

**RÉSUMÉ :**

*Cet article s'intéresse aux bilans d'enfants d'origines culturelles et linguistiques diverses. Il présente des stratégies permettant de limiter les erreurs de diagnostic.*

**MOTS-CLÉS :**

Communication - Langage - Environnement - Bilan - Diagnostic - Tests - Bilinguisme.

Vera F. GUTIERREZ-CLELLEN  
Associate Professor  
Department  
of Communicative Disorders  
San Diego State University  
5500 Campanile Drive  
SAN DIEGO, CA 92182-1518  
U.S.A.

# **PERSPECTIVE SOCIOLINGUISTIQUE D'ÉVALUATION DU LANGAGE\***

**par Vera F. GUTIERREZ-CLELLEN**

Traduction de Peggy Le GALLES

\* Quelques paragraphes de cet article seront publiés dans un chapitre intitulé: *Language Diversity: Implications for Assessment* (1996). In K. Cole, P. Dale and D. Thal (Eds). *Advances in Assessment of Communication and Language*. Brookes Publishing.

**SUMMARY :** *Language assessment from a sociolinguistic perspective*

*This article describe issues related to the assessment of children from different linguistic and cultural backgrounds. Strategies to reduce misdiagnosis are presented.*

**INDEX TERMS :**

Communication - Language - Environment - Evaluation - Diagnostic - Tests - Bilingualism.

Durant ces dernières années, on a pris davantage conscience que l'utilisation de mesures et de méthodes, ainsi que le modèle sous-jacent aux évaluations, peuvent donner lieu à des erreurs de diagnostic chez des enfants de niveaux linguistiques et culturels variés. Les arguments en faveur de l'utilisation de tests standardisés sont d'une part, la sélection d'enfants en placement éducatif (classification), et d'autre part, la prise de décision concernant le traitement. L'hypothèse avancée est que les caractéristiques et le contenu des tests n'ont pas d'impact sur des facteurs externes, dans la mesure où le test n'évalue que ce qui est demandé. Puisque les tests de langage partent du principe qu'il y a une exposition homogène au contenu des items et aux aspects socio-linguistiques des situations d'évaluation dans les groupes testés, il semble peu probable qu'ils puissent mesurer avec exactitude les compétences linguistiques des enfants de différents milieux culturels et linguistiques.

Bien que les corrélations entre les tests de langage laissent à penser que les tests évaluent la " même chose " ( concordat de validité), les déviations dans les performances aux tests des enfants sont peut-être corrélées aux caractéristiques spécifiques des items du test, à son format, ainsi qu'aux conditions d'évaluation. Miller-Jones\* a montré un exemple intéressant des performances d'un enfant noir américain de cinq ans, appartenant à la classe ouvrière, confronté aux contraintes d'une évaluation standardisée. Il était demandé à l'enfant d'expliquer les similitudes entre deux éléments ( par ex : " Qu'y-a-t-il de pareil entre le bois et le charbon? "). Au lieu de cela, l'enfant répondait par des associations simples ( " Ils sont durs ") et utilisait ces associations pour d'autres objets ( par ex: un bateau et une automobile). Les tentatives verbales de l'enfant pour définir la situation d'évaluation ont montré que les réponses au test reflétaient sa propre interprétation de la consigne, et non ses capacités linguistiques dans le domaine ciblé. Par exemple, lorsque l'examineur a expliqué, " Bon, je vais écrire ce que tu dis afin que je puisse m'en rappeler plus tard ", l'enfant a demandé d'un ton incrédule: " Parce que tu sais pas à quoi ça sert ? ". Depuis que les formats classiques ne permettent plus les hypothèses, les réponses différentes, ou l'utilisation du feed-back, la mauvaise interprétation de la consigne se retrouve peut-être dans la plupart des réponses au test, et modifie certainement le niveau global de performance. Ainsi, les scores d'un test d'évaluation du langage peuvent refléter davantage une connaissance de la culture que ses aptitudes linguistiques. En outre, on peut montrer que les indications fournies par l'examineur, son feed-back et ses répliques lors des situations d'évaluation, ne sont pas les mêmes selon les personnes évaluées, parce qu'elles interviennent lors d'interactions socialement définies, ou au sein d'une activité sociale/ institutionnelle. Ainsi, les caractéristiques des tests et des conditions de passation ne sont sans doute jamais affranchies des influences contextuelles sur les scores obtenus par les enfants.

Les problèmes associés à l'utilisation de tests standardisés ont de sérieuses implications chez les enfants de certains groupes. Le risque d'erreur de diagnostic chez l'enfant, quand les tests standardisés sont utilisés en évaluation, sont alarmants. Une étude réalisée afin d'obtenir des données normatives pour le Test de Compréhension Auditive du Langage\* portant sur soixante enfants mexicains de naissance, unilingues et bilingues, a montré que leurs scores linguistiques pour un âge équivalent étaient inférieurs aux normes obtenues chez des enfants anglophones\*. Des divergences ont également été retrouvées au sein de groupes d'enfants anglophones ayant été évalués par la version anglaise du TACL. Principalement, des enfants noirs américains (N = 299) d'âge préscolaire, intégrés dans un programme préscolaire, ont obtenu des scores inférieurs de plus d'un écart-type par rapport à l'échantillon de référence\*. Plus précisément, 56% de ces enfants ont obtenu des scores inférieurs d'un écart-type par rapport à ceux de classe sociale moyenne. Ces divergences ont persisté lorsque ces scores ont été comparés à ceux d'enfants de classe ouvrière. En utilisant ce critère, environ 15% des enfants ont obtenu des scores inférieurs d'un écart-type par rapport à la moyenne.

Le test de fonctionnement du langage verbal et non-verbal d'Hannah-Gardner a été administré à 540 enfants anglophones d'âge préscolaire participant à un programme de préscolarisation, incluant 376 noirs américains, 82 hispano-américains et hispano-anglais. Les items de ce test d'expression furent adaptés pour correspondre aux différences de dialecte des noirs américains et des hispano-anglais. Malgré cette adaptation, plus de

\*1989

*\*Test of Auditory Comprehension of Language" (TACL, version espagnole)*

*\*Wilcox & McGuinn Aasby, 1988*

*\*Ramsey Mussselwhite, 1983*

\*Norris, Juarez & Perkins, 1989

\*1992

\*Expressive One Word Picture Vocabulary Test" (EOWPVT)

\*1989

\*Wechsler Intelligence Scale for Children-revised (WISC-R)

\*Chamberlain & Medinos-Landurand, 1991

\*Caterino, 1990

\*1989

68% des enfants ont obtenu des scores inférieurs de plus d'un écart-type par rapport à la moyenne de l'échantillon normatif \*. Les comparaisons utilisant différents scores limites ont également révélé des différences significatives. Environ 32% des enfants ont obtenu des scores inférieurs de deux écarts-type par rapport à la moyenne. Le risque de sous-évaluer les compétences linguistiques de ces enfants était significatif pour tous les groupes ethniques. L'utilisation de tests standardisés présente également le risque de ne pas adresser des enfants ; de ne pas dépister des enfants pouvant présenter des troubles du langage. Pea, Quinn, et Iglesias\* n'ont pas trouvé de différences significatives de performance chez des enfants hispano-américains et noirs-américains de langage normal ou non, après passation du test de vocabulaire\*. De plus, les enfants des deux groupes ont obtenu des scores inférieurs d'un écart-type par rapport à la moyenne. Ainsi, les tests standardisés peuvent ne pas différencier avec exactitude des groupes dont les compétences linguistiques sont différentes.

Utiliser des tests traduits pose également problème. Figueroa\* a mis en évidence des différences dans l'ordre de présentation des items de vocabulaire de l'échelle de Wechsler\*, lorsqu'ils étaient traduits de l'anglais en espagnol. La première moitié du subtest de vocabulaire était plus facile en espagnol qu'en anglais alors que c'était l'inverse pour l'autre moitié.

Bien que des efforts aient été produits pour développer des normes locales pour les tests de langue anglaise les plus utilisés, la traduction de tests anglais dans d'autres langues, l'utilisation de procédures de notation spécifiques en fonction du dialecte et l'intégration de groupes ethniques variés dans les échantillons de référence, les tests standardisés ne sont pas appropriés pour tous les enfants, même s'ils sont mis en place localement. Les différences de niveau éducatif, de revenus, les variables géographiques, l'expérience culturelle et/ou acculturation sont sans doute difficiles à prendre en compte dans l'échantillonnage. D'autre part, le développement de normes locales peut donner lieu à des niveaux et des attentes plus faibles pour certains groupes avec des conséquences sociales et éducatives négatives.

Chez les enfants bilingues, l'évaluation du langage dans une seule langue apporterait une approche limitée des aptitudes linguistiques de cet enfant, parce que, pour de nombreux enfants bilingues avec et sans retards de langage, il n'existe pas de langue dominante. Leur niveau de développement dans chaque langue pourrait être inférieur au niveau attendu pour leur âge, ou bien leurs points forts dans une langue pourraient correspondre à des points faibles dans l'autre langue. Les risques de sous-estimer les capacités linguistiques des enfants quand les évaluations portent sur la langue présumée dominante, sont alors significatifs pour les enfants évalués seulement en anglais en raison de leur provenance d'un programme bilingue de transition\*. Les aptitudes de ces enfants en anglais sont peut-être inférieures à celles de leurs pairs unilingues en raison d'un enseignement limité de l'anglais comme seconde langue, et non en raison des difficultés d'apprentissage de la langue. De plus, une étude sur des tests disponibles évaluant la langue dominante a montré qu'ils exploraient seulement un ou deux domaines du langage (par ex. le vocabulaire ou la syntaxe)\*, évaluation insuffisante des aptitudes de l'enfant dans chaque langue.

Grosjean\* soutient qu'une perception unilingue du bilinguisme suppose une conception idéalisée d'un bilinguisme parfaitement équilibré dans laquelle la fluence de la personne bilingue serait totale et de même importance dans les deux langues, "comme deux unilingues en une seule personne". A l'inverse, il propose une vision bilingue (ou holistique) du bilinguisme, dans laquelle les deux langues de la personne bilingue différencieraient des langues unilingues correspondantes. Puisque l'idée générale la plus courante du bilinguisme est la perception unilingue, les exemples de changement de code ("code switching") ou de "mélanges linguistiques" sont considérés davantage comme des cas anormaux d'interférences que comme des signes de compétence bilingue.

De ce fait, les normes linguistiques et les méthodes d'évaluation appliquées aux bilingues sont davantage celles des unilingues que celles des bilingues (en particulier les unilingues espagnols et anglais, en tant que systèmes de référence pour l'évaluation de bilingues hispano-anglais). Ces hypothèses sont également répandues dans la littérature de recherche sur le bilinguisme. Par exemple, dans les études sur l'hispanisme menées aux

U.S.A., il est fréquent de considérer que le bain anglophone auquel sont exposés ces enfants est une variable gênante qui contamine l'étude du développement de l'hispanisme, alors qu'en fait le développement de la langue espagnole au sein d'un environnement bilingue devrait être l'objectif prioritaire de recherche dans cette population.

Les compétences de l'enfant bilingue dans chaque langue varient peut-être en fonction du type de bilinguisme. Bialystok et Cummins\* ajoutent que les compétences linguistiques du sujet bilingue devraient être décrites davantage en termes de bilinguisme simultané et successif qu'en distinctions bilingues/unilingues. Les enfants ayant acquis deux langues simultanément ont vraisemblablement plus de chances d'acquies un bilinguisme équilibré (et progressivement des compétences meilleures dans chaque langue) que les enfants ayant acquis avec succès une deuxième langue après que la première se soit développée. Il paraît également évident que les enfants dont le langage s'est développé dans un environnement bilingue soustrait (i.e lorsque le développement socio-culturel et cognitif modifié par l'apport de la première langue est remplacé par l'apport d'une seconde langue faible) ne peuvent atteindre, dans chaque langue, les mêmes niveaux de performance que les enfants qui ont appris la langue dans un environnement additif (i.e quand l'apport d'une seconde langue ne peut vraisemblablement pas supplanter la première langue, telles que dans les communautés anglophones du Québec, Canada). Les enfants d'un environnement bilingue soustrait sont moins performants à l'épreuve de définition formelle et au test californien de performance\* que les enfants élevés dans un environnement bilingue additif\*\*. Quand la première langue ne se développe pas au delà d'un niveau atteint lorsque la seconde langue apparaît, les enfants peuvent connaître un arrêt dans le développement de la première langue\*. En cas de situations soustraites, les débutants peuvent perdre l'utilisation de l'espagnol pour les fonctions académiques de la langue, et le maintenir pour l'utilisation conversationnelle\*. De plus, la perte du langage lors d'environnements soustraits peut avoir des conséquences négatives à long terme sur la communication entre les enfants et les adultes de la famille, dont les compétences sont limitées voire nulles\*. Enfin, il est également important de noter qu'il n'existe presque pas de témoignages d'un bilinguisme " parfaitement " équilibré dans la littérature de recherche sur le bilinguisme\*.

Une autre alternative aux évaluations dans la langue supposée dominante, est de combiner les scores dans chaque langue afin d'obtenir un score "holistique" de la compétence bilingue. Par exemple, en combinant les scores de vocabulaire en expression des deux langues, on obtiendrait un score total de vocabulaire qui serait sans doute plus élevé que le score de chaque langue, et plus proche des compétences linguistiques réelles de l'enfant. En réalité, une étude ayant utilisé cette procédure pour évaluer les productions lexicales de bambins et d'enfants, n'a pas mis en évidence des différences significatives entre les enfants bilingues hispano-anglais et les enfants unilingues anglais\*.

Les évaluations devraient pouvoir intégrer les données de performance et les variables contextuelles afin d'expliquer et d'optimiser les performances de l'enfant (évaluer les limites). Les cliniciens devraient utiliser des mesures et des épreuves qui s'adressent aux expériences et aux attentes de chaque enfant. De par la diversité de ces expériences, ces évaluations peuvent ne pas révéler les capacités d'apprentissage réelles de l'enfant. De telles informations ne pourront être obtenues qu'après une analyse à la fois de la capacité de l'enfant aux interventions de l'adulte, ainsi que de la qualité des expériences intermédiaires d'apprentissage du langage antérieures à l'évaluation. Si l'on considère que les évaluations sont a priori, destinées à tester la connaissance du langage, les items devraient inclure une évaluation des compétences de ces adultes qui ont éduqué ces enfants.

Le manque de données concernant le développement du langage des différents groupes linguistiques aux U.S.A. ainsi que la manière dont l'apprentissage du langage s'effectue dans les différents environnements socioculturels, rendent pratiquement impossible la neutralisation des préjugés techniques ou situationnels dans les évaluations du langage. Une approche dynamique de l'évaluation qui examine les capacités d'apprentissage des enfants à travers un paradigme " évaluation-apprentissage-réévaluation " (a) reconnaît des différences individuelles chez les enfants, (b) offre aux enfants la possibilité de montrer comment ils apprennent, et (c) donne des informations sur les besoins des enfants ainsi que des indications pour l'intervention. Son application à la pratique

\*1991

\*California Achievement Test

\*\*Snow, 1990

\*Schiff-Myers, 1992

\*Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987

\*Wong Fillmore, 1991

\*Watson, 1991

\*Pearson, Fernandez & Oller, 1993

clinique permet de réduire les préjugés lors des évaluations, ainsi que les erreurs de diagnostic.

## BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOCK E. & CUMMINS J. (1991) Language, cognition and education of bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp 222-232). New-York, NY : Cambridge University Press.
- CATERINO L.C. (1990). Step-by-step procedure for the assessment of language minority children. In Barona A. & Garcia E. (Eds.), *Children at risk : Poverty, minority status, and other issues in educational equity*. Washington, DC : NASP.
- CHAMBERLAIN P. & MEDINOS-LANDURAND P. (1991). Practical considerations for the assessment of LEP students with special needs. In E.V. Hamayan & J. S. Damico (Eds.), *Limiting bias in the assessment of bilingual students* (pp. 111-156). Austin, TX : Pro-ed.
- FIGUEROA R.A. (1989). Psychological testing of linguistic-minority students : Knowledge gaps and regulations. *Exceptional Children*, 56, 145-152.
- GROSJEAN F. (1989). Neurolinguists, beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36, 3-15.
- HAKUTA D., FERDMAN B.M. & DÍAZ R.M. (1987). Bilingualism and cognitive development : three perspectives. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. II : Reading, writing and language learning* (pp. 284-319). Cambridge, Mass : Cambridge University Press.
- MILLER-JONES D. (1989). Culture and testing. *American Psychologist* 44, 2, 360-366.
- NORRIS M.K., JUAREZ M.J. & PERKINS M.N. (1989). Adaptation of a screening test for bilingual and bidialectal populations. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 20, 372-380.
- PEARSON B.Z., FERNANDEZ S.C. & OLLER D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers : Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 1, 93-120.
- PEÑA E., QUINN R. & IGLESIAS A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment : A nonbiased procedure. *The Journal of Special Education*, 26, 3, 269-280.
- RAMSEY MUSSELWHITE C. (1983). Pluralistic assessment in speech-language pathology : Use of dual norms in the placement process. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 14, 29-37.
- SCHIFF-MYERS N.B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 23, 28-33.
- SNOW C.E. (1990). Rationales for native language instruction : Evidence from research. In A.M. Padilla, H.H. Fairchild & C. Valadez (Eds.), *Bilingual education : Issues and strategies* (60-74). Newbury Park, CA : Sage.
- WATSON I. (1991). Phonological processing in two languages. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 25-48). New York, NY : Cambridge University Press.
- WILCOX K.A. & MCGUINN Aasby S. (1988). The performance of monolingual and bilingual Mexican children on the TACL. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 19, 34-40.
- WONG FILLMORE L. (1991). Language and cultural issues in early education. In S.L. Kagan (Ed.), *The care and education of America's young children : Obstacles and opportunities* (pp 30-49). The 90th yearbook of the national society for the study of education. Chicago, IL : Chicago University Press.

Appel  
à  
Communications

3<sup>ème</sup> Congrès Scientifique du C.P.L.O.L.

Lisbonne (Portugal) - 1 - 4 mai 1997

### LOGOPÉDIE - ORTHOPHONIE :

Thèmes principaux :

**Prévention** : promotion de la santé, intervention précoce,...

**Efficacité du traitement** : prise en compte des effets d'un traitement,...

**Mesures des résultats** : méthodologie utilisée pour établir les effets d'un traitement,...

Toute personne intéressée est invitée dès aujourd'hui à soumettre une proposition de communication relative aux thèmes ci-dessus ou à tout autre sujet en rapport avec la thérapie du langage. Le résumé de la proposition ne dépassera pas 1000 mots (références comprises) et ne comportera pas plus d'un graphique, d'une figure ou d'un tableau.

Cet abstract sera complété par les coordonnées complètes de tous les auteurs, y compris les numéros de téléphone, de fax, d'adresses électroniques auxquels ils peuvent être joints facilement. Veuillez également mentionner le type de support audio-visuel souhaité pour votre intervention.

Toutes les communications seront présentées oralement et dureront vingt minutes. Dix minutes supplémentaires seront consacrées à la discussion.

Ces documents doivent impérativement parvenir au CPLLOL, en 16 exemplaires et uniquement par courrier postal (ni par fax ni par courrier électronique), pour le 31 mars 1996 au plus tard. Ils seront examinés par le Comité Scientifique. La sélection définitive des communications reposera sur les critères suivants : la qualité du travail décrit et son intérêt pour la thérapie du langage.

Les documents doivent être adressés au :

**C.P.L.O.L.**

2, Rue des Deux Gares - F-75010 PARIS