

Catherine BÉLOT
et Marie TRICOT
Orthophonistes
275, route de Seysses
Bât. C5 Appt 922
31100 TOULOUSE

RÉSUMÉ :

Le bilan orthophonique, clef de voute de toute prise en charge est un acte qui concerne tous les praticiens. Devant cette évidence, il nous a semblé intéressant, dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, d'explorer ce sujet afin de mieux cerner les relations entre les orthophonistes et cet acte quotidien. Après avoir restreint notre champ de recherches aux bilans de langage oral et écrit chez l'enfant de 3 à 12 ans, nous avons choisi de consulter des orthophonistes, praticiens libéraux, à propos de leur méthodologie d'évaluation des langages et à propos de l'impact de la formation initiale sur la connaissance et le choix de leurs outils d'évaluation.

Cet article présente les résultats obtenus lors d'une enquête, réalisée en 1999, auprès de 156 orthophonistes français. Nous y abordons le bilan sous divers angles : son organisation temporelle et matérielle, les tests et épreuves utilisés, le mode d'analyse des résultats et des productions de l'enfant et enfin, l'influence de la formation initiale sur le choix des tests.

MOTS-CLÉS :

Langage - Oral - Ecrit - Bilan - Enfant (de 3 à 12 ans)

LES ORTHOPHONISTES ET LE BILAN : ÉTAT DES LIEUX EN JUIN 2000

par Catherine Bélot et Marie Tricot

SUMMARY :

Speech-therapists and language assessment : situation in june 2000

The speech therapy assessment process, building block off all treatment, is of concern to all practitioners; it hence seemed of value, in the context of a thesis, to develop this subject and explore the relationship between speech therapists and this daily practice. It was decided to base the research on the assessment of oral and written language in children aged 3 to 12; a number of self-employed speech therapists were consulted about their language assessment methodology and the influence of their training on the understanding and choice of assessment tools.

This article presents the results of a survey carried out in 1999 with 156 French speech therapists. It covers the practical organisation of the assessment process and its timing, the tests and trials referred to, the methodology used to assess the results and the children's production and, finally, the influence of training on the choice of methodology.

KEY-WORDS :

Language - Oral - Writing - Evaluation - Child (from 3 to 13 years old)

INTRODUCTION

Le bilan orthophonique est un acte clinique fondamental dans la pratique de tout orthophoniste. Historiquement, il existe depuis les origines de la profession. Quotidiennement, il se caractérise par une dynamique d'adaptation constante à deux types de contraintes. Ainsi, il évolue au fil des années en intégrant dans sa démarche les différentes découvertes scientifiques qui intéressent la profession (contraintes externes) et dans un même temps, il s'adapte au sujet en difficulté qui se présente à l'orthophoniste (contraintes internes).

Le sujet et ses difficultés s'inscrivent dans une histoire personnelle et familiale, et ô combien affective, mais unique à chaque fois. Prendre en considération cette singularité est fondamental mais consiste en une démarche inédite, à chaque bilan. Estimant que tout thérapeute aborde la situation selon sa propre individualité et sa propre histoire, réfléchir sur l'évaluation du langage au moyen d'outils spécifiques semblait plus propice à une tentative de synthèse.

Aussi, après avoir restreint le champ de recherches aux « examens de la pathologie du langage oral et/ou écrit chez l'enfant de 3 à 12 ans », nous avons choisi d'orienter nos réflexions sur la démarche globale de ces bilans, sur la structure des examens cliniques et sur les outils d'évaluation disponibles.

Les résultats que nous présentons ont été obtenus dans le cadre d'un mémoire de fin d'études soutenu à Toulouse (France) en juin 2000. Nous présenterons tout d'abord l'hypothèse de travail qui a sous-tendu ces recherches ; nous aborderons ensuite brièvement, la mise en place de l'enquête visant à interroger les orthophonistes sur leur pratique et enfin nous exposerons les résultats statistiques obtenus. Pour conclure, nous nous pencherons sur les réflexions qu'ils nous ont inspirées.

HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Quelle que soit l'approche théorique, le langage n'est pas un phénomène simple ce qui rend toute évaluation délicate. Celle-ci, si elle se veut complète, nécessite objectifs, temps, outils appropriés... Les fondements théoriques, comment les orthophonistes les mettent-ils en pratique ? Comment organisent-ils leur bilan ? Quelle part font-ils aux tests, aux étalonnages ? Quels ont été les éléments déterminants dans leur choix de tests ? Comment gèrent-ils les contraintes de temps et d'organisation ?

Nous avons également voulu interroger ces mêmes personnes sur leur formation initiale afin de connaître le rôle de celle-ci dans les choix professionnels ultérieurs. En effet, selon nous, « cet enseignement de base sur le bilan influence le choix des tests dans la pratique quotidienne des examens orthophoniques de langage oral et écrit ». Cette assertion constitue l'hypothèse de recherche que nous avons testée dans le mémoire.

PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

A. Sélection de la population

Suite à la réforme des études d'orthophonie de 1986 instituant les études en 4 ans, les premiers étudiants ayant bénéficié du nouveau régime sont ceux de la rentrée universitaire 1987-1988. Ceux-ci ont obtenu leur diplôme entre juin et octobre 1991. Notre but étant de choisir une population la plus homogène possible, nous avons opté pour les **personnes diplômées en 1991 et 1992**. Nous n'avons pas pu retenir l'école de Besançon en raison de l'absence de diplômés en 1992.

Pour faire partie de notre échantillon, les critères d'inclusion ont été les suivants : exercer en libéral en France Métropolitaine et avoir exercé sa profession pendant au moins 5 ans.

LIEUX DE FORMATION	1991	1992
Bordeaux	4	6
Lille	31	24
Lyon	25	25
Marseille	10	10
Montpellier	12	16
Nancy	16	12
Nantes	10	10
Nice	6	8
Paris	39	62
Strasbourg	10	6
Toulouse	10	10
Tours	10	12

Fig. 1- Effectifs retenus pour l'enquête

B. Elaboration du questionnaire et mode d'administration

Pour les besoins de l'étude statistique, nous avons construit un questionnaire standardisé et fortement structuré afin d'être sûres que tous les sujets seraient dans la même situation pour répondre aux questions.

Le désir de consulter des personnes exerçant dans toute la France nous a obligées à l'envoyer par courrier, sur le lieu d'exercice professionnel.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Sur 384 questionnaires envoyés, nous avons reçu 156 questionnaires ; ce qui donne un taux de réponse de 41 %.

A. Démarche globale du bilan orthophonique

Il nous a semblé intéressant d'interroger les orthophonistes sur leur organisation matérielle pour réaliser un bilan. Nous avons donc cherché à savoir combien de séances étaient accordées à un bilan, pour quelle durée moyenne et pour quelle structure. Nous présentons ci-après quelques graphiques et tableaux afin de synthétiser ces données.

Séances pour un bilan	Nombre de questionnaires	Pourcentages
1 fois	126	80.78
2 fois	29	18.58
3 fois	1	0.64

Fig.2 - Séances accordées à un bilan

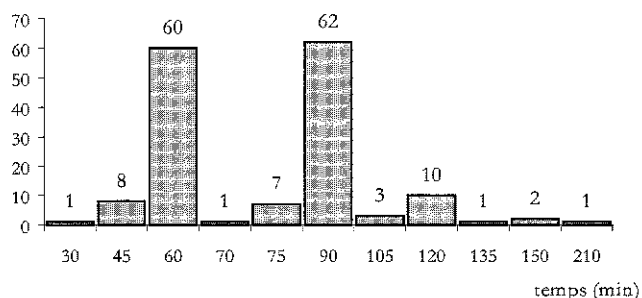


Fig.3 - Durée moyenne du bilan

Etapes citées	Nombre de questionnaires
Anamnèse, épreuves, compte rendu oral	79
Anamnèse, épreuves	35
Epreuves	13
Autres propositions (réponses non adaptées à la question)	29

Fig.4 - Etapes des bilans

B. Evaluation : rappels théoriques et mise en pratique

L'enquête a mis en évidence que :

- **30 personnes n'utilisent aucun test en langage écrit** parmi lesquelles :
 - * 23 utilisent des créations personnelles
 - * 5 utilisent un panachage personnel à partir de matériels existants
 - * 2 ne répondent pas à la question
- **36 personnes n'utilisent aucun test en langage oral** parmi lesquelles :
 - * 30 utilisent des créations personnelles
 - * 5 utilisent un panachage personnel à partir de matériels existants
 - * 1 ne répond pas à la question
- **25 personnes n'utilisent de test ni en langage oral ni en langage écrit** et préfèrent toutes avoir recours à des créations personnelles.

Cependant, ces résultats sont à relativiser en fonction de la façon dont chacun conçoit la notion de test. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de revenir sur quelques aspects théoriques.

Selon René Zazzo, « le test est une épreuve strictement définie dans ses conditions d'application et dans son mode de notation qui permet de situer un sujet par rapport à une population elle-même définie biologiquement et socialement. » Au sens fort du terme, un **test** implique l'existence d'une **standardisation** et d'une **normalisation**.

La **standardisation** est « le fait de présenter la même tâche à tous les sujets, exactement dans les mêmes conditions, et en appliquant les mêmes critères de correction » J.A. Rondal*. Elle permet d'éprouver le test sur des échantillons de population en obtenant des normes par âge, par groupe, par niveau scolaire, ou par autres catégories d'individus.

La **normalisation** (souvent appelée étalonnage) consiste à calibrer une épreuve en l'appliquant à des échantillons de sujets tirés de la population cible, de façon à disposer ensuite de normes statistiques (d'âge, de sexe,...) pour pouvoir comparer les performances individuelles à celles de groupes correspondants, pour l'aspect langagier examiné. Pour J.A. Rondal, un test non normalisé est une épreuve. Cependant, certains tests sont intitulés « épreuve » alors qu'ils sont véritablement des tests puisque normalisés (ex : E.CO.S.SE de P. Lecocq).

Par ailleurs, il nous semble important de rappeler qu'une **batterie** est un ensemble de **tests**, eux-mêmes composés d'**items**.

Comme le montre la figure 5, l'utilisation d'un test dans son intégralité n'est pas systématique. Peut-on être sûr que cette tendance à la sélection n'atteint pas le test dans ses qualités (validité, fiabilité et sensibilité) ?

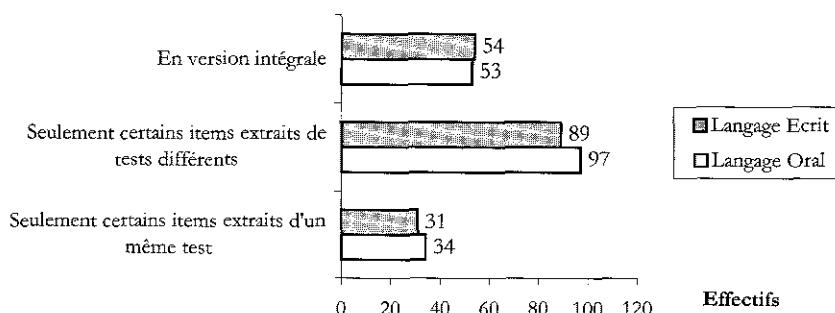


Fig.5 - Mode d'utilisation des tests

* 1997

C. Tests et épreuves utilisés / Tests et épreuves présentés pendant les études

1. Quelles similitudes ?

LANGAGE ORAL titre du test ou de la batterie de tests	Présenté et utilisé	Utilisé mais non présenté	Nombre total des utilisateurs	Présenté mais non utilisé
O 52 (1987)	25	26	51	22
Test d'Orientation, de Jugement et de Langage (1978 : partie linguistique)	24	21	45	19
Epreuves pour l'Examen du Langage (1981)	22	21	43	26
Test de Vocabulaire Actif et Passif (1980)	16	9	25	12
Test de langage Héning-Dulac (1984)	11	6	17	3
Northwestern Syntax Screening Test (1983)	5	3	8	9
La chute dans la boue (1981)	4	10	14	1
Epreuve de définition de mots (1984)	2	2	4	1
Epreuve Nelly-Carole (1988)	2	0	2	1
Test de vocabulaire en images (1974)	2	0	2	7
Batteries d'Evaluation Psycho-Linguistique A et B (1988)	1	4	5	4
Test de conscience syntaxique (1986)	1	0	1	0
O 20 (1994)	1	1	2	0
Répétition d'énoncés (1981)	1	0	1	0
Test de Closure Grammaticale (1992)	1	2	3	0
Test de Dépistage Précoce 81 (1981)	1	5	6	5
Test des Relations Topologiques (1981)	1	1	2	3

Fig. 6 - Tests de langage oral

LANGAGE ORAL titre de l'épreuve	Présentée et utilisée	Utilisée mais non présentée	Nombre total des utilisateurs	Présentée mais non utilisée
Le Thiberge	13	8	21	10
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities	6	3	9	3
Test de langage de Mme Sadek-Khalil	4	2	6	3
La bonne journée	2	4	6	1
Test de compréhension des extensions propositionnelles	1	1	2	1

Fig. 7 - Epreuves de langage oral

A ces deux tableaux, s'ajoutent 6 utilisateurs de la « Définition de Mots » extraite de l'échelle de développement mental Terman-Merrill. Nous n'avons pas souhaité faire apparaître ces personnes dans nos tableaux car les échelles de développement mental sont à l'usage exclusif des psychologues.

LANGAGE ECRIT titre du test ou de la batterie de tests	Présenté et utilisé	Utilisé mais non présenté	Nombre total des utilisateurs	Présenté mais non utilisé
Tests S. Borel-Maisonny (1984)	55	30	85	14
Le Marché (R.U.P.) (1956)	11	12	23	6
E 20 (1990)	6	9	15	2
Le poucet (1968)	6	6	12	3
Batterie de Lecture d'Inizan (1988)	6	5	11	3
Tests de langage écrit Héning-Dulac	6	6	12	2
Lecture de Mots et Compréhension (1990)	5	13	18	3
L'Alouette (1967)	5	12	17	13
Une curieuse aventure (1984)	5	8	13	0
La poule noire (1959)	3	5	8	1
Le renard et le coq (1957)	3	3	6	0
Disposition ORthographe LECTure (1988)	2	17	19	2
Jeannot et Georges (1972)	2	8	10	7

BATELEM (1974 + 1989)	2	5	7	0
Claire et Bruno (1987)	1	5	6	3
La pipe et le rat (1986)	1	1	2	0
Echelle composite de la lecture au CP (1988)	1	0	1	1
Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention (1997)	0	7	7	0
Evaluation Collective de l'Identification des Mots (1992)	0	4	4	1
Test de la Lecture au CP (1978)	0	3	3	0
Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (1996)	0	3	3	0
Evaluation des Compétences Scolaires III (1998)	0	1	1	0
Evaluation des Compétences Scolaires II (1997)	0	1	1	0
Bond 1 et 2 (1984)	0	1	1	0
ANALEC (1991)	0	1	1	0
Test de segmentation de Lacert (1992)	0	1	1	0
Test de Loiseau (1969)	0	0	0	3
Tempête au Sahara (1985)	0	0	0	2
Test de Boder (1995)	0	0	0	1

Fig. 8 - Tests de langage écrit

LANGAGE ECRIT titre de l'épreuve	Présentée et utilisée	Utilisée mais non présentée	Nombre total des utilisateurs	Présentée mais non utilisée
Batterie d'Evaluation du Langage ECrit	0	7	7	0
Test par niveau de Vaney	0	0	0	1

Fig. 9 - Epreuves de langage écrit

A ces deux tableaux, s'ajoutent 2 utilisateurs de la « Promenade Orthographique » de Binet pour laquelle nous n'avons trouvé aucune information.

Ces figures donnent une idée générale, pour l'ensemble de la population consultée, de la fréquence d'utilisation des tests existants.

Certains tests n'ont pu être cités que comme utilisés et non présentés dans la mesure où ils n'ont été publiés qu'après 1992 ou peu de temps avant cette date.

2. Validation du test d'hypothèse

La réalisation de ce test a imposé l'élaboration de tableaux croisés afin de prendre en compte simultanément et pour chaque outil de bilan, deux variables : avoir été présenté en cours (variable indépendante), être utilisé en pratique par l'orthophoniste (variable dépendante). Le test d'hypothèse a pour but de prouver, moyennant un risque fixé avant les calculs, que les résultats obtenus ne sont pas dus au hasard et que les deux variables sont bien liées (test du Khi-2). Le test du Khi-deux a pu être réalisé pour 4 tests :

- O-52 de A. Khomsi
- Epreuves linguistiques du Test d'Orientation, Jugement et Langage de Mme S. Borel-Maisonny
- Epreuves pour l'Examen du Langage de Mme C. Chevrie-Muller et coll.
- Tests S.B.M. de Mme S. Borel-Maisonny.

Pour les autres tests cités dans les questionnaires, nous en avons été empêchées par les valeurs trop faibles dans les effectifs théoriques dont nous disposons. Nous avons été confrontées ici aux limites de notre étude.

Toutefois, nous pouvons dire de façon statistiquement prouvée que pour 4 tests utilisés par les orthophonistes, la formation initiale influence le choix de ceux-ci.

3. Mode d'utilisation des étalonnages

a) Répartition statistique

A la question : « Utilisez-vous les étalonnages de chacun des tests que vous utilisez », nous obtenons les résultats suivants :

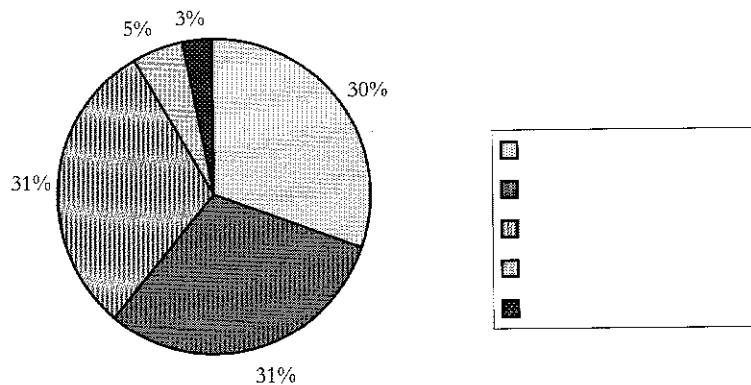


Fig. 10 - Recours à l'étalonnage parmi les utilisateurs de tests.

Les 40 personnes utilisant systématiquement les étalonnages représentent un pourcentage de 30 %. Ainsi, nous pouvons dire que les 91 autres personnes ne choisissent pas les tests pour l'opportunité qu'ils offrent de situer un enfant par rapport aux résultats attendus chez ses pairs (âge ou niveau scolaire).

Quelles sont les raisons avancées pour justifier ce choix ?

b) Quels paramètres en cause dans la non-utilisation des étalonnages ?

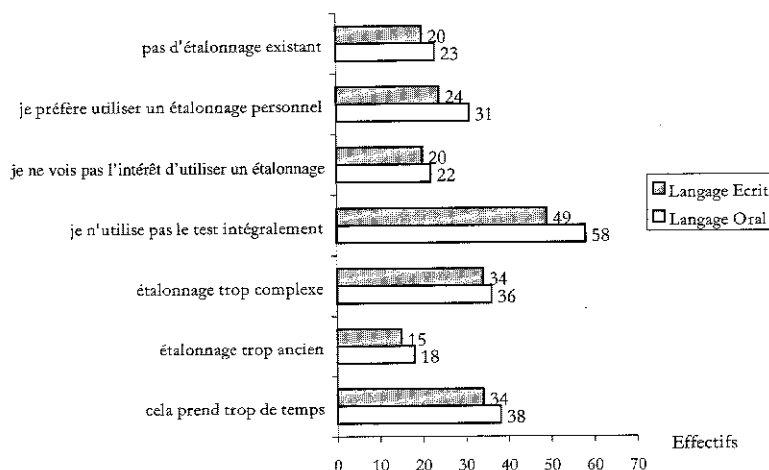


Fig. 11 - Raisons pour lesquelles les personnes n'utilisent pas les étalonnages

Quelques-uns de ces résultats méritent des commentaires.

Certains pensent les tests qu'ils utilisent non étalonnés. Or, selon nos recherches, nous avons pu constater que parmi les tests cités, seuls 3 outils d'évaluation ne sont pas étalonnés :

- BELEC (en cours d'étalonnage au moment de notre étude. Les auteurs fournissaient malgré tout des pourcentages de réussite obtenus sur une population test)
- Test de construction de phrases de C. Gérard (pas d'information sur l'étalonnage)
- ITPA (pas d'étalonnage sur un échantillon de population française)

Certains remettent en question la structure même des étalonnages (temps passé, ancienneté et complexité de l'étalonnage). La notion de temps passé est toute relative car elle dépend de chaque thérapeute. En revanche, ancienneté et complexité posent la question de la fonctionnalité de certains étalonnages.

Certains ne se réfèrent pas aux étalonnages car ils n'utilisent pas le test intégralement. Effectivement, un test amputé de certains items perd un peu de toutes ses qualités et la référence à l'étalonnage est alors impossible. En revanche, un test extrait d'une batterie

reste exploitable dans la mesure où les batteries sont conçues pour que l'orthophoniste puisse sélectionner les aspects du langage écrit qui l'intéressent.

Enfin, certains préfèrent utiliser un étalonnage personnel. Qu'est-ce qu'un étalonnage personnel ?! Aurait-il une quelconque valeur scientifique ?!

4. Utilisation de matériel personnel ou sans test (et sans filet ...)

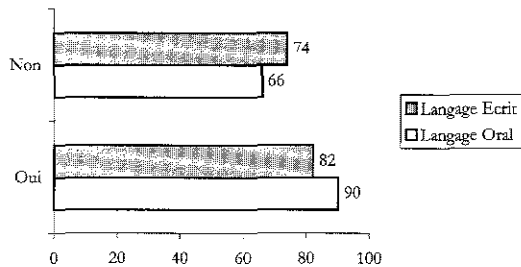


Fig. 12 - Utilisation de matériel personnel

Nos recoupements ont mis en évidence que :

- les 25 personnes n'utilisant de test ni en langage oral ni en langage écrit, ont toutes recours à du matériel personnel,
- parmi les 36 personnes n'utilisant pas de test en langage oral :
 - * 30 emploient du matériel personnel,
 - * 5 construisent leur bilan à partir « d'éléments » prélevés ça et là,
 - * 1 donne une réponse inadaptée.
- parmi les 30 personnes n'utilisant pas de test en langage écrit :
 - * 23 emploient du matériel personnel,
 - * 5 construisent leur bilan à partir « d'éléments » prélevés ça et là,
 - * 2 donnent une réponse inadaptée.

QUE RETENIR DE TOUT ÇA ?

A. La formation initiale influence l'exercice ultérieur

Notre étude a permis de montrer l'influence de la formation initiale sur le choix des tests. A la question : « Avez-vous toujours utilisé ces tests ? », une forte proportion des personnes interrogées (70 %) affirme utiliser des outils d'évaluation choisis dès le début de l'exercice professionnel. Comme on peut le voir dans le graphique ci-dessous issu de la question : « Comment avez-vous connu chacun de ces tests ? », la prépondérance de la formation initiale est manifeste : 84 % pour les cours et 80% pour les stages.

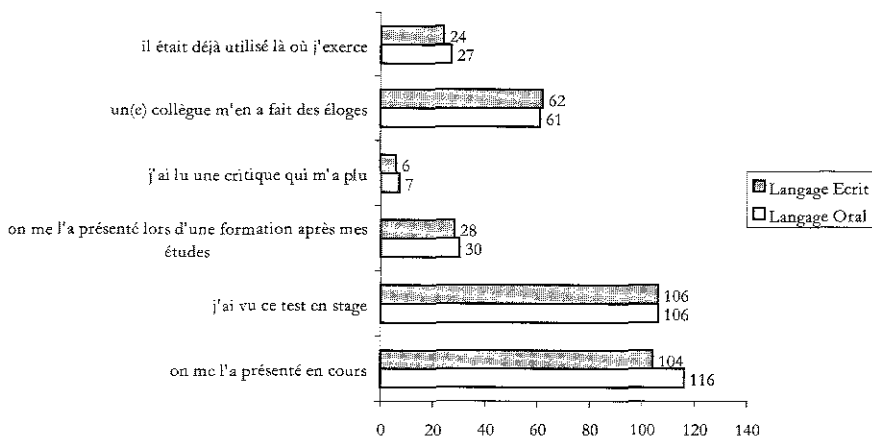


Fig. 13 - Mode de connaissance des tests

Cette étude statistique nous permet d'étayer notre « cheval de bataille » : la question du choix dans la pratique évaluative.

Les premiers contacts entre orthophonistes et bilans s'effectuent lors de la formation initiale. Il nous semble donc important, au moment des études, d'apporter un soin tout particulier à la présentation du bilan orthophonique et à la réflexion qui l'entoure. Former des étudiants en orthophonie ce n'est pas seulement donner, mais c'est également susciter l'envie d'aller chercher par soi-même.

B. Les tests d'évaluation sont méconnus

Les recherches sur le langage ont permis de multiplier les conceptions théoriques et les outils d'évaluation en relation avec ces nouvelles données. D'après notre enquête, 107 personnes sur 156 estiment ne pas être assez informées sur les tests existants. Les résultats obtenus tendent à montrer que les tests les plus récents ne sont pas forcément les plus utilisés. Il semblerait donc qu'il y ait un décalage entre l'avancée des recherches et leur utilisation pratique dans les procédures d'évaluation.

C. Le bilan orthophonique : un moment-clé

1. L'évaluation amène au projet de rééducation.

Comme nous le savons tous, le moment du bilan est un instant particulier car il constitue à lui seul une charnière entre la souffrance du patient et l'élaboration du projet thérapeutique que nous allons lui proposer. Celui-ci va de paire avec le diagnostic, « état des lieux » dont nous ferons part au patient afin de se projeter avec lui dans un itinéraire rééducatif commun. Cet « état des lieux » se doit d'être objectif et neutre ce qui lui assure sa fiabilité. Cette dernière n'est-elle pas le propre du test ?

2. La place du test

La notion de test pose invariablement la question de la quantification et de sa place. Comment gérer la « querelle » entre partisans de l'évaluation qualitative et partisans de l'évaluation quantitative ? L'opposition entre ces deux approches est ancienne. En effet, dès 1942, P. Guillaume écrivait : « La quantité est toujours la quantification d'une certaine qualité ». A la lumière de cette citation, l'opposition des deux modes d'évaluation serait donc un faux problème. Malgré tout, le débat perdure...

Pourtant, c'est l'alchimie de l'écoute du thérapeute, de son accueil et de son attitude bienveillante qui donnera tout leur sens aux tests et aux chiffres.

CONCLUSIONS

Cette recherche a permis de réaliser un « état des lieux » du bilan orthophonique et de sa pratique à l'aube de l'an 2000. Quelques décennies ont suffi à enrichir cet acte qui s'est toujours imposé comme la clef de voûte de toute prise en charge.

Ainsi, comme nous l'avons exposé, derrière ce cadre législatif nommé « AMO 16 » se cachent de nombreuses approches théoriques et pratiques, à la fois consensuelles et fortement individuelles.

En effet, d'un côté, une communauté de pratiques se retrouve dans la démarche globale du bilan et dans l'organisation de ses étapes. De l'autre côté, une indépendance, somme toute relative si l'on en croit notre test d'hypothèse, existe dans le choix des outils d'évaluation et dans le mode d'analyse des résultats. De ce paradoxe entre consensus et individualités découle toute la richesse du bilan.

Enfin, n'oublions pas la portée scientifique de cet acte qui a pour objectif essentiel de porter un diagnostic qui se doit d'être fiable, objectif et neutre ne serait-ce que par égard pour le patient et sa famille, par rigueur envers le corps médical et enseignant et par conscience professionnelle vis à vis de nos confrères et consœurs.

Comme le dit Pierre Ferrand : « La souplesse du bilan n'exclut pas la rigueur de sa méthode »*.

BIBLIOGRAPHIE

- AIMARD P., MORGON A. (1983). *Approche méthodologique des troubles du langage de l'enfant*. Collection d'orthophonie. Paris : Masson, 184 p.
- BELOT C., TRICOT M. (2001). *Les tests en orthophonie*. Ortho-Edition. Isbergues, 168 p.
- BOUDREAU G. (1989). Evaluation de la compréhension en lecture. *Glossa*, 17, 24 - 39
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (1997). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho-Edition, 228 p.
- CAMPBELL T.H. (1998). A propos du diagnostic. Traduction de F. Brin. *Glossa*, 64, 34 - 37.
- CHEVRIE-MULLER C. (1991). Evaluation neuropsycholinguistique chez l'enfant. *Glossa*, 25, 8 - 13.
- DELANNOY T. (1980). Une épreuve de lecture indirecte comme apport au bilan orthophonique. *Rééducation orthophonique*, 18, 113, 221- 232.
- DUBOIS G. (1976). A propos des tests de langage Borel-Maisonny chez l'enfant de 8 à 9 ans. *Rééducation orthophonique*, 14, 92, 543 - 565.
- DUMONT A. (1991). Batteries psycholinguistiques : état actuel et perspectives pour l'évaluation des troubles du langage chez l'enfant. *Entretiens d'orthophonie*, 12-14.
- FERRAND P. (1996). *Un bilan du bilan ? Entretiens d'orthophonie*. Paris : Expansion Scientifique française, 137-141
- FERRAND P. (1989). Le bilan orthophonique : inventaire, évaluation, stratégie ? *Glossa*, 15, 36 - 37.
- FERRAND P., TREANTON A.M. (1984). *Le bilan orthophonique*. Isbergues : Ortho-Edition.
- GIROLAMI-BOULINIER A. (1994). *Tests de lecture et d'orthographe. Entretiens d'orthophonie*. Paris : Expansion Scientifique française, 71 - 80
- GIROLAMI-BOULINIER A. (1993). Tests de lecture et d'orthographe. *L'Orthophoniste*, 127, 7 p.
- GIROLAMI-BOULINIER A. (1997). Aptitudes recensées de l'enfant à l'adulte en langage, lecture et orthographe. *Rééducation Orthophonique*, 35, 189.
- GOLDSMIT L. (1976). Réflexion à propos des tests de langage. Leurs ressources, leurs limites. *Rééducation orthophonique*, 14, 90, 325 - 341.
- GREGOIRE J., PIERART B. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture*. Paris : De Boeck Université, 273 p.
- GUILLAUME P. (1942). *Introduction à la psychologie*. Paris : Vrin.
- HAMMELRATH C. (1993). Tests. *Dossier de l'Orthophoniste*, supplément au n° 123, 7 p.
- HENIN M., DULAC M. (1978). Les tests de langage - Le langage et l'enfant - Aspect génétique... *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 99.
- Rééducation orthophonique (1997). Langage écrit, 35, 192, 144 p.
- RONDAL J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Liège : Mardaga, 222 p.
- RONDAL J.A. (1987). Tests et non-tests en psychologie en général et dans l'évaluation du langage en particulier. Traduction de l'Américain par J.P. Broonen. *Questions de logopédie*, 15, 37 - 59.
- ROUSTIT J. (1995). La formation initiale des orthophonistes. *Dossier de l'Orthophoniste* n°147, 7p.
- ZELLER A.M. (1980). Introduction à la critique du bilan orthophonique - Historique et prospective. *Rééducation orthophonique*, 18, 112, 99 - 104.

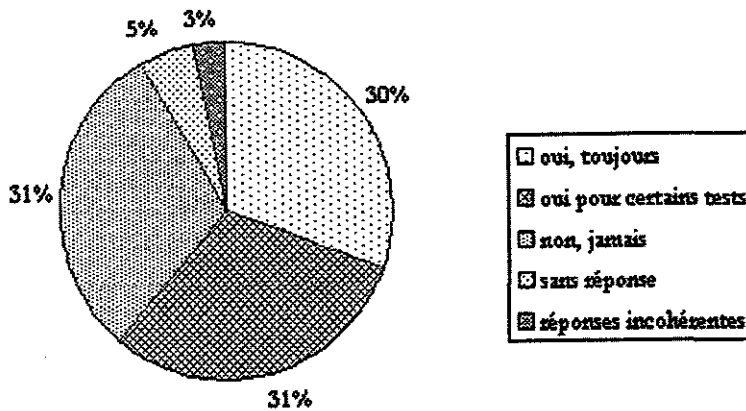


Fig. 10 - Recours à l'étalonnage parmi les utilisateurs de tests.

Les 40 personnes utilisant systématiquement les étalonnages représentent un pourcentage de 30 %. Ainsi, nous pouvons dire que les 91 autres personnes ne choisissent pas les tests pour l'opportunité qu'ils offrent de situer un enfant par rapport aux résultats attendus chez ses pairs (âge ou niveau scolaire).

Quelles sont les raisons avancées pour justifier ce choix ?

b) Quels paramètres en cause dans la non-utilisation des étalonnages ?

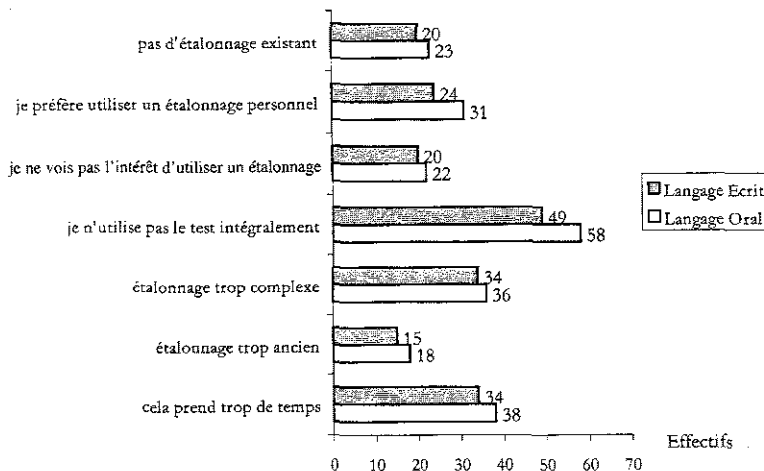


Fig. 11 - Raisons pour lesquelles les personnes n'utilisent pas les étalonnages

Quelques-uns de ces résultats méritent des commentaires.

Certains pensent les tests qu'ils utilisent non étalonnés. Or, selon nos recherches, nous avons pu constater que parmi les tests cités, seuls 3 outils d'évaluation ne sont pas étalonnés :

- BELEC (en cours d'étalonnage au moment de notre étude. Les auteurs fournissaient malgré tout des pourcentages de réussite obtenus sur une population test)
- Test de construction de phrases de C. Gérard (pas d'information sur l'étalonnage)
- ITPA (pas d'étalonnage sur un échantillon de population française)

Certains remettent en question la structure même des étalonnages (temps passé, ancienneté et complexité de l'étalonnage). La notion de temps passé est toute relative car elle dépend de chaque thérapeute. En revanche, ancienneté et complexité posent la question de la fonctionnalité de certains étalonnages.

Certains ne se réfèrent pas aux étalonnages car ils n'utilisent pas le test intégralement. Effectivement, un test amputé de certains items perd un peu de toutes ses qualités et la référence à l'étalonnage est alors impossible. En revanche, un test extrait d'une batterie

Une erreur d'impression n'avait pas permis de disposer de la légende complète pour la figure 10, p24 de l'article : "Les orthophonistes et le bilan : état des lieux en juin 2000" de Catherine Bélot et Marie Tricot paru dans le précédent numéro

Avec nos excuses aux auteurs comme à nos lecteurs.