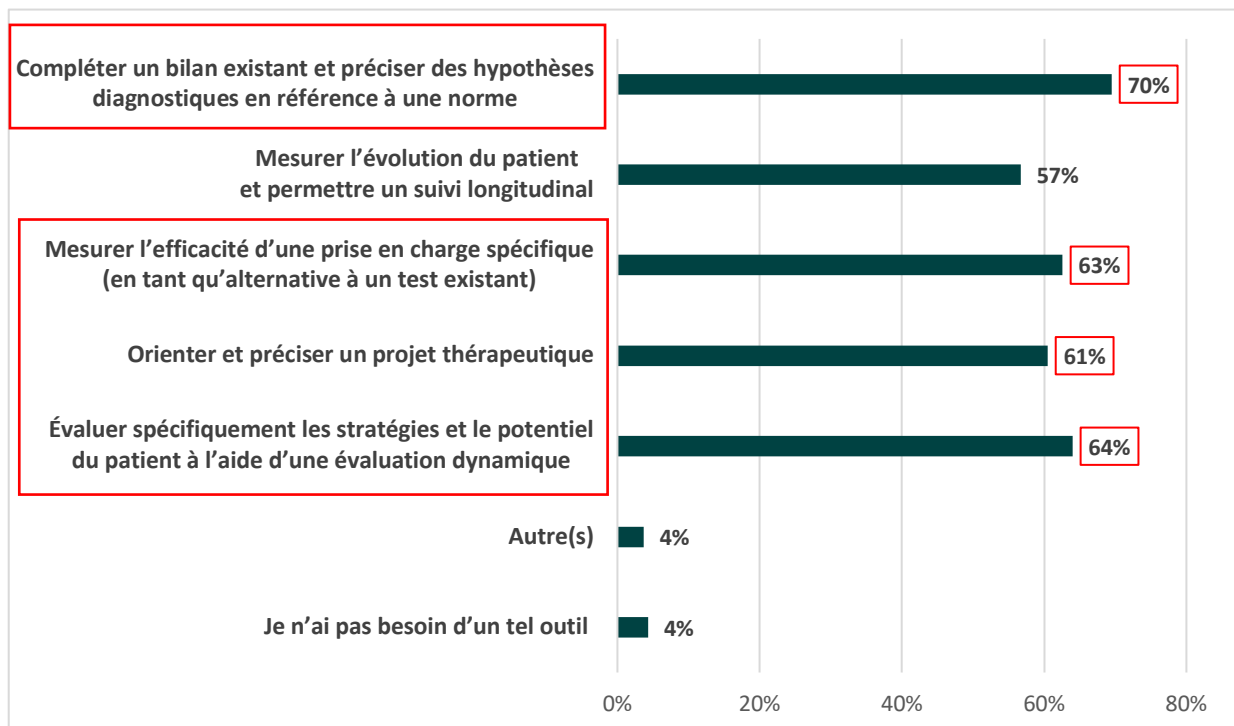


Figure 19 : Attentes des répondants quant aux objectifs d'un nouvel outil d'évaluation.

Les attentes évoquées dans la catégorie *Autre(s)* sont :

- Le souhait d'un outil complet mais de passation rapide.
- La nécessité d'un étalonnage récent au regard de l'appauvrissement général du lexique des adolescents.

Nous constatons ici que **quatre propositions atteignent le seuil de majorité** (encadrés rouges **Figure 19**), ces résultats nous permettront de répondre à notre **hypothèse 2**.

### 1.13 ATTENTES RELATIVES AU CONTENU D'UN NOUVEL OUTIL D'ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS

A la fin de cette partie, un tableau de synthèse récapitule les résultats obtenus (**Figure 33**).

#### 1.13.1 Évaluation de l'étendue et de la précision du lexique

La **Figure 20** donne la position des répondants quant à la pertinence des épreuves de désignation et de dénomination pour évaluer l'étendue et la précision du lexique.

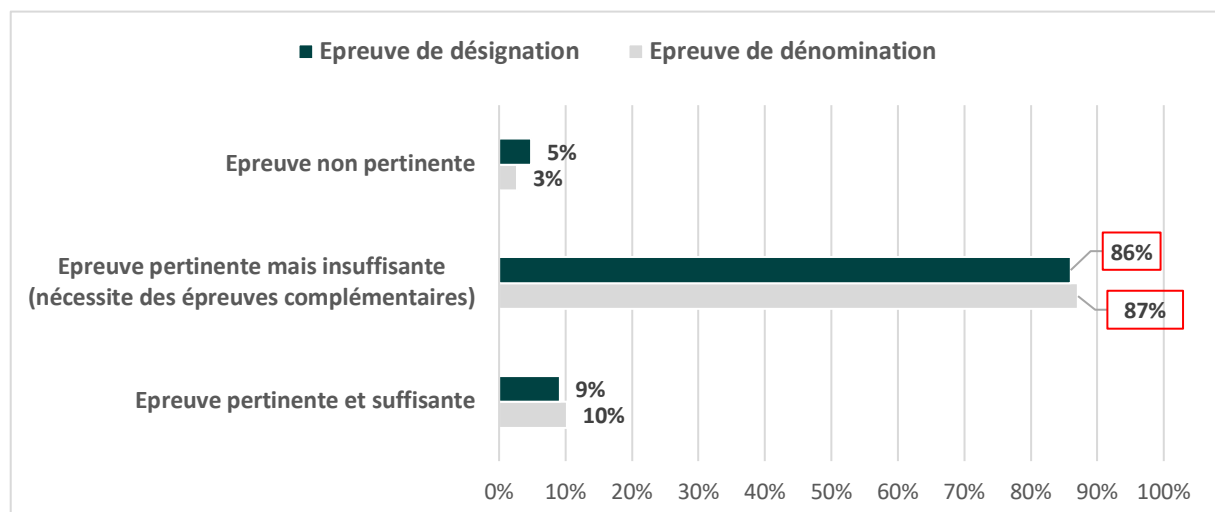


Figure 20 : Positionnement des répondants quant à la pertinence des épreuves de désignation et de dénomination

Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'une **large majorité d'orthophonistes juge les épreuves de désignation et de dénomination pertinentes mais insuffisantes**, c'est-à-dire devant être accompagnées d'épreuves complémentaires.

La **Figure 21** ci-après présente le sentiment des répondants quant aux limites soulevées par les épreuves de désignation et de dénomination. Ces données sont issues d'une question combinée à la précédente. Nous avons obtenu 102 réponses à cette question, nous ne pouvons donc pas appliquer notre seuil de majorité à ces résultats.

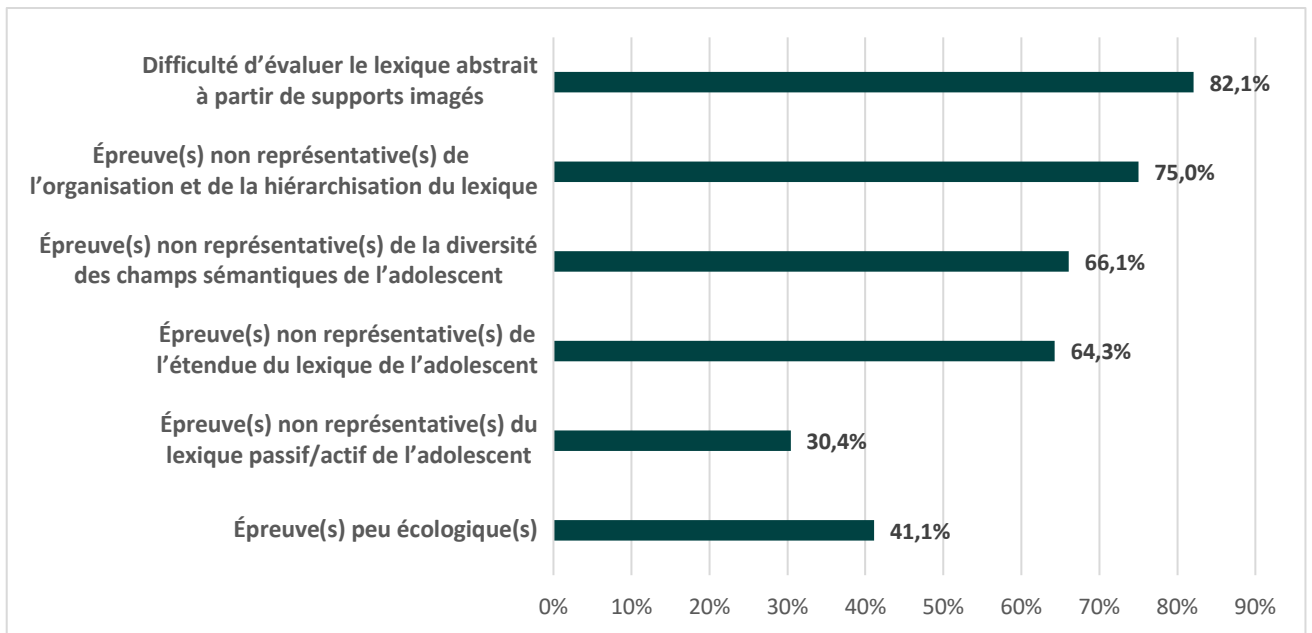


Figure 21 : Positionnement des répondants quant aux limites soulevées par les épreuves de désignation et dénomination

### 1.13.2 Évaluation de l'accès au lexique

La **Figure 22** met en exergue le choix des répondants quant aux épreuves les plus pertinentes pour évaluer l'accès au lexique.

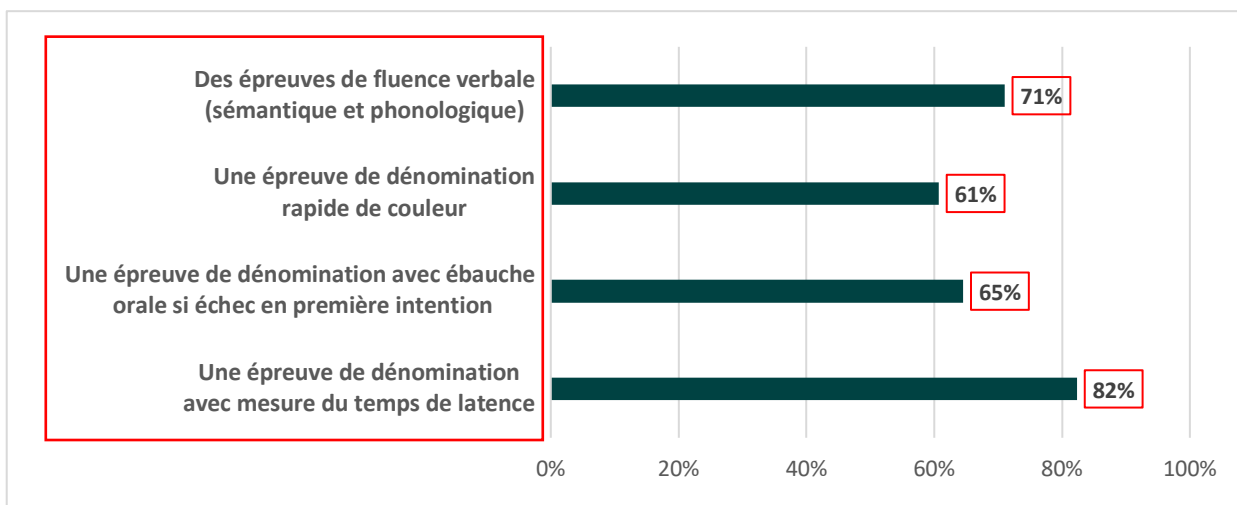


Figure 22 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'accès au lexique

Le seuil de majorité est atteint pour les quatre propositions encadrées en rouge, ce qui signifie qu'une **majorité d'orthophonistes trouve l'ensemble de ces propositions pertinentes pour évaluer l'accès au lexique.**

### 1.13.3 Évaluation des aspects phonologiques

#### 1.13.3.1 Évaluation du lexique phonologique

« Pensez-vous pertinent d'interroger le lexique phonologique dans un outil d'évaluation du lexique ? »

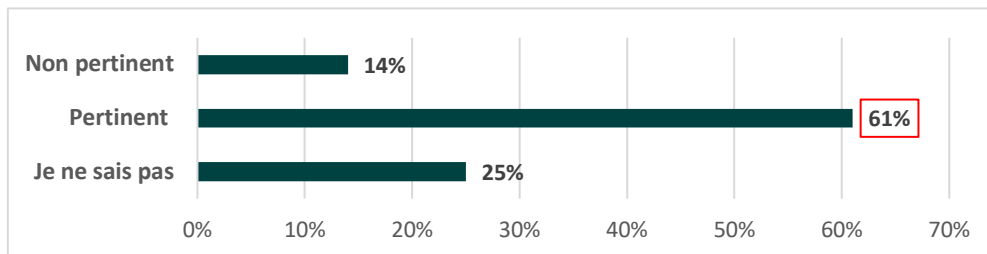


Figure 23 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer le lexique phonologique

Nous constatons qu'une majorité d'orthophonistes trouve pertinent d'évaluer le lexique phonologique dans un outil d'évaluation du lexique.

D'autre part, nous remarquons qu'un répondant sur quatre ne se prononce pas sur le sujet.

La Figure 24 présente le choix des répondants quant aux modalités les plus pertinentes pour évaluer le lexique phonologique. Cette question étant combinée à la précédente, seuls les 61% de répondants favorables à l'évaluation du lexique phonologique y ont répondu. Nous obtenons donc 122 réponses, ce qui ne permet pas d'appliquer notre seuil de majorité à ces résultats.

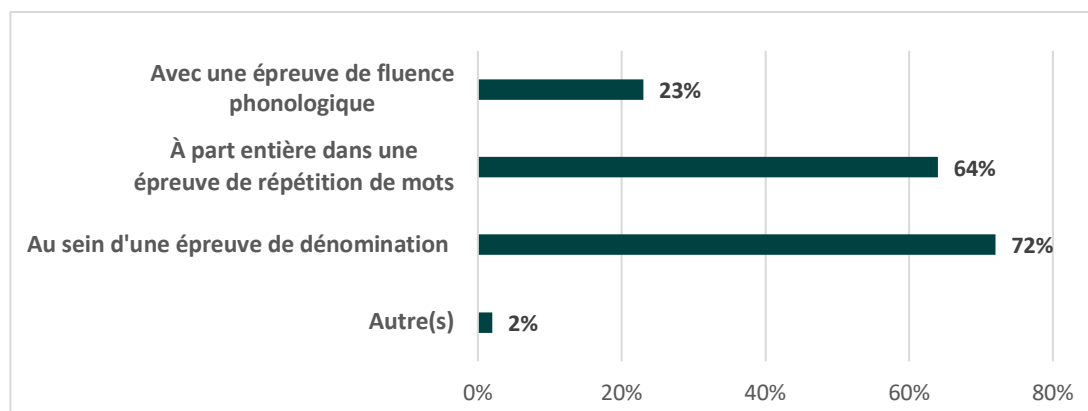


Figure 24 : Choix des répondants quant aux modalités pour évaluer le lexique phonologique

Dans la catégorie « Autre(s) » est proposée une épreuve de jugement de mots.

Nous retiendrons, les deux modalités d'évaluation du lexique phonologique les plus approuvées :

- A part entière dans une épreuve de répétition de mots
- Au sein d'une épreuve de dénomination.

### 1.13.3.2 Évaluation de la mémoire phonologique à court terme

La **Figure 25** propose une représentation graphique des résultats obtenus à la question de l'évaluation de la mémoire phonologique à court terme dans un outil d'évaluation du lexique pour adolescents.

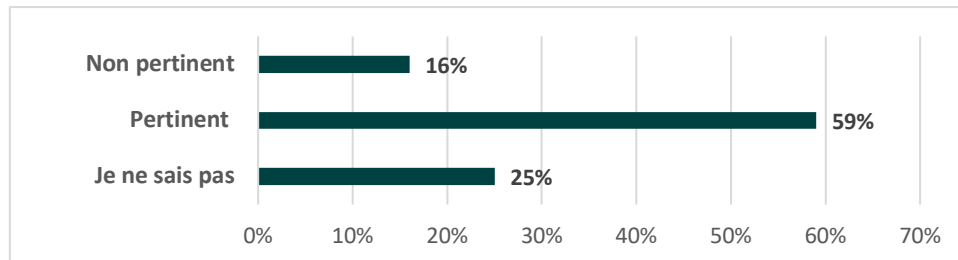


Figure 25 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer la mémoire phonologique à court terme

**Nous n'atteignons pas le seuil de majorité quant à la pertinence d'évaluer la mémoire phonologique à court terme dans un outil d'évaluation du lexique des adolescents.**

Par ailleurs, nous pourrions remarquer qu'ici aussi un répondant sur quatre ne se prononce pas en choisissant la réponse *Je ne sais pas*.

### 1.13.4 Évaluation de l'organisation et la hiérarchisation du lexique

La **Figure 26** met en évidence les choix des répondants quant aux épreuves les plus pertinentes pour évaluer l'organisation et la hiérarchisation du lexique chez les adolescents.

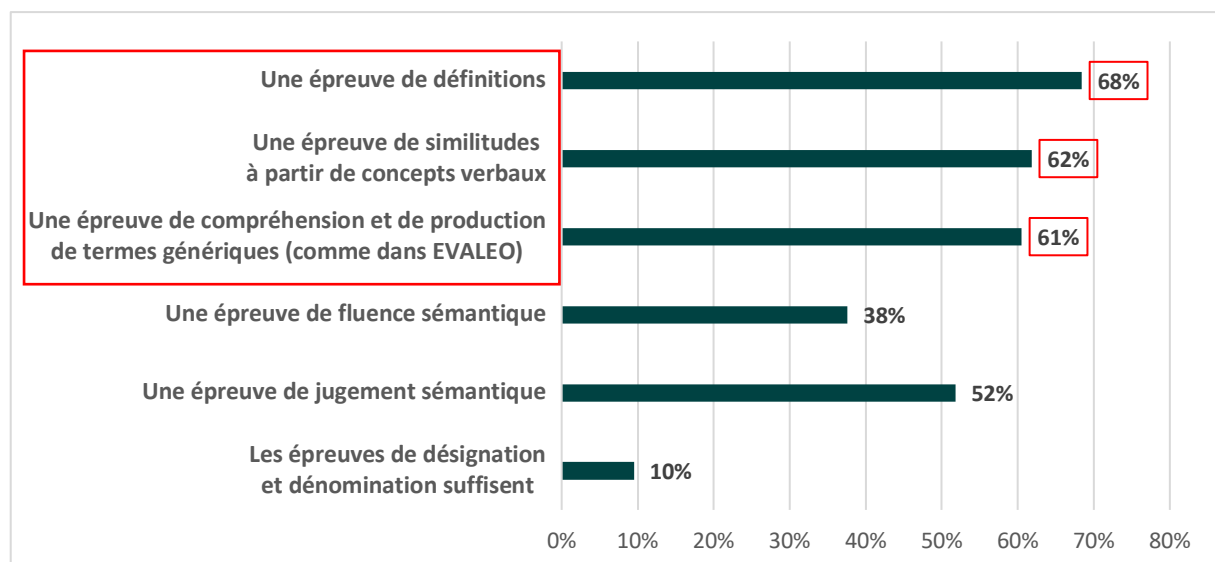


Figure 26 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'organisation du lexique

Le seuil de majorité est atteint pour les trois propositions encadrées en rouge, ce qui nous permet d'avancer **qu'une majorité d'orthophonistes juge pertinentes ces trois épreuves pour évaluer l'organisation et la hiérarchisation du lexique.**

### 1.13.5 Évaluation des habiletés morphologiques

« Pensez-vous pertinent d'interroger les compétences morphologiques des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique ? »

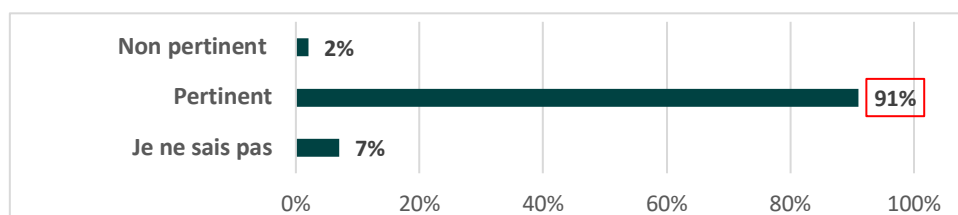


Figure 27 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer les compétences morphologiques

D'après les résultats de la **Figure 27**, nous pouvons affirmer qu'**une large majorité d'orthophonistes juge pertinent d'évaluer les compétences morphologiques des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique.**

La **Figure 28** expose les choix des répondants quant aux épreuves les plus pertinentes pour évaluer les compétences morphologiques des adolescents. Cette question étant combinée à la précédente, seuls les 91% de répondants favorables à l'évaluation des compétences morphologiques y ont répondu. Nous obtenons donc 183 réponses, ce qui ne permet pas d'appliquer notre seuil de majorité à ces résultats.

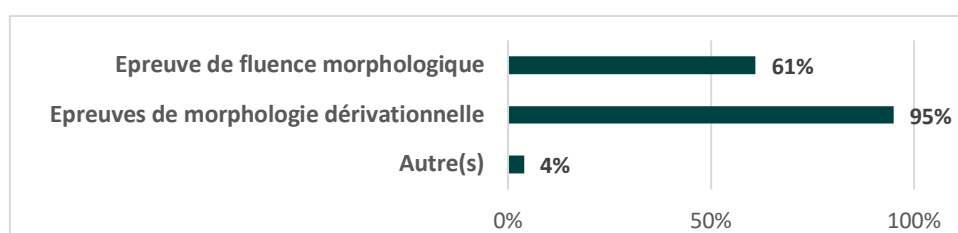


Figure 28 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer les compétences morphologiques

Dans la catégorie « Autre(s) » est proposée une épreuve de connaissance/compréhension des principaux affixes.

Nous retiendrons que les deux épreuves proposées ont reçu l'assentiment des répondants avec une nette prévalence pour les épreuves de morphologie dérivationnelle.

### 1.13.6 Évaluation du lexique en contexte

96% des orthophonistes interrogé(e)s trouvent pertinente l'évaluation du lexique en contexte, ce qui signifie **qu'une large majorité d'orthophoniste est favorable à l'évaluation du lexique en contexte.**



### 1.13.7 Évaluation des habiletés métalinguistiques

#### 1.13.7.1 Évaluation des compétences métalinguistiques

« Pensez-vous pertinent d'évaluer les compétences métalinguistiques des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique ? »

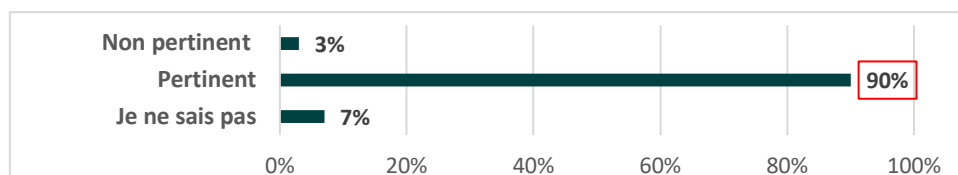


Figure 29 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer les compétences métalinguistiques

Ces résultats nous permettent de conclure qu'une très large majorité d'orthophonistes juge pertinente l'évaluation des compétences métalinguistiques dans un outil d'évaluation du lexique.

La Figure 30 présente le choix des répondants quant à l'évaluation des compétences métalinguistiques des adolescents. Cette question étant combinée à la précédente, nous n'avons pas les 201 réponses requises pour pouvoir appliquer notre seuil de majorité.

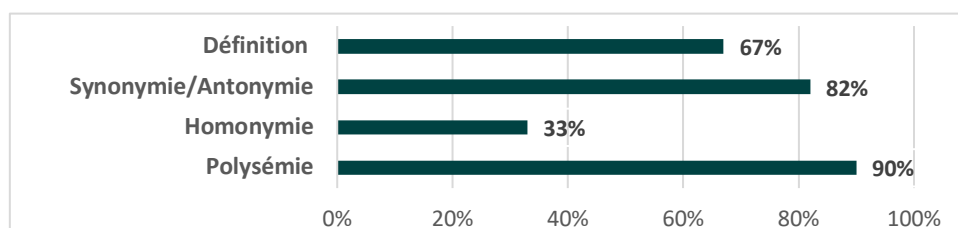


Figure 30 : Choix des répondants pour évaluer les habiletés métalinguistiques

Nous retiendrons les trois items les plus approuvés : définition, synonymie/antonymie et polysémie.

#### 1.13.7.2 Évaluation plus spécifique de l'accès au sens figuré

« Trouvez-vous pertinent d'évaluer l'accès au sens figuré dans un outil d'évaluation du lexique pour adolescents ? »

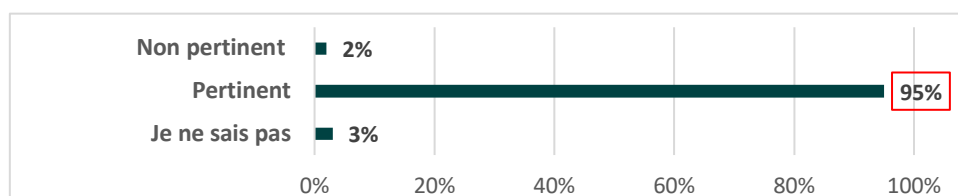


Figure 31 : Positionnement des répondants quant à la pertinence d'évaluer l'accès au sens figuré

Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'une très large majorité d'orthophonistes trouve pertinente l'évaluation de l'accès au sens figuré dans un outil d'évaluation du lexique des adolescents.

La **Figure 32** met en exergue les épreuves choisies par les répondants pour évaluer l'accès au sens figuré. Cette question étant combinée à la précédente, nous n'avons pas les 201 réponses requises pour pouvoir appliquer notre seuil de majorité.

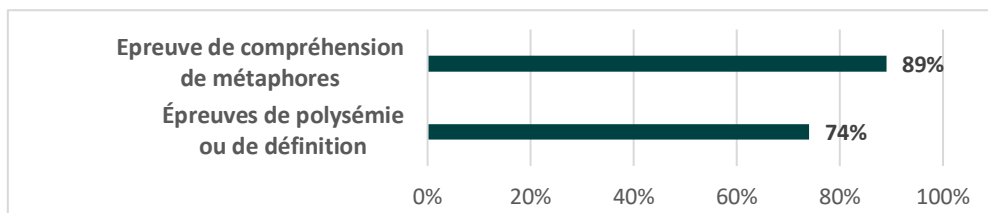


Figure 32 : Choix des répondants quant aux épreuves pour évaluer l'accès au sens figuré

Nous retiendrons que les deux propositions ont reçu l'assentiment des répondants avec une prévalence pour l'épreuve de compréhension de métaphores.

### 1.13.8 Synthèse des résultats

Aspects du lexique	Seuil de majorité	Épreuves
Étendue et précision du lexique en compréhension et en production	OUI	Désignation et Dénomination, jugées pertinentes <u>mais insuffisantes</u>
Accès au lexique	OUI	Dénomination avec mesure du temps de latence et ébauche orale si échec en première intention Fluences verbales (sémantique et phonologique) Dénomination rapide de couleurs
Lexique phonologique	OUI	Au sein d'une épreuve de dénomination ou à part entière dans une épreuve de répétition de mots
Mémoire phonologique à court terme	NON	
Organisation et hiérarchisation du lexique	OUI	Définitions Similitudes Compréhension/production de termes génériques
Habiletés morphologiques	OUI	Épreuves de morphologie dérivationnelles Fluences morphologiques
Habiletés métalinguistiques	OUI	<u>Compétences à évaluer :</u> Polysémie Synonymie/Antonymie Définition Accès au sens figuré

Figure 33 : Tableau de synthèse des résultats relatifs au contenu d'un nouvel outil d'évaluation du lexique des adolescents

## DISCUSSION

---

L'objectif de notre étude est de s'acquitter de la première phase d'une étude de faisabilité en vue de la création d'un outil d'évaluation spécifique au lexique des adolescents (partie *Démarche méthodologique 4*). En référence au design expérimental conventionnel d'une étude de faisabilité, nous avons mis en place les fondements théoriques qui pourvoient à la mise en œuvre de cette étude, puis, nous avons réalisé un premier recueil de données auprès des professionnels pour déterminer les besoins en termes d'évaluation du lexique des adolescents. La discussion nous permettra de valider ou d'invalider nos trois hypothèses initiales, de discuter les résultats obtenus, d'exposer les limites de notre étude et de proposer des perspectives en vue de la poursuite de ce projet.

### 1.14 UN NOUVEL OUTIL ?

**Hypothèse 1** : *En pratique clinique, la majorité des orthophonistes interrogé(e)s trouve utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des adolescents (11-18 ans).*

Lorsque nous avons demandé aux orthophonistes de se prononcer sur la question, **92% des répondants** ont trouvé utile ou très utile la création d'un nouvel outil (**Figure 13**). Nous atteignons donc largement le seuil de majorité, ce qui nous permet d'affirmer que notre **hypothèse 1 est validée : une majorité d'orthophonistes trouve utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des adolescents (11-18 ans).**

Ce résultat signe un intérêt manifeste des orthophonistes quant à notre projet de création d'un nouvel outil et pourrait être mis en lien avec notre constat initial sur le peu d'alternatives récentes et exhaustives permettant d'évaluer spécifiquement le lexique des adolescents.

Le modèle statistique de prédiction obtenu **Figure 15 (Résultats et analyse 5.4.4)**, nous permet de dégager des tendances quant au profil professionnel des orthophonistes manifestant un intérêt pour la création d'un nouvel outil d'évaluation du lexique des adolescents. Parmi les quatre variables retenues pour dresser le profil professionnel des répondants, seules les variables relatives à la formation continue et au nombre de patients adolescents pris en charge en lien avec notre thématique ont un effet significatif sur l'intérêt porté à la création d'un tel outil d'évaluation.

La limite de ce modèle de prédiction réside dans le fort déséquilibre qui existe entre les classes de la variable dépendante : les classes *Utile* et *Très utile* totalisent 92% des réponses, ce qui signifie que les classes *Peu utile* et *Inutile* en regroupent seulement 8% (**Figure 13**).

Par conséquent, les résultats issus de ce modèle sont à pondérer : nous ne pourrions en dégager que des tendances qui seront confortées par la cohérence des résultats obtenus.

Le premier profil de prédiction (**Figure 17**), nous indique que l'intérêt pour la création d'un nouvel outil est maximisé pour les orthophonistes ayant procédé à de la formation continue sur le sujet et accueillant plus de 5 patients. En revanche, pour les orthophonistes n'ayant pas effectué spécifiquement de formation continue sur le sujet (profil de prédiction **Figure 18**), l'intérêt pour la création de l'outil est maximisé lorsque le nombre de patient adolescents pris en charge est supérieur à 15 et cet intérêt décroît fortement avec le nombre de patients pris en charge.

Ces tendances sont foncièrement cohérentes, les orthophonistes qui se forment ou s'informent (par des lectures sur le sujet) éprouvent en pratique clinique l'utilité de la création d'un nouvel outil d'évaluation spécifique, exhaustif et récent. En outre, l'intérêt des orthophonistes pour notre projet se trouve également corrélé au nombre moyen de patients adolescents pris en charge.

**Ces résultats viennent conforter la validité de notre hypothèse 1.**

En outre, en interrogeant les représentations des orthophonistes sur la pertinence d'évaluer le lexique des adolescents nous avons recueilli des réponses qualitatives conformes aux données actuelles issues de la littérature scientifique sur le sujet (*Résultats et analyse 5.4.2*). Cependant, cette question n'étant pas obligatoire nous n'avons obtenu que 63 réponses, nous ne pouvons donc pas étendre cette allégation à la majorité des orthophonistes. Nous pouvons toutefois rapprocher ce constat des 80% d'orthophonistes qui affirment avoir procédé à des formations ou des lectures sur cette thématique pour compléter leur formation initiale.

Par ailleurs, l'état des lieux de la **Figure 11** nous renseigne sur les outils les plus utilisés par les répondants : Exalang 11-15 ans (57%), le TLOCC (49%), EVALEO (43%), Exalang LyFac (39%) et le PELEA (35%). Il n'existe pas d'engouement marqué pour un outil en particulier. Nous pouvons toutefois remarquer que la batterie EVALEO (6-15 ans) obtient un bon score malgré sa récente mise sur le marché, au regard de l'adaptation française de la batterie CELF 5 (5-19 ans) parue la même année qui recueille seulement 3% des réponses.

Si nous nous penchons sur le degré de satisfaction quant à ces outils, en regroupant les classes positives (*Satisfaisants et Très satisfaisants*), nous atteignons juste le seuil de majorité (60%) (**Figure 12**). Une majorité d'orthophonistes est donc satisfaite des outils existants. Il est alors légitime de s'interroger sur les motivations de la large majorité d'orthophonistes (92%) qui approuve notre projet de création d'un nouvel outil. Nous avons pensé la création de ce nouvel outil non pas en compétition avec les outils existants, mais plutôt pour faire face au manque d'alternatives. Ce qui nous amène au choix des objectifs de ce nouvel outil.

## 1.15 OBJECTIFS DE L'OUTIL

**Hypothèse 2 :** *Les réponses des orthophonistes interrogé(e)s nous permettent de déterminer les objectifs d'un tel outil, et de répondre à la première étape de la construction d'un outil d'évaluation.*

Comme mentionné dans la *Partie théorique 2.1.2*, selon Laveault et Gregoire (2014), la première étape de la construction d'un outil d'évaluation est de déterminer l'objet de cet outil.

Par conséquent, nous avons proposé aux orthophonistes de préciser leurs attentes quant à l'objet de l'outil : quatre propositions ont atteint le seuil de majorité (**Figure 19**) nous permettant de **valider notre hypothèse 2. Les objectifs ainsi retenus sont les suivants :**

- **Compléter un bilan existant et préciser des hypothèses diagnostiques en référence à une norme.**
- **Mesurer l'efficacité d'une prise en charge spécifique, en tant qu'alternative à un test existant.**
- **Orienter et préciser un projet thérapeutique.**
- **Évaluer spécifiquement les stratégies et le potentiel du patient à l'aide d'une évaluation dynamique.**

Nous pouvons noter que les trois premiers objectifs renvoient à une évaluation statique classique et seront facilement conciliables dans une même version de l'outil. En revanche, le quatrième objectif renvoie à une évaluation dynamique et devra faire l'objet d'items spécifiques.

Ces objectifs répondent aux caractéristiques d'un outil d'évaluation du lexique des adolescents spécifique et exhaustif tel que nous l'avons appréhendé, et **nous permettent de répondre à la première étape de la construction de notre outil d'évaluation.**

## 1.16 POPULATION CIBLE DE L'OUTIL

L'état des lieux de l'étiologie des troubles des patients adolescents pris en charge par les orthophonistes interrogé(e)s (**Figure 10**), nous permet d'esquisser le profil pathologique des patients adolescents les plus concernés par notre problématique. Nous observons que la majorité des répondants accueille des patients adolescents souffrant de trouble du langage écrit (91%) et de trouble du langage oral (88%). Les troubles de la cognition mathématique (54%) n'ont pas atteint le seuil de majorité mais présentent un pourcentage de réponse non négligeable. Viennent ensuite le trouble du spectre de l'autisme (33%) et la déficience intellectuelle (28%).

**Ces résultats précisent les besoins en termes de sensibilité de l'outil pour un ou des profil(s) pathologique(s) spécifique(s).**

Par ailleurs, une large majorité d'orthophonistes a validé une **tranche d'âge de la population cible s'étendant de 11 à 18 ans**. Ce résultat corrobore les travaux de Nippold (2007) sur le développement du langage tardif chez les adolescents qui se prolonge jusqu'à l'âge adulte.

## 1.17 CONTENU DE L'OUTIL

**Hypothèse 3** : *Les réponses des orthophonistes interrogé(e)s nous permettent de déterminer les différents aspects du lexique à explorer et les épreuves qui s'y rapportent afin de satisfaire à la deuxième étape de la construction d'un outil d'évaluation.*

Selon Laveault et Gregoire (2014), la deuxième étape de la construction d'un outil d'évaluation est de déterminer ce que nous souhaitons mesurer. Nous avons donc interrogé les orthophonistes sur les aspects du lexique à évaluer, ainsi que sur les épreuves les plus pertinentes qui pourraient y être associées. La **Figure 33** propose une synthèse de ces résultats. Nous constatons que **seule la mémoire phonologique à court terme n'a pas atteint le seuil de majorité, les autres aspects du lexique ont tous été validés par une majorité d'orthophonistes**. Dans la suite de notre propos, nous développerons chacun de ces aspects.

Une très grande majorité d'orthophonistes juge les **épreuves de dénomination et de désignation** pertinentes mais insuffisantes pour évaluer le lexique des adolescents (**Figure 20**). Les limites soulevées sont de l'ordre de la difficulté à évaluer le lexique abstrait à partir de supports imagés, ainsi que la difficulté à évaluer l'organisation du lexique, l'étendue et la diversité des champs lexicaux des adolescents (**Figure 21**).

Selon Thibault (2012), l'évaluation du lexique isolé, telle que pratiquée à travers les épreuves de dénomination et de désignation, ne reflète pas les compétences lexicales précises des adolescents. Les champs sémantiques des adolescents sont variés et marqués par une forte variabilité interindividuelle. Pour que l'évaluation du lexique isolé soit représentative de chaque adolescent, Thibault (2012) préconise de tenir compte des éléments suivants :

- Comporter un grand nombre d'items
- Explorer des champs sémantiques nombreux et variés
- Prendre en compte la fréquence des items et leur degré de prototypie
- Bien sélectionner les distracteurs (phonologiques ou sémantiques).

En se référant aux éléments théoriques développés dans la *Partie théorique 2.2.2*, d'autres paramètres seront également à prendre en compte pour le choix des items : l'âge d'acquisition des mots, leur nature, leur degré d'abstraction et leur complexité sur les plans phonologique et morphologique.

Pour sa part, Piérart (2013) préconise l'approfondissement de l'évaluation du lexique au-delà de la simple dénomination par des épreuves mobilisant des opérations cognitives plus abstraites qu'un simple étiquetage de données perceptives.

Concernant l'**accès au lexique**, nous retrouvons un fort consensus autour des 4 items proposés (**Figure 22**). La mesure du temps de latence (82%) et l'ébauche orale en deuxième intention (65%) peuvent être incluses dans une épreuve de dénomination. Les fluences verbales (phonologique et sémantique) (71%) et la dénomination rapide de couleurs (61%) constituent des épreuves à part entière.

Ces résultats nous permettent d'affirmer **qu'une majorité d'orthophonistes valide le combo d'épreuves lexicales de base que sont les épreuves de dénomination, de désignation, de fluences verbales et de dénomination rapide** (*Partie théorique 2.3.1*).

Au sujet des **aspects phonologiques du lexique**, la question de la pertinence de l'évaluation du lexique phonologique a atteint le seuil de majorité avec 61% des réponses (**Figure 23**). Les épreuves choisies par les répondants pour l'évaluer sont de deux sortes : au sein d'une épreuve de dénomination (72%) ou à part entière dans une épreuve spécifique de répétition de mots (64%) (**Figure 24**).

En revanche, la question de la place de l'évaluation de la mémoire phonologique à court terme dans un outil d'évaluation du lexique en tant que processus sous-jacent d'acquisition de nouveaux mots n'a pas atteint le seuil de validité fixé à 60%. Cette question a recueilli 59% de réponses positives (**Figure 25**), ce résultat ne nous permet donc pas ici de valider cette proposition.

Toutefois, nous remarquons que les résultats sont marqués par une forte indécision de la part des répondants : l'item « *Je ne sais pas* » remporte 25 % des réponses tant pour l'évaluation du lexique phonologique que pour l'évaluation de la mémoire phonologique à court terme (**Figures 23 et 25**). En termes de comparaison, l'indécision quant à la pertinence d'évaluer les habiletés morphologiques et métalinguistiques s'élève dans les deux cas à 7% et à 3% dans le cas de l'évaluation de l'accès au sens figuré. De même, les aspects phonologiques ont recueilli plus de réponses jugeant leur évaluation non pertinente (de l'ordre de 15 %) que les habiletés morphologiques et métalinguistiques (de l'ordre de 2 à 3%). Nous nous sommes questionnés sur l'origine de cette divergence : serait-ce parce que la phonologie est considérée comme un domaine à part entière à évaluer en tant que tel ? Le lexique s'appréhende plus communément sur son versant sémantique que sur son versant phonologique, le concept du lexique tel que le proposent Spinelli et Ferrand (2005) en tant que système composé de représentations lexicales de natures différentes (*Partie théorique 2.2.1.3*) est relativement récent, ce qui pourrait expliquer ces résultats en demi-teinte.

En termes d'évaluation des **habiletés morphologiques**, une majorité d'orthophonistes est en faveur d'épreuves de morphologie dérivationnelle et de fluences morphologiques. Les épreuves de morphologie dérivationnelle pourraient être des épreuves de jugement de dérivation, d'intrus, d'extraction de la racine, etc.

Ces épreuves devront inclure des mots morphologiquement transparents et des mots morphologiquement opaques : plus un mot présente de modifications phonologiques ou orthographiques dans sa dérivation, plus la relation morphologique est considérée comme opaque. Nous devons également nous intéresser au sens des affixes qui servent d'appui pour enrichir le vocabulaire de l'enfant et de l'adolescent (*Partie théorique 2.2.3.3*).

Concernant l'évaluation de **l'organisation et de la hiérarchisation du lexique**, une majorité d'orthophonistes a retenu comme pertinentes les trois épreuves suivantes (**Figure 26**) : une épreuve de définition de mots (68%), une épreuve de similitudes à partir de concepts verbaux (62%) ainsi qu'une épreuve de compréhension et de production de termes génériques (comme dans EVALEO) (61%). Ces épreuves relèvent de compétences métalinguistiques qui pourvoient au développement du lexique tardif dans toutes ses dimensions tant sur le plan de l'étendue lexicale que sur celui de la précision et de l'organisation des représentations sémantiques (*Partie théorique 2.2.2.3*).

Au sujet des **habiletés métalinguistiques**, le choix des répondants s'est porté sur l'évaluation de la polysémie (90%), de la synonymie et l'antonymie (82%), de la définition de mots (67%) ainsi que l'évaluation de l'accès au sens figuré (95%) (**Figure 30**).

Pour évaluer l'accès au sens figuré, les orthophonistes interrogé(e)s ont validé les épreuves proposées : des épreuves évaluant la polysémie ou la définition de mots (74%) et une épreuve de compréhension de métaphores (82%) (**Figure 32**).

Selon Boutard et Guillon (2010), à 6-7 ans, émergent les premières aptitudes métalinguistiques permettant la compréhension de métaphores simples et perceptives, mais c'est seulement à 10-12 ans qu'une compréhension plus conceptuelle et abstraite des métaphores voit le jour en lien avec le développement de la pensée formelle. Pour le choix des items, ces deux types de métaphore pourront être proposées pour vérifier le niveau de compréhension du patient.

Ces résultats nous permettent de confirmer **l'intérêt d'une majorité d'orthophonistes pour l'évaluation du lexique élaboré et des habiletés métalinguistiques des adolescents dans un outil d'évaluation du lexique**. En outre, nous constatons que les épreuves retenues par les répondants correspondent aux épreuves ayant trait au lexique élaboré suggérées par Ducarne de Ribaucourt (1989) (*Partie théorique 2.3.2*), nous retrouvons **la définition de mots, les similitudes à partir de concepts verbaux, la compréhension de métaphores et les épreuves évaluant la synonymie et l'antonymie**. Par ailleurs, la polysémie peut être évaluée avec les épreuves de définitions, de similitudes et de compréhension de métaphores.



Concernant l'évaluation du **lexique en contexte**, une très large majorité d'orthophonistes y est favorable (96%). Thibaut et Grégoire (2001) jugent la mesure du lexique isolé trop éloignée de la fonctionnalité du langage et considèrent que le lexique prend toute sa dimension sémantique en contexte (dans des syntagmes ou des phrases). En effet, il est difficile d'envisager la dimension écologique du lexique hors contexte. Nous pourrions remarquer qu'EXALANG (batterie informatisée pour l'examen du langage oral) 11-15 a pris le parti d'évaluer le lexique des adolescents à partir d'épreuves centrées sur le contexte.

Cette composante devra être prise en compte dans le panel d'épreuves proposé lors de la conception de l'outil.

Pour conclure, nous constatons qu'un **consensus conforme aux données de la littérature** exposées dans la partie théorique se dessine autour des aspects du lexique à évaluer et des épreuves qui pourraient y être associées, ce qui **permet de définir et d'orienter le potentiel contenu d'un nouvel outil d'évaluation du lexique des adolescents, et ainsi de valider notre hypothèse 3.**

En outre, la validation de cette hypothèse nous permet **de satisfaire à la deuxième étape de la construction de notre outil d'évaluation.**

#### 1.18 LIMITES ET BIAIS METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE

Malgré notre intention de proposer une démarche méthodologique rigoureuse pour mener à bien notre étude, nous avons relevé plusieurs limites et biais méthodologiques à prendre en compte.

D'une part, la formulation de nos hypothèses aurait pu être plus précise et se référer aux critères utilisés *Partie théorique 2.4* pour établir l'état des lieux des tests existants.

Nous aurions pu formuler une hypothèse spécifique relative au profil des patients et scinder notre **hypothèse 3** en deux hypothèses : l'une relative au combo d'épreuves lexicales de base et l'autre à l'évaluation spécifique du lexique élaboré. En combinant plusieurs questions en une seule hypothèse, nous avons pris le risque de ne pas pouvoir les valider ou invalider si nous obtenions des résultats divergents.

D'autre part, le fait que notre échantillon de répondants ne soit pas représentatif de notre population cible nous a conduits à fixer un seuil de majorité (partie *Résultats et analyse 5.2*) pour pouvoir valider nos résultats malgré cette absence de représentativité de notre échantillon. Or, nous avons laissé certaines questions facultatives pour lesquelles nous nous sommes retrouvés dans l'impossibilité d'appliquer notre seuil de majorité, les résultats idoines sont donc à nuancer.

Par ailleurs, au sujet de la conception du questionnaire, les questions qualitatives étant elles aussi facultatives, nous n'avons obtenu que peu de réponses, ce qui les rend difficilement exploitables.

## 1.19 PERSPECTIVES DE L'ETUDE

La validation de nos 3 hypothèses nous permet d'affirmer que nous avons répondu à notre objectif. La suite de cette étude de faisabilité se décline en deux étapes :

- La création de l'outil en fonction des réponses au premier recueil
- La confrontation de l'outil avec un deuxième recueil et modification de l'outil si nécessaire.

Ensuite vient l'étude de validation.

Ce design expérimental rejoint les préconisations en termes de construction d'un outil d'évaluation de Laveault et Gregoire (2014) dont les deux premières étapes ont fait l'objet de nos **hypothèses 2 et 3**.

La construction d'un outil d'évaluation est un processus long qui doit être rigoureux tant dans sa mise en œuvre que dans le respect des différentes étapes. Nos **hypothèses 2 et 3** étant validées, les étapes suivantes peuvent désormais être envisagées :

- La troisième étape est de créer les items de l'outil.
- La quatrième étape est d'évaluer les items de l'étape 3.
- La cinquième étape est de déterminer les propriétés métriques du test définitif.

La création des items de l'outil pourra s'articuler autour du consensus mis en évidence par les résultats de cette étude préliminaire et les pistes proposées dans la discussion.

## CONCLUSION

---

L'objectif de notre étude était de valider la première phase d'une étude de faisabilité en vue de la création d'un outil d'évaluation du lexique des adolescents. Par conséquent, cette étude préliminaire nous a conduits à poser nos hypothèses pour satisfaire au design expérimental conventionnel d'une étude de faisabilité. Nous avons donc réalisé un recueil de données auprès d'orthophonistes pour répondre à la question des besoins en pratique clinique d'un tel outil.

Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer qu'une majorité d'orthophonistes trouve utile la création d'un outil exhaustif et récent permettant l'évaluation spécifique du lexique des adolescents (11-18 ans). Nous avons également pu définir le profil de la population cible de l'outil, ce qui nous permet de préciser les besoins en termes de sensibilité de l'outil pour un ou des profil(s) pathologique(s) spécifique(s). D'autre part, les attentes des répondants quant aux objectifs de l'outil nous permettent d'orienter sa conception selon quatre grands axes : les trois premiers relèvent de l'évaluation statique classique et le dernier est du ressort de l'évaluation dynamique.

En termes de contenu de l'outil, notre étude nous a permis de valider le combo d'épreuves lexicales de base que sont la dénomination, la désignation, les fluences verbales (phonologique et sémantique) et la dénomination rapide. De même, les habiletés morphologiques ont été reconnues comme pertinentes dans l'évaluation du lexique des adolescents. Les orthophonistes interrogé(e)s ont également validé la présence d'épreuves évaluant le lexique élaboré et les habiletés métalinguistiques, telles les similitudes à partir de concepts verbaux, la définition de mots, la synonymie et l'antonymie ainsi que la compréhension de métaphores.

Ces résultats mettent en exergue un consensus autour de ces questions. En outre, ce consensus se révèle conforme aux données de la littérature, ce qui nous conforte dans notre projet et nous permet d'envisager la poursuite de cette étude de faisabilité.



## BIBLIOGRAPHIE

---

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.105.1.158>

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. [Rapport au ministre de l'Education nationale.]. <http://www.education.gouv.fr/cid4764/l-acquisition-vocabulaire-ecole-elementaire.html>.

Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery : The long development route of language acquisition. In *Language development across childhood and adolescence* (p. 9-34). John Benjamins Publishing Company.

Best, W. (2005). Investigation of a new intervention for children with word-finding problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(3), 279-318. <https://doi.org/10.1080/13682820410001734154>

Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots. Approche cognitive*. De Boeck.

Bonin, P. (2008). Le choix des mots. *Cerveau & Psycho*, 30, 30-33.

Boutard, C. & Guillon A. (2010). *Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent (vol. 1-6)*. Ortho Edition.

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

Brethes, H. (2012). Rôle de la morphologie chez les enfants dyslexiques : Étude des effets d'un entraînement morphologique. *SHS Web of Conferences*, 1, 1537-1554. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100240>

Brin-Henry F., Courrier C., Lerdélé E., Masy V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie—3ème édition*. Orthoédition.

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28(3), 297-332. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90017-0)

Carver, R. P. (1974). Two dimensions of tests : Psychometric and edumetric. *American Psychologist*, 29(7), 512-518.

Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment : Premises, predictions and evidence. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 113-142. <https://doi.org/10.1080/01690960042000012>

Colé, P., Valdois, S., & David, D. (2004). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : De la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique*. Solal Editeurs.

David, J. (2000). Le lexique et son acquisition : Aspects cognitifs et linguistiques. *Le français aujourd'hui*, n° 131 Paris : AFEF.

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire—4e éd.* (4e édition). Armand Colin.

Dell, G. S., Schwartz, M. F., Martin, N., Saffran, E. M., & Gagnon, D. A. (1997). Lexical access in aphasic and nonaphasic speakers. *Psychological Review*, 104(4), 801-838. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.104.4.801>

Devevey, A., Kunz, L., & Collectif. (2015). *Les troubles spécifiques du langage : Pathologies ou variations ?* SOLAL.

Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Wilson, G. (1998). Children with word-finding difficulties—Prevalence, presentation and naming problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33(4), 445-454. <https://doi.org/10.1080/136828298247721>

Dockrell, J., Messer, D., George, R., & Ralli, A. (2003). Beyond naming patterns in children with WFDs—Definitions for nouns and verbs. *Journal of Neurolinguistics*. [https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(02)00012-X)

Dockrell, Julie. (2001). Assessing Language Skills in Preschool Children. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 74-85. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00325>

DREES. (2019). *La démographie des professionnels de santé | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques*. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/datavisualisation/la-demographie-des-professionnels-de-sante>

Ducarne de Ribaucourt, B. (1989). *Test pour l'examen de l'aphasie : Épreuves cliniques*. Ed. du Centre de psychologie appliquée.

Ducastelle, C. (2004). Proposition d'une batterie d'évaluation du langage élaboré (niveau lexical) et normalisation en population générale. *Glossa*, 90, 44-56.

Evrat, R., & Nebout, A. (2016). Évaluation de différents aspects du lexique Utilisation de plusieurs épreuves de la batterie EVALEO 6-15. *Mémoire d'orthophonie. Université de Lorraine.*

Gathercole, S. (2006). Nonword repetition and word learning : The nature of the relationship. *Appl Psycholinguist*, 27. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060383>

Giedd, J. N. (2008). The teen brain : Insights from neuroimaging. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 42(4), 335-343. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.007>

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.

Gray, S. (2004). Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 1117-1132. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/083\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/083))

Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>

Hilaire-Debove, G. (2017). Pourquoi et comment évaluer les outils d'évaluation en orthophonie. *Efficacité des thérapies : XVIIèmes rencontres internationales d'orthophonie*, 40-62.

Houde, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (2004). *Dictionary of Cognitive Science : Neuroscience, Psychology, Artificial Intelligence, Linguistics, and Philosophy*. Routledge.

Laganaro, M. (1997). Production et compréhension des métaphores chez l'enfant : De la similitude à la métaphore. [Production and comprehension of metaphors by the child: From similarity to metaphor.]. *Archives de Psychologie*, 65(253), 141-163.

Launay, L., Maeder, C., Roustit, J., Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15*. Isbergues, France : Ortho Edition

Laveault, D. & Gregoire, J. (2014). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Lechevalier, B., Eustache, F., & Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. De Boeck Supérieur.

Levelt, J. M. (1999). Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 223-232. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01319-4](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01319-4)

Marin-Curtoud, S., Rousseau, T., & Gatignol, P. (2010). Etat des lieux sur « le test » Qu'appelle-t-on un test ? Qu'est-ce qu'évaluer ? Du test au testeur... Comment franchir le pas ? *L'orthophoniste*, 296, 19-26.

Marslen-Wilson, W. (1984). Function and process in spoken word-recognition : A tutorial review. In *Attention & Performance* (p. 125-150). Lawrence Erlbaum Associates.

Maurin, N., Santos, R., & Gilles, P.-Y. (2014). *Part des troubles du langage oral chez les collégiens consultant en orthophonie*. 16.

McClelland, J. L., & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18(1), 1-86. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90015-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90015-0)

Nespoulous J. L. (1985). Neurosemiotics : Structures, processes and strategies. *Recherches sémiotiques/Semiotic Inquiry*, 5, 383-392.

Nippold, M. (2007). *Later language development : School-age children, adolescents, and young adults*. PRO-ED.

Parbeau-Gueno, A. (2007). *Implication du langage oral dans le traitement de l'écrit chez des adolescents scolarisés au collège* [These de doctorat]. Université de Tours.

Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension : The golden triangle of reading skill. In *Bringing reading research to life* (p. 291-303). The Guilford Press.

Pernon, M., & Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa*, 110, 13-24.

Piérart, B. (2013). Compétences langagières lexicales et phonologiques des dysphasiques : Délai ou différence ? *Développements*, 15(2), 4-15. <https://doi.org/10.3917/devel.015.0004>

Rey-Debove, J. (1984). *Le Robert méthodique : Dictionnaire méthodique du français actuel*. Le Robert.

Richardson, W. S., Wilson, M. C., Nishikawa, J., & Hayward, R. S. (1995). The well-built clinical question : A key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, 123(3), A12-13.

Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>

Rossi, J. P. (2013). *Psycho-neurologie du langage*. De Boeck supérieur/Solal.

- Saussure, F. de, & Urbain, J.-D. (2016). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Elsevier Masson.
- Ségui, J. & Ferrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Odile Jacob.
- Spinelli E. & Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage : L'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Armand Colin.
- Stanovitch, K. E., West, R., Cunningham, A. E., Cipielewski, J., & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate printexposure as a determinant of reading comprehension problems. In *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. (p. 15-32). L. Erlbaum Associates.
- SurveySystem. (2021). *Sample Size Calculator—Confidence Level, Confidence Interval, Sample Size, Population Size, Relevant Population—Creative Research Systems*. <https://surveysystem.com/sscalc.htm>
- Thibault, M.-P., Lenfant, M., & Helloin, M. C. (2009). *EXALANG 11-15*, France: Orthomotus.
- Thibault, M.-P. (2012). Quelques éléments de réflexion dans la construction d'une batterie d'examen spécifique aux adolescents. *Langage & pratiques*, 49, 30-38.
- Thibaut, M.-P., & Grégoire, J. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : Une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-61.
- Vrignaud, P., Castro, D., & Mogenet, J.-L. (2000). Recommandations internationales sur l'utilisation des tests. *Pratiques Psychologiques, Numéro Spécial, hors-série*.
- Whitford, T. J., Rennie, C. J., Grieve, S. M., Clark, C. R., Gordon, E., & Williams, L. M. (2007). Brain maturation in adolescence: Concurrent changes in neuroanatomy and neurophysiology. *Human Brain Mapping*, 28(3), 228-237. <https://doi.org/10.1002/hbm.20273>
- Zesiger, P. E., Brun, M., & Patrucco-Nanchen, T. (2004). Les relations entre l'oral et l'écrit dans l'acquisition du langage. *ANAE*, 76-77, 80-85.



## ANNEXES

---

### Annexe I : Grille d'Évaluation des tests en orthophonie élaboré par l'UNADREO

**Tableau 2.** Grille « Evaluation Test en Orthophonie ».

Grille d'évaluation élaborée par l'UNADREO

EVALUATION TEST en ORTHOPHONIE

Nom de l'outil :

Auteur(s) :

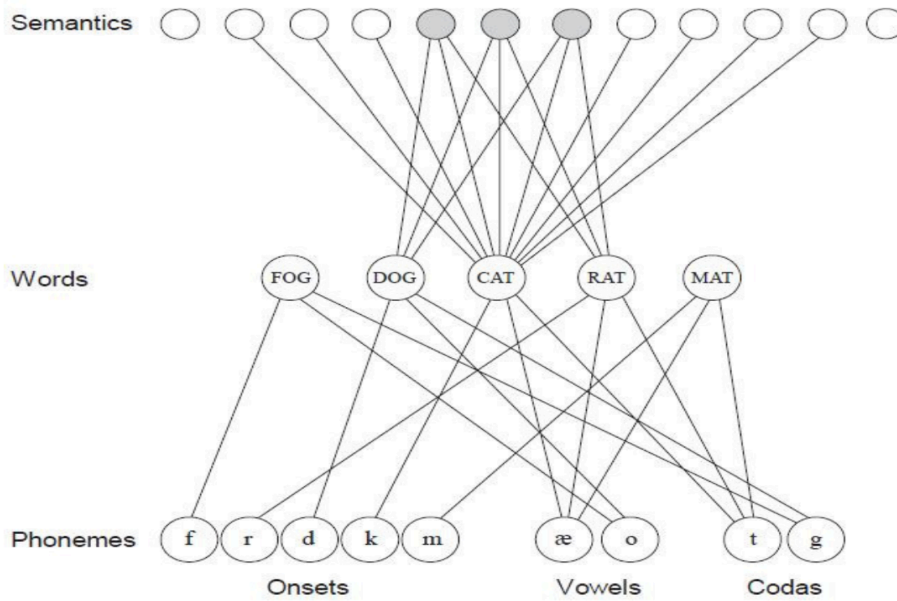
Qualités du test	Avantages	Limites
Standardisation		
Présence des étalonnages, de la stratification		
Présence des variables linguistiques		
Représentativité de la population testée		
Présence de groupes témoins		
Sensibilité		
Fidélité		
Fidélité inter-observations		
Fidélité inter-observateurs		
Validité		
Validité de contenu Coefficient de l'alpha de Cronbach		
Validité empirique / critérielle Analyse de corrélation		
Validité écologique		
Validité théorique		

Conclusion :

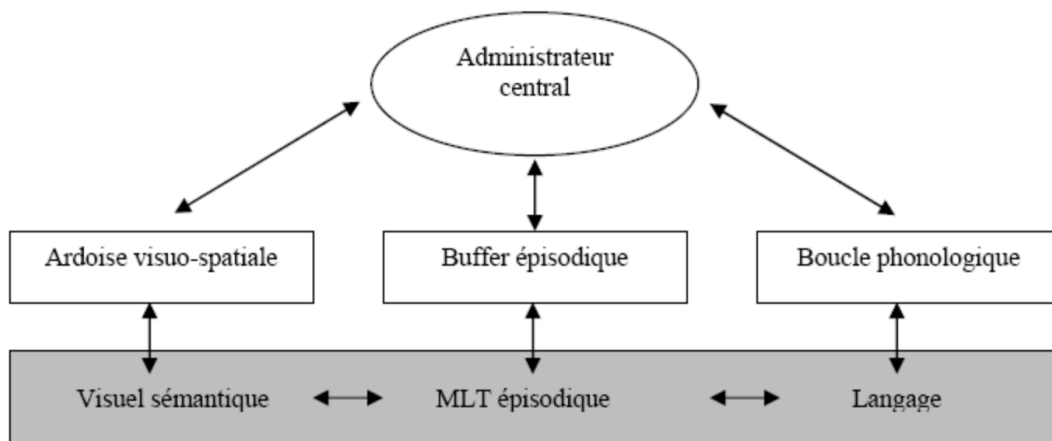
Intérêt clinique :

---

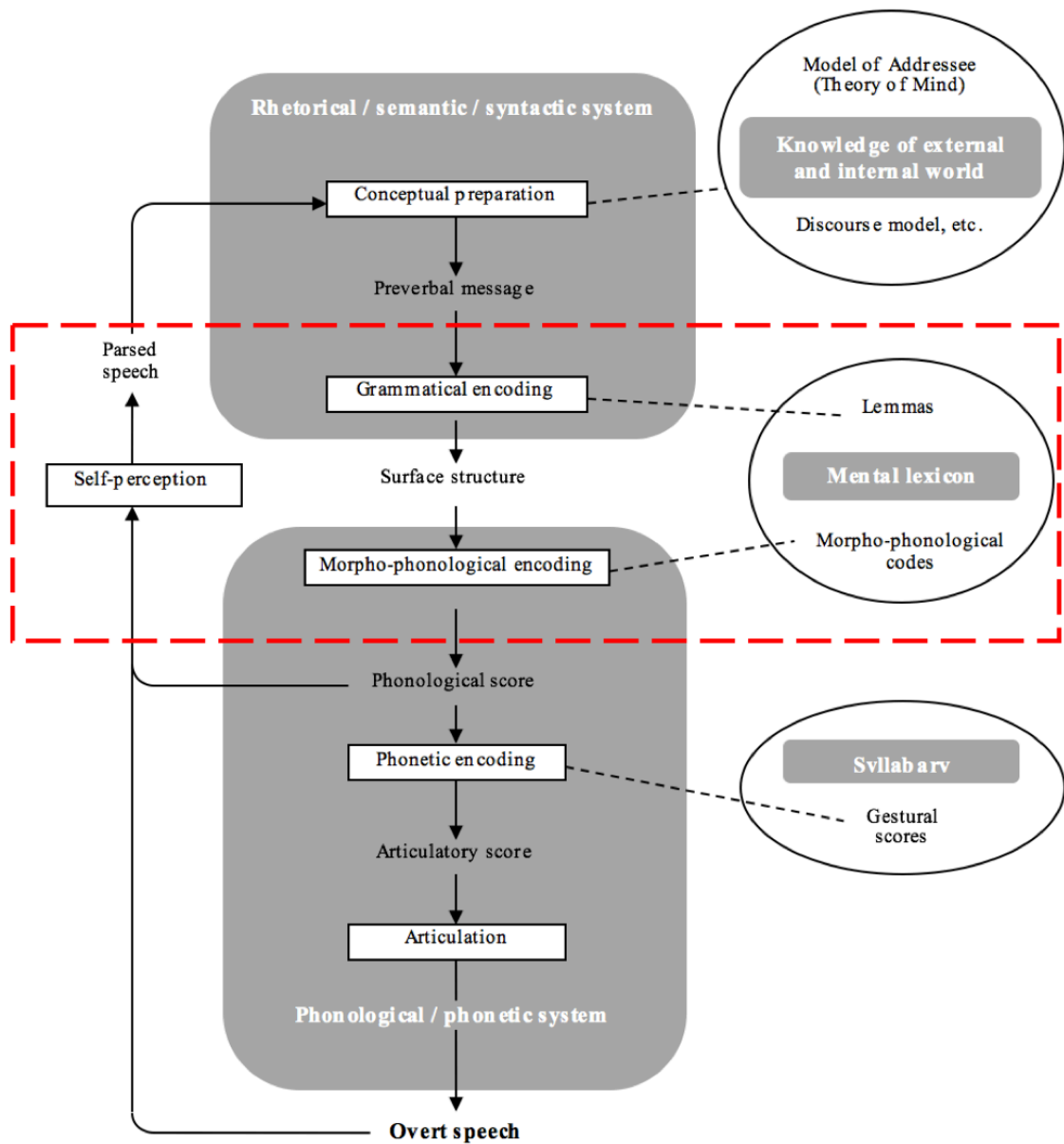
**Annexe II. Conception interactive de l'accès lexical de Dell et al. (1997) : modèle en cascade de production de la parole.**



**Annexe III. Modèle de la Mémoire de travail de Baddeley (2000)**



**Annexe IV. Modèle de production d'un message linguistique Levelt (1999)**



# Questionnaire : Etude préliminaire en vue de la création d'un outil d'évaluation du lexique des adolescents (11- 18 ans).

Bonjour,

Je vous propose de participer à mon mémoire de fin d'études en répondant à ce questionnaire. Les données recueillies me permettront de mener une étude préliminaire en vue de la création d'un outil d'évaluation du lexique à destination des adolescents (11- 18 ans).

Ce questionnaire est strictement anonyme et s'adresse exclusivement aux orthophonistes.

Sa complétion vous prendra entre 5 et 10 minutes. Les questions pourvues d'un astérisque rouge sont obligatoires.

L'ensemble de ces données fera l'objet d'un traitement statistique.

Je vous remercie par avance pour votre participation.

Anaïs DERATANI DUCROS

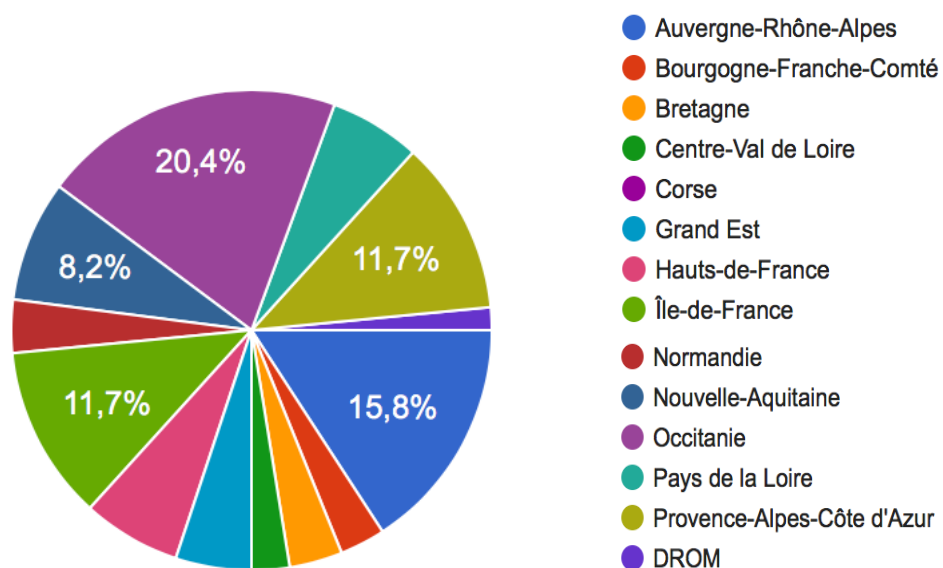
5ème année CFUO Toulouse

Faculté de Médecine Toulouse Rangueil

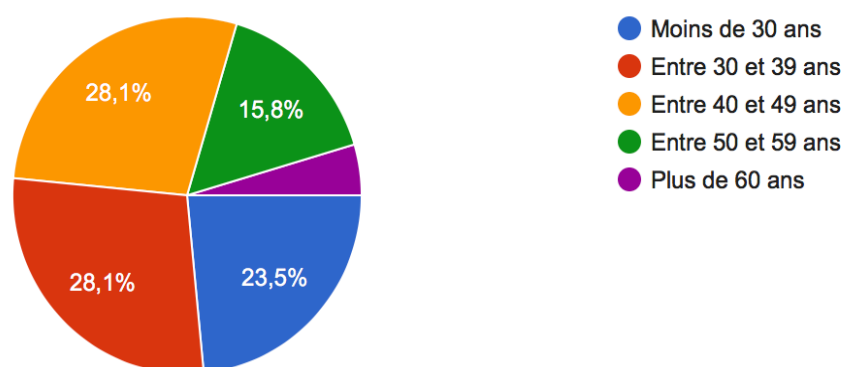
Pour toute remarque, question ou si vous souhaitez être informé(e) des résultats de cette enquête vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : [aderatani@hotmail.com](mailto:aderatani@hotmail.com)

## Annexe VI : Résultats relatifs aux données sociodémographiques

### 1. Répartition selon la région d'exercice





### 2. Répartition par tranches d'âge



## Annexe VII : Résultats relatifs à la régression logistique

**Logiciel statistique :** logiciel JMP© version 14.2 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA) sous le système d'exploitation Microsoft Windows©

### Effect Summary

Source	LogWorth		PValue
nb patients (Q7)	5.532		0.00000
Formation continue (Q4)	3.999		0.00010

### Whole Model Test

Model	-LogLikelihood	DF	ChiSquare	Prob>ChiSq
Difference	37.94559	8	75.89119	<.0001*
Full	133.85205			
Reduced	171.79764			

RSquare (U)	0.2209
AICc	288.862
BIC	320.737
Observations (or Sum Wgts)	201

### Matrice de confusion

Actual	Predicted Count		
	Peu utile	Utile	Très utile
Besoin outil			
Peu utile	12	8	0
Utile	3	128	0
Très utile	0	50	0

Figure 1– Profil de prédiction – Niveau de formation continue = OUI

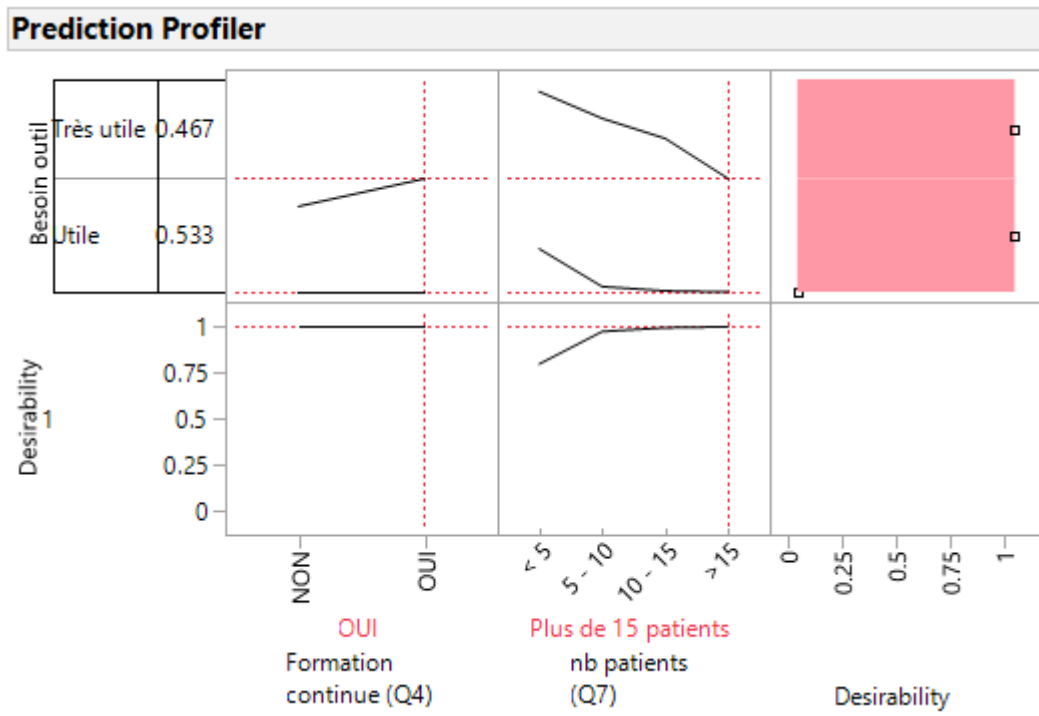
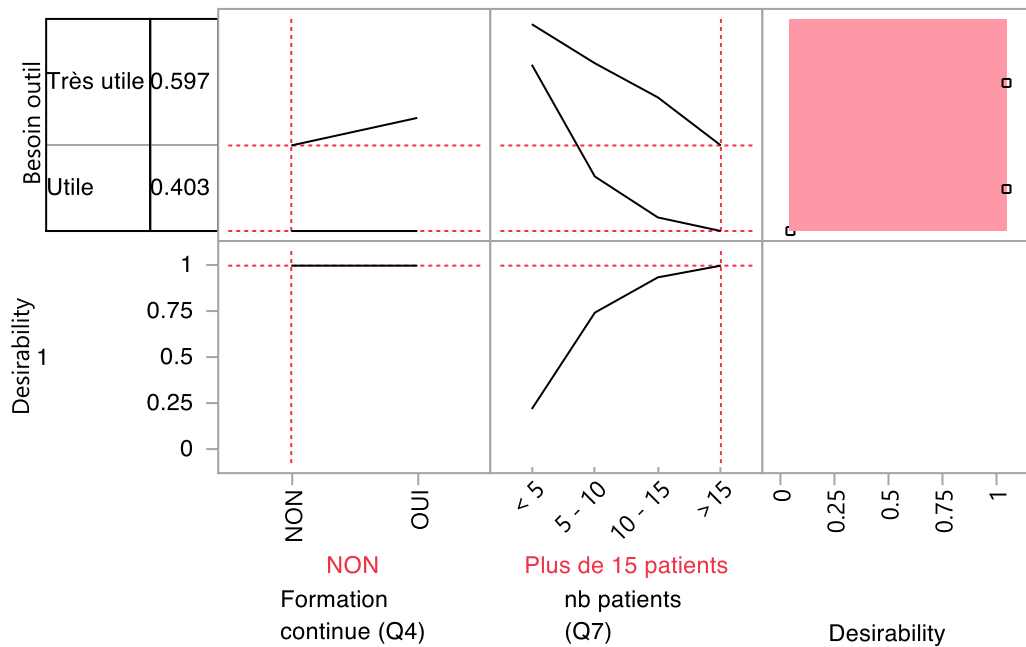


Figure 2 – Profil de prédiction – Niveau de formation continue = NON



## RESUMÉS

---

### **ÉVALUATION DU LEXIQUE DES ADOLESCENTS : ÉTUDE PRELIMINAIRE EN VUE DE LA CREATION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION SPECIFIQUE**

Le lexique des adolescents se développe en lien avec le langage écrit dans une dynamique réciproque. En outre, il est sous-tendu par le développement des habiletés cognitives et métalinguistiques qui s'opère à l'adolescence. Son importance fondamentale dans les apprentissages scolaires et la socialisation des adolescents nous oblige à considérer son évaluation comme majeure dans notre pratique.

Face au peu de tests récents évaluant spécifiquement le lexique des adolescents, nous nous sommes interrogés sur les besoins en pratique clinique quant à la création d'un nouvel outil d'évaluation. Notre objectif était de valider la première phase d'une étude de faisabilité en réalisant un premier recueil de données auprès des orthophonistes.

Les résultats de cette étude nous ont permis de mettre en évidence l'intérêt des orthophonistes pour notre projet et de dégager un consensus autour du profil de la population cible, des objectifs et du contenu de l'outil. En outre, ce consensus se révèle conforme aux données de la littérature, ce qui nous conforte dans notre projet et nous permet d'envisager la poursuite de cette étude de faisabilité en vue de la création des items de l'outil.

**Mots clés :** Évaluation, Tests, Langage oral, Lexique, Adolescents

---

### **ADOLESCENTS' LEXICON ASSESSMENT: PRELIMINARY STUDY IN ORDER TO CREATE A SPECIFIC ASSESSMENT TOOL**

Adolescents' lexicon is underpinned by the development of cognitive and metalinguistic skills. Its evolution is linked to written language in a reciprocal dynamic. Its basic importance in school learnings and socialization forces us to consider its assessment as a major point in our practice.

Given the lack of recent tests specifically evaluating adolescents' lexicon, we wondered about the needs in clinical practice regarding the design of a new assessment tool. Our objective was to validate the preliminary phase of a feasibility study by conducting an initial data collection from speech therapists.

The results of this study allowed us to highlight the interest of speech therapists in our project and to reach a consensus on the profile of the target population, the objectives and the content of the tool. Moreover, this agreement corresponds to the data found in the scientific literature and allows us to consider continuing this feasibility study in order to create the items of the tool.

**Keywords:** Assessment, Tests, Oral language, Lexicon, Adolescents.