



# i-MEL fr

**Protocole informatisé  
Montréal d'Évaluation du Langage**  
Version francophone

Joanette, Y., Deleuze, A.,  
Ferré P. et Ansaldo, A.I.

Avec la collaboration de :

Charest, L., Masson-Trottier, M.,  
Martin, C.-O. et Rochon, C.

Centre de recherche,  
Institut universitaire de gériatrie de Montréal,  
CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

École d'orthophonie et d'audiologie,  
Faculté de médecine, Université de Montréal



i-MEL fr

## Auteurs

**Yves Joanette**, PhD FCAHS

**Anaïs Deleuze**, orthophoniste

**Perrine Ferré**, PhD, orthophoniste

**Ana Inés Ansaldo**, PhD

### Avec la collaboration de :

**Laurence Charest**, orthophoniste

**Michelle Masson-Trottier**, orthophoniste, candidate au doctorat

**Charles-Olivier Martin**, PhD

**Catherine Rochon**, candidate à la maîtrise en éducation

Centre de recherche, Institut universitaire de gériatrie de Montréal  
École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de médecine, Université de Montréal  
CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

### Pour citer cet outil :

Joanette, Y., Deleuze, A., Ferré P. & Ansaldo, A.I. (2021). *i-MEL fr - Protocole informatisé Montréal d'Évaluation du Langage - Version francophone (version 1.0)* [application mobile]. Evalorix. <http://itunes.apple.com>.

i-MEL fr © Joanette, Y., Deleuze, A., Ferré P. & Ansaldo, A.I. 2021

Tous droits réservés

## Remerciements

**Nous remercions sincèrement tous les participants qui ont accepté d'offrir bénévolement de leur temps lors des étapes d'élaboration et de normalisation de l'outil.**

Nos plus sincères et chaleureux remerciements vont à toutes les étudiantes (pour la plupart maintenant professionnelles ou sur le point de l'être) qui se sont impliquées avec intérêt et professionnalisme dans l'élaboration du i-MEL fr :

- **Aurélié Dreyfus** et **Camille Levené** (mémoire co-dirigé par Y. Joannette & A. Deleuze, 2019)
- **Aurélié Boucher** et **Marie Jeanroy** (stagiaires de recherche, été 2019)
- **Camille Levené** (stagiaire de recherche, été 2017)
- **Laurence Landry-Fortin** (stagiaire de recherche, hiver 2016)
- **Ana Paula Bresolin Gonçalves** (stagiaire de recherche, automne 2015)
- **Ariane Brunelle** (stagiaire de recherche, hiver 2014)
- **Stéphanie Chenail** (stagiaire de recherche, été 2014)
- **Marie-Pier Lecours** (stagiaire de recherche, été 2013)

**Un immense merci à toutes les étudiantes qui ont participé avec grande application à la normalisation de l'outil d'avril à décembre 2019** : Catherine Rochon, Gabrielle Thorn-Côté, Alexandra Roy, Emma Danneau, Emma Brisse, Camille Rivest, Katherine Kieu-Lefevre, Marie-Alix Roux, Mathilde Wannebroucq, Antoinette Sébastien, Julie Valenciennes, Justine Hauw, Margaux Schermesser, Océane Chevron, Perrine Berniot et Salomé Morange ; **et aux étudiantes participant à la validation de l'outil en France** (*projet en cours*) : Léa Ricard, Laure Moncade, Marine Loridan, Julie Grenier, Gwenaëlle Delecroix, Ninon Weiss, Salomé Jupillé et Alice Cardon.

**Merci aux orthophonistes cliniciennes qui ont participé au développement du i-MEL fr** en partageant leurs besoins, en accompagnant la validation de l'outil et – ou en attendant avec bienveillance, confiance et patience cette publication :

- **L'équipe d'orthophonistes de l'hôpital de réadaptation Villa Medica** (Montréal, QC)
- **L'équipe d'orthophonistes de l'Institut Universitaire de Gériatrie de Montréal** (Montréal, QC)
- **L'équipe d'orthophonistes du Centre de Réadaptation Lucie-Bruneau** (Montréal, QC)
- **L'équipe d'orthophonistes de l'Institut de réadaptation Gingras-Lindsay-de-Montréal** (Montréal, QC)

**Merci à toutes les personnes, chercheuses et chercheurs, cliniciennes et cliniciens, qui ont généreusement partagé leur savoir et leur expertise** : Alain Desrochers, Anna Zumbansen, Anne Lafay, Anne-Sophie Renault Trân, Bernadette Ska, Dominique Wright, Édith Durand, Emelia Lázaro, Étienne Allart, Guillaume Duboisindien, Hélène Côté, Jean-Marie Hanssens, Joël Macoir, Josiane Bourgeois-Marcotte, Julie Cattini, Ladan Ghazi Saidi, Lilian Scherer, Lucile Thuet, Marie Julien, Mathieu Delangle,

Mathilde Lavoie, Maximiliano Wilson, Monica Lavoie, Simona Brambati, Sophie Chesneau, Tanya Dash, Thi Mai Tran, Yves Martin, et à toutes celles et ceux que nous pourrions avoir involontairement omis de citer.

**Merci aux personnes qui ont soutenu l'équipe sur le plan administratif, logistique et davantage, au Centre de Recherche de l'Institut Universitaire de Gériatrie de Montréal et à l'Université de Montréal** : Catherine Dubé, Chantal Dumoulin, Derek Yu, Dominic Beaulieu, Émilie Dessureault, Flamme Alary, Joanne Lacoursière, Louise Boulanger, Manon Fleurent, Nadia Jaffer, Paulette Espinosa, Régine Paul, Sarah Cuthill-Bell, et à toutes celles et ceux que nous pourrions avoir involontairement omis de citer.

Illustrations originales : [Marc Tellier](#).

Vidéos d'actions : issues du [travail de thèse](#) d'Édith Durand, PhD.

Les photographies utilisées dans l'outil sont issues de la **base de données BOSS** ([Bank of Standardized Stimuli](#); Brodeur et al., 2010) et (pour une minorité) de sites de diffusion d'images libres de droits (Adobe Stock et Google Images).

Les extraits du film *Le Kid*, de Charlie Chaplin, utilisés pour la tâche de discours narratif (films) ont été modifiés et intégrés avec l'aimable autorisation des distributeurs du film (The Kid © Roy Export SAS Tous droits réservés. Courtesy MK2 SA).

Enregistrements audios :

- [Michèle Sirois](#) : actrice voix off.
- [Patrice d'Aragon](#) : enregistrement audio et mixage.

**L'équipe de développement informatique du i-MEL fr** ([Société Appwapp](#)) : Sabrina Maisonneuve, Anaïs Roué, Jean-René Augé, Alex Montgomery et Paul Guilbeault.

Élaboration de l'outil de gestion des données issues de la normalisation : **Julien Beaudry**, ingénieur.

Soutien aux analyses statistiques : **Miguel Chagnon**, informaticien-statisticien, directeur du service de consultation statistique de l'Université de Montréal.

Design graphique du manuel : [Épicentre](#)

## Financement

Ce travail a été permis grâce à un appui de subventions des *Instituts de recherche en santé du Canada* ((1) Chercheur principal : Yves Joanette, Co-chercheuse principale : Ana Inés Ansaldo ; (2) Chercheur principal : Yves Joanette) et d'une subvention de la *Fondation des maladies du cœur et de l'AVC* (Chercheur principal : Yves Joanette).

# Table des matières

9	<b>Présentation du i-MEL fr</b>
9	Construit général
10	Évaluation informatisée
10	Évaluation papier-crayon versus informatisée
11	Avantages de l'évaluation informatisée
12	Limites et défis de l'évaluation informatisée
13	Architecture du i-MEL fr
13	Informations générales
13	Tâches d'évaluation incluses
14	Modes de passation
24	Matériel technique nécessaire
24	Tablette numérique
24	Clavier
25	Connexion à internet
25	Support
26	Enceinte Bluetooth
26	Configuration de l'application
26	Téléchargement de l'application
26	Taille de l'application
27	Autorisation d'accéder au micro et à l'appareil photo
27	Création et modification d'un compte utilisateur
29	Création d'un dossier
29	Informations générales
30	Années de scolarité
32	Bilinguisme
33	Modification de la fiche individuelle
34	Récupération du mot de passe
35	Gestion des données
35	Sauvegarde des données
35	Extraction des données
37	Changement d'iPad
38	Légendes des icônes et boutons
39	Passation, cotation et résultats
39	Commencer, interrompre, poursuivre ou refaire une tâche
40	Cotation et résultats en cours de passation
41	Révision de la cotation a posteriori
43	Commentaire général et comportements observés
43	Présentation des résultats
47	Fidélité par accord inter-juges
50	Normalisation
51	Recrutement
51	Échantillon normatif

52	<b>Guide de passation et de cotation des tâches du i-MEL fr</b>
52	Portrait communicationnel
53	Automatismes verbaux
56	Questions oui-non
60	Partenaires de communication
63	Profil de communication
65	Situations de communication
67	Bilinguisme
69	Composante lexico-sémantique
70	Dénomination orale
84	Dénomination écrite
96	Vérification lexicale orale
102	Vérification lexicale écrite
107	Fluence sémantique
111	Fluence orthographique
114	Fluence libre
117	Décision lexicale
119	Jugement sémantique
122	Tri catégoriel
124	Appariement sémantique
126	Questionnaire sémantique
128	Composante phonologie
129	Répétition de mots et de pseudo-mots
133	Métaphonologie
136	Composante morphosyntaxe
137	Manipulation sur consignes verbales
141	Compréhension morphosyntaxique orale
154	Compréhension morphosyntaxique écrite
163	Composante discours
164	Discours conversationnel
177	Compréhension de paragraphes entendus
181	Compréhension de paragraphes écrits
184	Discours narratif et descriptif (planches)
193	Discours narratif (films)
206	Compréhension orale de texte long
224	Compréhension écrite de texte long
226	Interprétation des métaphores
232	Interprétation d'actes de langage indirects
240	Composante prosodie
241	Prosodie linguistique (compréhension)
243	Prosodie linguistique (répétition)
246	Prosodie émotionnelle (compréhension)
248	Prosodie émotionnelle (répétition)
251	Prosodie émotionnelle (production)

254	Lecture et orthographe
256	Lecture de lettres et de chiffres
259	Lecture de mots et de pseudo-mots
264	Dictée de lettres et de chiffres
266	Dictée de mots et de pseudo-mots
271	Dictée de phrases
274	Production écrite
278	Habiletés cognitives connexes
279	Répétition de phrases
283	Empan de mots
285	Vigilance auditive
287	Vigilance visuelle
289	Identification auditive non verbale
291	Inhibition lexicale
296	Fluence alternée
299	Dessin
302	<b>Statistiques normatives</b>
302	Processus méthodologique
302	Étape 1 – Choix des critères de regroupements socio-démographiques
303	Étape 2 – Choix des regroupements spécifiquement adaptés à chaque tâche
303	Étape 3 – Exploration des valeurs aberrantes
304	Étape 4 – Établissement du point d'alerte
304	A – Estimation de la régression
305	B – Point d'alerte basé sur le 5 <sup>e</sup> percentile
305	Étape 5 – Positionnement par rapport à l'échantillon normatif
306	Résultats
312	Présentation des données normatives détaillées : percentiles et pourcentages de réussite
314	Automatismes verbaux
315	Questions oui-non
316	Dénomination orale
322	Dénomination écrite
328	Vérification lexicale orale
332	Vérification lexicale écrite
336	Fluence sémantique
337	Fluence orthographique
338	Fluence libre
339	Décision lexicale
340	Jugement sémantique
341	Tri catégoriel
342	Appariement sémantique
343	Questionnaire sémantique
344	Répétition de mots et de pseudo-mots
346	Métaphonologie

349	Manipulation sur consignes verbales
350	Compréhension morphosyntaxique orale
354	Compréhension morphosyntaxique écrite
358	Discours conversationnel
359	Compréhension de paragraphes entendus
361	Compréhension de paragraphes écrits
365	Discours narratif et descriptif (planches)
369	Discours narratif (films)
371	Compréhension orale de texte long
373	Compréhension écrite de texte long
377	Interprétation des métaphores
378	Interprétation d'actes de langage indirects
379	Prosodie linguistique (compréhension)
380	Prosodie linguistique (répétition)
381	Prosodie émotionnelle (compréhension)
382	Prosodie émotionnelle (répétition)
383	Prosodie émotionnelle (production)
384	Lecture de lettres et de chiffres
386	Lecture de mots et de pseudo-mots
394	Dictée de lettres et de chiffres
395	Dictée de mots et de pseudo-mots
401	Dictée de phrases
402	Production écrite
403	Répétition de phrases
404	Empan de mots
405	Vigilance auditive
406	Vigilance visuelle
408	Identification auditive non verbale
409	Inhibition lexicale
411	Fluence alternée
412	Dessin

## 413 **Annexes**

414	Annexe A : Informations complémentaires de construit
420	Annexe B : Partenaires de communication
425	Annexe C : Profil de communication
429	Annexe D : Situations de communication
431	Annexe E : Bilinguisme
433	Annexe F : Feuilles de passation des tâches écrites

## 439 **Bibliographie**

439	Références bibliographiques citées dans le manuel
450	Présentations scientifiques et publications liées au projet i-MEL fr (par ordre chronologique décroissant)

## ■ Présentation du i-MEL fr

Le i-MEL fr (Protocole informatisé Montréal d'Évaluation du langage, version francophone) est une batterie de tâches informatisée sur tablette numérique dédiée à l'évaluation de personnes de 18 ans et plus présentant des **troubles acquis de la communication** consécutifs à un accident vasculaire cérébral, un traumatisme cranio-cérébral, une atteinte neurodégénérative ou toute autre condition neurologique. L'i-MEL fr est constitué de **51 tâches d'évaluation** (dont 47 normalisées) réparties en **8 composantes**.

Le i-MEL fr a été développé à Montréal, au Centre de Recherche de l'Institut Universitaire de Gériatrie de Montréal (CRIUGM), et est le fruit de la collaboration des laboratoires dirigés par les Professeurs **Yves Joanette** et **Ana Inés Ansaldo**. Ce projet a été coordonné par **Anaïs Deleuze** et **Perrine Ferré**, avec le soutien précieux de nombreux collaborateurs et étudiants (cf. section *Remerciements* de ce manuel) tout au long de ses 9 années de réalisation (2012-2021). Ce projet a été encadré par un Comité d'Éthique de la Recherche<sup>1</sup>.

## ■ Construit général

La communication verbale et non verbale contribue largement à la mise en œuvre des relations interindividuelles. Elle constitue la base même de notre participation à la société et du maintien des réseaux sociaux, si importants pour la santé et le bien-être. Plusieurs conditions neurologiques peuvent engendrer un trouble acquis de la communication. Entre 50 % et 75 % des individus ayant survécu à un AVC affectant l'un ou l'autre hémisphère conservera une atteinte plus ou moins sévère de ses habiletés de communication (Fondation des maladies du cœur du Québec, 2014). La présence d'un trouble cognitif (p.ex. suite à un traumatisme cranio-cérébral ou une tumeur cérébrale) contribue aussi à l'incidence secondaire d'un trouble de communication (Moscato et al., 1994). À ces chiffres s'ajoute encore l'incidence des troubles de la communication secondaires à une maladie neurodégénérative, dont l'occurrence est grandissante dans le contexte du vieillissement populationnel actuel. Les manifestations pathologiques pourront affecter différentes activités langagières (parler, lire, comprendre, écrire), différents niveaux du langage (p.ex. mots, phrases, discours), en modalité orale et écrite, et différentes composantes langagières (phonologique, sémantique, morphosyntaxique, discursive, pragmatique). En somme, des milliers de francophones transitent chaque année par les établissements de soins afin de recevoir des services pour un trouble de la communication. La qualité des services rendus à ces individus dépend en partie de la disponibilité d'outils d'évaluation en langue française complets, sensibles et valides. En référence au répertoire des outils pour l'évaluation du langage et de la parole (RS-4 REPAR; Monetta et al., 2016), pour l'évaluation de la clientèle adulte

---

<sup>1</sup> Comité d'éthique de la recherche vieillissement-neuroimagerie du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, CER IUGM 13-14-006.

francophone québécoise, on répertorie : un test de dépistage, huit évaluations portant sur des habiletés langagières spécifiques et six batteries. Les batteries disponibles sont exclusives à des populations ou ne sont pas normées et validées pour la population francophone. Le MT-86 (Nespoulous et al., 1986, 1992) apparaît comme le plus largement utilisé dans les milieux cliniques francophones (confirmé par nos études de besoins ; Deleuze & Ferré, 2015 ; Deleuze et al., 2016 a et b). Force est de constater que la date de sa dernière révision (1992) ne permet pas de refléter l'avancée des connaissances cliniques et scientifiques acquises en regard des besoins d'évaluation des personnes ayant subi un trouble neurologique acquis.

Le manque d'outils standardisés et valides constitue un obstacle potentiel à la mesure des progrès et de l'efficacité de l'intervention, et a un impact secondaire sur la précision des estimations des durées de traitement. Les orthophonistes sont conscients des coûts associés aux prises en charge interdisciplinaires pour la société québécoise, mais ne disposent d'aucune mesure formelle pour évaluer la situation réelle de handicap communicationnel, déterminer les stratégies de communication efficaces ou encore identifier les partenaires de communication pouvant participer au processus de réadaptation.

Afin de mettre en place des interventions basées sur les données probantes, les cliniciens nécessitent des outils d'évaluation basés sur les connaissances cliniques et scientifiques récentes. L'émergence de nouvelles technologies a fréquemment constitué un tremplin pour des services de qualité en santé. L'omniprésence des tablettes numériques dans notre environnement numérique offre une plateforme idéale pour le développement d'outils fiables et accessibles pour les cliniciens.

## ■ Évaluation informatisée

### Évaluation papier-crayon versus informatisée

Le développement d'outils d'évaluation informatisés est un phénomène en pleine expansion. La tendance à la diminution des approches traditionnelles papier-crayon dans les établissements de santé, privés comme publics, combinée à la disponibilité de plus en plus grande d'outils informatisés mobiles, nourrissent cet essor. Il importe cependant que ces changements dans la pratique clinique soient en accord avec les connaissances disponibles.

Dans des revues de la littérature concernant l'évaluation informatisée, Noyes & Garland (2008) et Parsey & Schmitter-Edgecombe (2013) rapportent une corrélation positive entre les scores obtenus aux versions papier et informatisée d'une même tâche, suggérant qu'à construit comparable, la validité d'un outil serait conservée d'un support à un autre. Dans le même sens, Newton et al. (2013) ont comparé auprès de 15 personnes aphasiques trois conditions d'évaluation (papier-crayon, évaluation sur ordinateur auto-administrée et avec la présence d'un orthophoniste) et rapportent une corrélation positive entre les scores obtenus.

Démontrant la validité d'une évaluation au moyen d'un outil informatisé, la littérature invite cependant les auteurs et utilisateurs de tâches d'évaluation à la prudence, en pointant que le choix d'un support d'évaluation (papier ou informatisé) doit être fait en regard de l'objectif poursuivi et en considérant les avantages et inconvénients de chacun de ces supports (Noyes & Garland, 2008).

L'*American Academy of Clinical Psychology* et la *National Academy of Neuropsychology* (Bauer et al., 2012) précisent qu'**une tâche développée sous un support donné (papier ou informatisé) ne devrait pas être utilisée par les cliniciens sous un autre support**, et ce afin d'assurer une préservation du construit proposé par ses auteurs. En ce sens, Newton et al. (2013) suggèrent de ne pas comparer les résultats d'une tâche obtenus sous deux supports différents.

**La validité d'un outil n'est donc pas le fait de son support, papier ou informatisé.** En effet, les qualités psychométriques d'une tâche d'évaluation ne sont pas intrinsèquement modulées par son support mais bien par les choix méthodologiques faits lors de son développement (Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013). Cependant, il existe des avantages et limites spécifiques à l'évaluation informatisée.

## Avantages de l'évaluation informatisée

Les avantages de l'évaluation informatisée peuvent être classés en trois catégories, soit :

1. **l'amélioration des qualités psychométriques**
2. **l'obtention d'informations additionnelles**
3. **le soutien au clinicien**

L'informatisation d'un outil d'évaluation participe tout d'abord à l'amélioration de ses qualités psychométriques, notamment par le **contrôle de l'ordre et du temps de présentation des stimuli** ou encore le **pré-enregistrement possible des consignes et des stimuli audio**. L'évaluation informatisée assure ainsi un **haut degré de standardisation et donc de fidélité inter-juges**. L'automatisation de la cotation améliore de plus la qualité de la compilation des résultats en **réduisant le nombre d'erreurs possibles liées à la compilation manuelle** (Noyes & Garland, 2008 ; Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013 ; Bauer et al., 2012).

En outre, de par la richesse de leurs fonctionnalités, les outils informatisés permettent l'intégration de facteurs précisant l'analyse des performances à une tâche, notamment le **calcul du temps de réponse**, connu pour moduler certaines performances langagières (p.ex. en tâche de dénomination ; Bonin, 2013). Canini et al. (2014) rapportent également que **certaines habiletés (p.ex. exécutives, attentionnelles) peuvent être plus finement évaluées au moyen d'outils informatisés**.

Les outils informatisés peuvent enfin être considérés comme des « assistants personnels » du clinicien, puisqu'ils automatisent des tâches qu'il effectue habituellement manuellement. **Ils participent ainsi à réduire le temps associé à la préparation de l'évaluation et à la compilation des données**

**quantitatives et qualitatives** (Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013). Ce gain de temps peut ainsi être réinvesti dans l'analyse approfondie des données recueillies (observations qualitatives, données chiffrées, comparaison inter-tâches).

*Tirant parti des avantages connus de l'évaluation informatisée, l'i-MEL fr propose une **présentation standardisée des stimuli visuels et audios**, intègre un **enregistrement des réponses** et un **calcul du temps de réponse** lorsqu'approprié et **automatise la cotation des tâches** tout en offrant des **opportunités d'analyse qualitative plus grandes** (p.ex. par le calcul de nombreux sous-scores).*

## Limites et défis de l'évaluation informatisée

L'utilisation clinique d'un outil informatisé n'est toutefois pas sans défi. Les limites rapportées de l'évaluation informatisée tiennent essentiellement à **l'impact de la familiarité aux outils sur la performance des participants**. Certaines cohortes, lorsque plus familières aux outils informatisés, présentent en effet des niveaux de performances supérieurs à des participants peu familiers (Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013). Cet effet semble observé en particulier lorsque la tâche d'évaluation proposée est auto-administrée ou que la participation de l'examineur est minime (Noyes & Garland, 2008; Newton et al., 2013).

Des **limites techniques** sont également rapportées. Ainsi, la tape au clavier serait pour certaines tâches considérée comme peu écologique et influencée par le niveau de clavigraphie du participant. Les problématiques parfois rapportées concernant la qualité visuelle des écrans ou des enregistrements audio seraient quant à elles réduites par les avancées technologiques (Noyes & Garland, 2008).

La **gestion des données confidentielles**, bien que rapportée comme un défi de l'évaluation informatisée, serait quant à elle facilement contrôlable lorsque les auteurs des outils d'évaluation et développeurs des logiciels respectent les cadres de référence en la matière (Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013).

Certaines études rapportent également le **coût** des outils informatisés comme une limite à leur acquisition et leur utilisation dans la pratique clinique (Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013; Canini et al., 2014).

De façon générale, les auteurs de tâches d'évaluation informatisées sont appelés à proposer un **design convivial** et un **accompagnement technique à l'utilisation de leurs outils**, démarche qui diminuerait l'impact des principales limites citées (Bauer et al., 2012; Parsey & Schmitter-Edgecombe, 2013; Noyes & Garland, 2008).

Prenant en considération des limites connues de l'évaluation informatisée, l'i-MEL fr présente **un design convivial, facile à prendre en main et accompagné d'instructions d'utilisation précises, réduit les manipulations directes de l'outil par la personne évaluée, n'utilise pas de la tape au clavier ni de l'écriture au stylet** (toutes les tâches écrites sont réalisées sur papier), **protège les données personnelles** en anonymisant les informations exportables et est vendu à bas coût (considérant son contenu).

## ■ Architecture du i-MEL fr

### Informations générales

Le i-MEL est une batterie d'évaluation au format d'application sur tablette numérique, qui, au moment de sa publication (2021), **n'est compatible qu'avec les tablettes numériques de type iPad.**

Tel que pointé par la littérature scientifique concernant l'évaluation informatisée (cf. section *Évaluation informatisée* de ce manuel), les valeurs psychométriques des données normatives établies à partir d'un support (p.ex. informatisé) ne sont pas strictement transposables à un autre support (p.ex. papier).

**Les données normatives du i-MEL fr ont été obtenues lors de passations informatisées, et les auteurs ne peuvent cautionner l'utilisation de celles-ci si tout ou partie de l'évaluation est réalisée au moyen d'un autre support (p.ex. impressions).**

L'outil i-MEL fr peut être utilisé comme une boîte à outils au service de l'évaluation. En ce sens, **il n'est pas requis de proposer l'ensemble des tâches aux personnes évaluées, ni de respecter un ordre spécifique de passation de celles-ci.** L'examineur peut ainsi ajouter ou retirer des tâches d'évaluation de son protocole à mesure qu'il élabore et précise ses hypothèses diagnostiques, son raisonnement clinique et son plan d'intervention.

### Tâches d'évaluation incluses

L'i-MEL fr est une batterie d'évaluation constituée de **51 tâches d'évaluation**, réparties en **8 composantes**. Parmi celles-ci, 39 sont des tâches originales élaborées par l'équipe du i-MEL fr. Les 12 autres sont issues du **Protocole MEC** (Joanette et al., 2004), développé au sein du même laboratoire<sup>2</sup>. Bien que le **Protocole MEC** soit encore édité et disponible à la vente dans sa [version papier](#),

---

<sup>2</sup> Toutes les tâches du Protocole MEC ont été intégrées, à l'exception de la grille d'observation du discours conversationnel (réactualisée au sein du i-MEL fr sous la forme de la tâche de discours conversationnel) et du questionnaire sur la conscience des troubles (intégré dans le [i-MEC fr](#)).

les tâches incluses au i-MEL fr ont été informatisées<sup>3</sup>, enrichies<sup>4</sup> et re-normalisées auprès du même échantillon normatif que les tâches originales du i-MEL fr.

À l'exception de quatre questionnaires visant l'analyse des habitudes de communication des personnes présentant des troubles acquis de la communication<sup>5</sup>, **les tâches du i-MEL fr ont toutes fait l'objet d'une normalisation** auprès d'un échantillon le plus représentatif possible de la population francophone québécoise (cf. section *Normalisation* de ce manuel).

## Modes de passation

Afin d'adapter l'usage de la tablette aux exigences cliniques de chaque tâche, trois modes de passation distincts ont été élaborés :

**Clinicien seul : la tablette fait office de feuille de cotation pour l'examineur.** Il est le seul à interagir avec la tablette, qui est dirigée vers lui, sans être visible de la personne évaluée. Pour ce type de tâche, **la personne évaluée n'interagit pas avec la tablette** : les stimuli auditifs sont diffusés par la tablette ou prononcés par l'examineur, les consignes sont données verbalement par l'examineur et les réponses sont cotées par l'examineur sur la tablette.

**Côte-à-côte : la tablette fait office de cahier de stimuli pendant la passation.** Pour la passation de ce type de tâche, la tablette est présentée à la personne évaluée en **position paysage**. À titre indicatif, lors de la normalisation, un **support** était utilisé (cf. section *Matériel technique nécessaire* de ce manuel), et l'examineur était **placé à la droite**<sup>6</sup> de la personne évaluée. Pour ce type de tâche, **la personne évaluée interagit directement avec la tablette** : un ou des stimuli visuels et/ou auditifs lui sont présentés, elle clique directement sur l'écran tactile de la tablette pour répondre, ou répond verbalement à l'orthophoniste qui sélectionne sa réponse.

---

<sup>3</sup> Le lecteur peut se référer à la section *Évaluation informatisée* de ce manuel pour plus d'informations sur les avantages de ce type d'adaptation.

<sup>4</sup> Notamment par l'ajout d'une version B à la tâche de *compréhension orale de texte long*, par la précision des guides de cotation de la plupart des tâches suite à une évaluation de la fidélité inter-juges et par l'ajout d'options permettant une cotation et une analyse en scores détaillés plus aisées et plus élaborées pour l'examineur (p.ex. cotation sur une ligne de temps pour les tâches de fluence, comparaison des stimuli et des réponses de la personne évaluée pour les tâches de *prosodie linguistique/émotionnelle - répétition*, etc.).

<sup>5</sup> Partenaires de communication, profil de communication, situations de communication et bilinguisme.

<sup>6</sup> Les boutons de commande pour compiler les réponses de la personne évaluée, passer au stimulus suivant ou encore fermer la tâche sont placés en bas à droite de l'écran.

Sur les feuilles de cotation des tâches, le mode de passation *côte-à-côte* est indiqué par l'icône suivante :



**Flip : la tablette fait office alternativement de cahier de stimuli et de feuille de cotation pour l'examineur.** La tablette est « flippée » (**turnée vers la personne évaluée par le haut**) et les stimuli apparaissent automatiquement à l'écran. Lorsque l'examineur ramène la tablette vers lui, la feuille de cotation apparaît et il cote la réponse donnée par la personne évaluée. Il peut ensuite flipper de nouveau la tablette vers la personne évaluée, en suivant les instructions spécifiques de chaque tâche.

Sur les feuilles de cotation des tâches, le mode de passation *flip* est indiqué par l'icône suivante :



Le lecteur peut se référer à la section *Tâches d'évaluation incluses* de ce manuel pour plus d'informations sur le mode de passation de chaque tâche.

Les tableaux ci-dessous permettent de visualiser l'ensemble des tâches incluses dans l'i-MEL fr et leurs principales caractéristiques :

- **tâche normalisée**
- **tâche issue du Protocole MEC**
- **mode de passation** (cf. section *Modes de passation* de ce manuel)
- **version B disponible** : 14 tâches du i-MEL fr, parmi les plus fréquemment utilisées en pratique clinique, possèdent une version B, c'est-à-dire une version *retest* au construit équivalent.
- **interruption possible** : la majorité des tâches du i-MEL fr peuvent être interrompues en cours de passation (p.ex. si la séance doit être interrompue en raison de la fatigabilité de la personne ou d'un événement extérieur ; cf. section *Modes de passation*). **Les autres tâches doivent obligatoirement être complétées au cours d'une passation unique** pour que les résultats obtenus soient comparables aux données issues de la normalisation.
- **calcul du temps de réponse** : certaines tâches du i-MEL fr incluent un calcul automatique du temps de réponse et des données normatives associées.
- **temps de passation (participants contrôles)** : pour chaque tâche, sont précisés le temps de passation moyen, son écart-type ainsi que le temps minimal et maximal de passation au cours de la normalisation (auprès de participants contrôles sans troubles acquis de la communication).

## Portrait communicationnel

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Automatismes verbaux	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:23 E.T. : 00:28 Min. : 00:36 Max. : 04:19
Questions oui-non	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:57 E.T. : 00:30 Min. : 01:08 Max. : 03:40
Partenaires de communication			clinicien seul		✓		Tâches non normalisées
Profil de communication			clinicien seul		✓		
Situations de communication			clinicien seul		✓		
Bilinguisme			clinicien seul		✓		

## Composante lexico-sémantique

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Dénomination orale	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 03:41 E.T. : 00:54 Min. : 01:04 Max. : 09:13
Dénomination écrite	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 05:48 E.T. : 01:32 Min. : 02:25 Max. : 11:25

## Composante lexico-sémantique (suite)

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Vérification lexicale orale	✓		côte-à-côte	✓	✓		Moy. : 06:06 E.T. : 00:35 Min. : 01:21 Max. : 07:57
Vérification lexicale écrite	✓		côte-à-côte	✓	✓		Moy. : 05:36 E.T. : 00:54 Min. : 00:44 Max. : 10:02
Fluence sémantique	✓	✓	clinicien seul				Moy. : 02:19 E.T. : 00:16 Min. : 01:59 Max. : 05:12
Fluence orthographique	✓	✓	clinicien seul				Moy. : 02:23 E.T. : 00:15 Min. : 01:50 Max. : 04:20
Fluence libre	✓	✓	clinicien seul				Moy. : 02:53 E.T. : 00:17 Min. : 00:31 Max. : 03:44
Décision lexicale	✓		clinicien seul				Moy. : 01:03 E.T. : 00:22 Min. : 00:35 Max. : 04:48
Jugement sémantique	✓	✓	flip		✓		Moy. : 04:35 E.T. : 01:10 Min. : 02:32 Max. : 08:40
Tri catégoriel	✓		côte-à-côte		✓		Moy. : 00:42 E.T. : 00:11 Min. : 00:22 Max. : 01:40

## Composante lexico-sémantique (suite)

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Appariement sémantique	✓		côte-à-côte		✓		Moy. : 00:53 E.T. : 00:24 Min. : 00:25 Max. : 04:45
Questionnaire sémantique	✓		côte-à-côte		✓		Moy. : 03:25 E.T. : 00:33 Min. : 01:18 Max. : 04:22

## Composante phonologie

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Répétition de mots et de pseudo-mots	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 02:35 E.T. : 00:34 Min. : 01:11 Max. : 04:21
Métaphonologie	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 03:57 E.T. : 00:58 Min. : 02:14 Max. : 07:36

## Composante morphosyntaxe

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Manipulation sur consignes verbales	✓		côte-à-côte		✓		Moy. : 03:10 E.T. : 00:35 Min. : 01:13 Max. : 04:49
Compréhension morphosyntaxique orale	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 05:58 E.T. : 01:15 Min. : 01:14 Max. : 10:58
Compréhension morphosyntaxique écrite	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 06:04 E.T. : 01:42 Min. : 02:20 Max. : 13:49

## Composante discours

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Discours conversationnel	✓		clinicien seul				Moy. : 11:36 E.T. : 02:18 Min. : 06:45 Max. : 19:16
Compréhension de paragraphes entendus	✓		côte-à-côte	✓	✓		Moy. : 03:46 E.T. : 00:31 Min. : 01:27 Max. : 06:15
Compréhension de paragraphes écrits	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 03:25 E.T. : 00:45 Min. : 01:40 Max. : 08:42

## Composante discours (suite)

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
<b>Discours narratif et descriptif (planches)</b>	✓		côte-à-côte	✓		✓	Moy. : 01:09 E.T. : 00:33 Min. : 00:22 Max. : 04:25
<b>Discours narratif (films)</b>	✓		côte-à-côte	✓			Moy. : 04:50 E.T. : 00:56 Min. : 00:39 Max. : 08:43
<b>Compréhension orale de texte long</b>	✓	✓ (version B originale)	clinicien seul	✓			Moy. : 08:53 E.T. : 01:30 Min. : 02:16 Max. : 18:04
<b>Compréhension écrite de texte long</b>	✓		côte-à-côte	✓		✓	Moy. : 02:45 E.T. : 00:57 Min. : 00:22 Max. : 10:39
<b>Interprétation des métaphores</b>	✓	✓	flip		✓		Moy. : 10:30 E.T. : 02:34 Min. : 04:16 Max. : 18:28
<b>Interprétation d'actes de langage indirects</b>	✓	✓	clinicien seul côte-à-côte		✓		Moy. : 11:15 E.T. : 02:23 Min. : 01:37 Max. : 23:16

## Composante prosodie

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Prosodie linguistique (compréhension)	✓	✓	côte-à-côte		✓		Moy. : 01:44 E.T. : 00:53 Min. : 00:45 Max. : 10:08
Prosodie linguistique (répétition)	✓	✓	clinicien seul		✓		Moy. : 01:58 E.T. : 00:26 Min. : 01:13 Max. : 04:16
Prosodie émotionnelle (compréhension)	✓	✓	côte-à-côte		✓		Moy. : 01:32 E.T. : 00:21 Min. : 00:50 Max. : 03:18
Prosodie émotionnelle (répétition)	✓	✓	clinicien seul		✓		Moy. : 02:14 E.T. : 00:40 Min. : 01:25 Max. : 08:23
Prosodie émotionnelle (production)	✓	✓	flip		✓		Moy. : 05:32 E.T. : 00:42 Min. : 02:52 Max. : 08:00

## Lecture et orthographe

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Lecture de lettres et de chiffres	✓		côte-à-côte		✓	✓	Moy. : 01:07 E.T. : 00:40 Min. : 00:37 Max. : 09:01
Lecture de mots et de pseudo-mots	✓		côte-à-côte	✓	✓	✓	Moy. : 01:20 E.T. : 00:23 Min. : 00:47 Max. : 04:17
Dictée de lettres et de chiffres	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:14 E.T. : 00:24 Min. : 00:41 Max. : 04:11
Dictée de mots et de pseudo-mots	✓		clinicien seul	✓	✓	✓	Moy. : 02:55 E.T. : 00:45 Min. : 01:41 Max. : 06:10
Dictée de phrases	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 02:02 E.T. : 00:28 Min. : 01:02 Max. : 04:20
Production écrite	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 03:16 E.T. : 01:15 Min. : 00:43 Max. : 11:29

## Habiletés cognitives connexes

Tâche	Tâche normalisée	Tâche du protocole MEC	Mode de passation	Version B disponible	Interruption possible	Calcul du temps de réponse	Temps de passation (participants contrôles)
Répétition de phrases	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:32 E.T. : 00:25 Min. : 00:57 Max. : 05:38
Empan de mots	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 02:08 E.T. : 00:23 Min. : 01:30 Max. : 04:02
Vigilance auditive	✓		clinicien seul				Moy. : 03:20 E.T. : 00:16 Min. : 00:45 Max. : 04:06
Vigilance visuelle	✓		côte-à-côte			✓	Moy. : 00:40 E.T. : 00:15 Min. : 00:13 Max. : 01:48
Identification auditive non verbale	✓		côte-à-côte		✓		Moy. : 00:56 E.T. : 00:17 Min. : 00:30 Max. : 02:51
Inhibition lexicale	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:27 E.T. : 00:28 Min. : 00:37 Max. : 03:11
Fluence alternée	✓		clinicien seul				Moy. : 01:41 E.T. : 00:20 Min. : 01:07 Max. : 03:40
Dessin	✓		clinicien seul		✓		Moy. : 01:35 E.T. : 00:58 Min. : 00:22 Max. : 06:13

## ■ Matériel technique nécessaire

### Tablette numérique

L'application i-MEL fr est compatible avec les **tablettes numériques iPad d'Apple**. Afin de respecter les conditions de passation suivies lors de la normalisation du i-MEL fr, l'écran de la tablette numérique doit avoir une taille de **9,7 pouces – 25 centimètres de diagonale**<sup>7</sup>.

L'utilisation d'un iPad mini (7,9 pouces – 20 centimètres) ou d'un iPad pro de grand format (12,9 pouces – 33 centimètres) n'est pas recommandée, car cela affecte le format des stimuli visuels et la taille de police des stimuli écrits lus à l'écran par la personne évaluée. Cependant, les modèles d'iPad de 6<sup>e</sup> génération et supérieure (10,2 pouces – 26 centimètres) et d'iPad Air de 3<sup>e</sup> génération et supérieure (10,5 pouces – 27 centimètres) peuvent être utilisés.

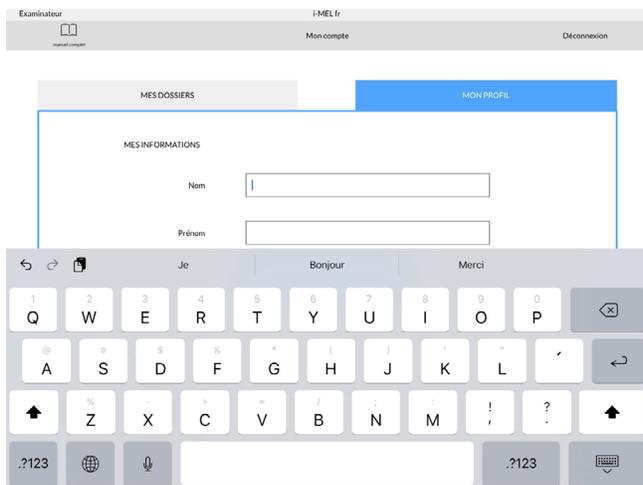
Pour vérifier les caractéristiques de votre iPad, vous pouvez consulter [le site d'Apple](#).

Au moment de la publication (2021), les versions d'iOS compatibles avec l'outil étaient les **versions iOS 10 et ultérieures**.

### Clavier

**Aucune tâche écrite du i-MEL fr n'implique l'utilisation d'un clavier ou d'un stylet par la personne évaluée.** Le clavier interne, c'est-à-dire apparaissant à même l'écran (ou externe si l'examineur en possède un) sert à la prise de notes par l'examineur :

1. Chaque fois que l'examineur doit renseigner des informations à l'aide d'un clavier, le clavier interne de l'iPad apparaît **automatiquement** et recouvre la moitié basse de l'écran.



<sup>7</sup> À titre indicatif, les trois modèles d'iPad ayant été utilisés au cours de la normalisation sont les modèles A1458 (4<sup>e</sup> génération), A1822 (5<sup>e</sup> génération) et A1893 (6<sup>e</sup> génération).

2. Une fois son utilisation terminée, appuyez sur l'icône du clavier en bas à droite de l'écran pour le fermer.



3. Si souhaité, il est possible d'utiliser un clavier externe conçu pour les tablettes numériques de type iPad.

## Connexion à internet

Une connexion à internet est nécessaire pour :

- télécharger l'application à partir de l'App Store ;
- exporter le.s PDF de **score détaillé** par courriel (cf. section *Extraction des données* de ce manuel) ;
- exporter les scores sous format csv<sup>8</sup>.

**En dehors de ces trois situations, aucune connexion à internet n'est nécessaire pour utiliser l'application une fois téléchargée.**

## Support

Pour la passation des tâches de type **côte-à-côte**, la tablette est présentée à la personne évaluée en **position paysage**. À titre indicatif, lors de la normalisation, un **support** était utilisé, et l'examineur était **placé à la droite**<sup>9</sup> de la personne évaluée.



Type de support utilisé au cours de la normalisation de l'outil

---

<sup>8</sup> Cette option est rendue disponible pour les équipes de recherche qui souhaiteraient pouvoir exporter un grand nombre de données de façon automatique. Des informations complémentaires sont détaillées dans la section *Extraction des données* de ce manuel.

<sup>9</sup> Les boutons de commande pour compiler les réponses de la personne évaluée, passer au stimulus suivant ou encore fermer la tâche sont placés en bas à droite de l'écran.

## Enceinte Bluetooth

Pour toutes les tâches impliquant l'écoute de stimuli auditifs diffusés par la tablette, si l'examineur le juge nécessaire, **une enceinte filaire ou Bluetooth peut être utilisée** pour permettre un meilleur ajustement du volume au confort subjectif de la personne évaluée.



Type d'enceinte Bluetooth utilisée au cours de la normalisation de l'outil

## ■ Configuration de l'application

La configuration de l'application i-MEL fr implique trois étapes :

1. le **téléchargement de l'application**
2. la **création d'un compte utilisateur**
3. la **création d'un dossier**

## Téléchargement de l'application



Connectez votre tablette à Internet. Appuyez sur l'icône **App Store** de votre tablette et cherchez «i-MEL fr» dans l'onglet recherche. Procédez à l'achat de l'application.



Une fois l'application téléchargée, l'icône i-MEL fr apparaît sur l'écran de votre tablette. Appuyez dessus pour ouvrir l'application.

## Taille de l'application

**Le taille de l'application i-MEL fr est inférieure à 500 Mo** au moment du téléchargement. Il est cependant important que l'examineur conserve un espace mémoire supérieur à 500 Mo sur la tablette, puisque **la sauvegarde des données de chaque passation constitue un léger espace en mémoire supplémentaire**. Pour estimer si la mémoire disponible sur l'iPad est suffisante, l'utilisateur peut appuyer sur l'icône *Réglages*  > *Général* > *Informations* > *Disponible*.

NB. 1 Go / Gigabyte = 1000 Mo / Mégaoctets ; **une capacité disponible de 500 Mo à 1 Go apparaît suffisante pour permettre le bon fonctionnement de l'application i-MEL fr.**

## Autorisation d'accéder au micro et à l'appareil photo

**Le micro et l'appareil photo du iPad sont utilisés pour certaines tâches du i-MEL fr** : le micro est utilisé pour les tâches enregistrant les réponses orales de la personne évaluée et l'appareil photo pour les tâches écrites pour lesquelles l'examineur peut prendre une photo de la feuille sur laquelle la personne évaluée a écrit, pour pouvoir coter les réponses a posteriori.

Afin de garantir le bon fonctionnement de l'application, **l'utilisateur doit autoriser l'application à accéder au micro et à l'appareil photo**. Pour cela, il peut appuyer sur l'icône *Réglages* , rechercher l'icône du i-MEL fr dans la liste des applications installées sur l'iPad puis valider les autorisations.

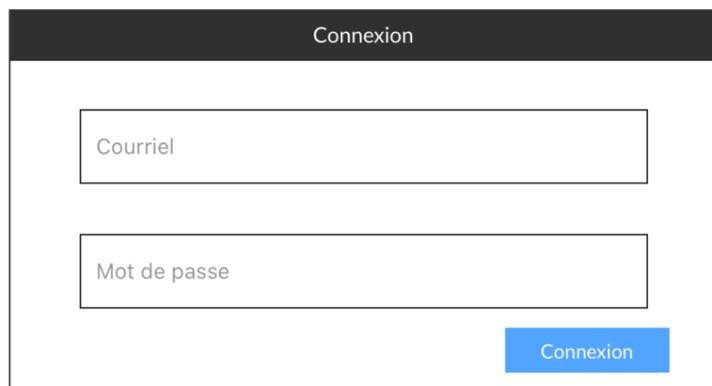


Lors de la première utilisation des tâches de l'application, si l'utilisateur n'a pas déjà autorisé l'accès au micro et à l'appareil photo après le téléchargement, l'application lui demandera la permission, et l'utilisateur devra manuellement autoriser l'accès, en suivant la démarche présentée au paragraphe précédent.

## Création et modification d'un compte utilisateur

Pour utiliser l'application, chaque examinateur doit créer un compte utilisateur :

1. À l'ouverture de l'application, appuyez sur **créer un compte**.



 [Créer un compte](#)

[Mot de passe oublié ?](#)

2. Créez votre compte en renseignant votre prénom, votre nom, votre courriel (adresse email) et en configurant un mot de passe.

**IMPORTANT :** les champs de courriel et de mot de passe sont sensibles à la casse, aux signes de ponctuation et aux accents. Le courriel et le mot de passe renseignés lors de la création du compte et ceux renseignés à l'ouverture de l'application par un utilisateur doivent donc être strictement similaires.



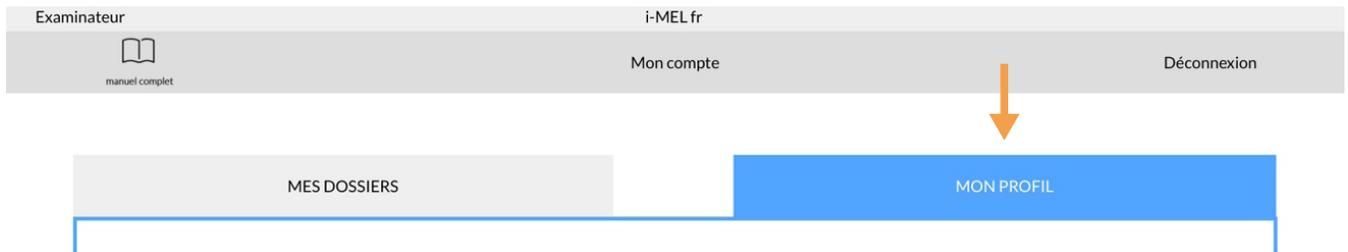
The image shows a mobile application screen titled "Créer un nouveau compte". It features five text input fields stacked vertically: "Prénom", "Nom", "Courriel", "Mot de passe", and "Confirmation du mot de passe". At the bottom, there are two buttons: "Annuler" (outlined in blue) and "Créer" (solid blue).

**IMPORTANT :**

- Si une tablette est partagée par plusieurs examinateurs, **il est possible de créer plusieurs comptes**. Ainsi, chaque examinateur n'aura accès qu'aux dossiers des personnes qu'il a évaluées.
- Un compte est créé localement seulement, c'est-à-dire relié à la tablette sur laquelle il a été créé. **Il n'est pas possible d'accéder à un compte à partir d'une autre tablette que celle sur laquelle il a été créé.**

Il est possible de **modifier les données personnelles d'un compte utilisateur** :

1. À partir de la page d'accueil nommée **mes dossiers**, appuyez sur l'onglet **mon profil**.



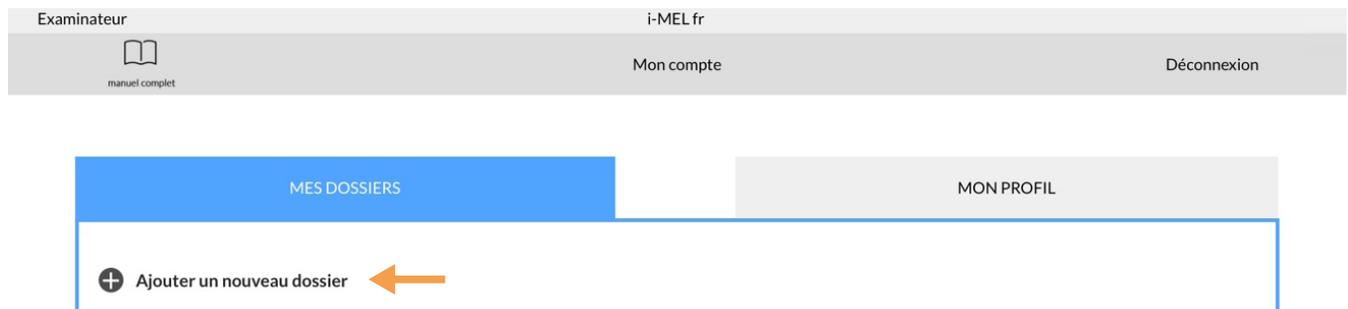
2. Une fois vos informations et – ou votre mot de passe modifié.e.s, appuyez sur le bouton **sauvegarder les changements** et – ou **sauvegarder le nouveau mot de passe**.

## Création d'un dossier

### Informations générales

Un **dossier** doit être créé pour chaque nouvelle personne évaluée.

1. Ouvrez l'application en renseignant votre courriel et votre mot de passe.
2. La page d'accueil apparaît.
3. Appuyez sur «Ajouter un nouveau dossier».



4. Renseignez les informations personnelles de la personne évaluée.

Certaines informations personnelles (marquées d'un astérisque dans l'application) doivent obligatoirement être renseignées car, selon le cas :

- elles permettent d'identifier la personne évaluée (*nom, prénom, numéro de dossier, adresse, ville, sexe*);
- elles sont utilisées par l'application pour générer automatiquement les scores normés de la personne évaluée (*date de naissance, scolarité*);
- elles sont utilisées par l'application pour générer automatiquement une grille d'analyse du niveau de bilinguisme (*langues, cf. section Guide de passation et de cotation des tâches du i-MEL fr > Bilinguisme*) ou certaines questions de la tâche *questions oui-non* (*nom, prénom, ville, année de naissance, sexe*).

Le renseignement des autres informations personnelles est facultatif et est proposé à l'examineur s'il souhaite centraliser davantage d'informations concernant la personne évaluée (*occupation, dominance manuelle, diplôme maximal, données médicales*).

## **Années de scolarité**

Afin que les scores obtenus par chaque personne évaluée soient comparés aux scores issus de la normalisation, **son niveau de scolarité, calculé en nombre d'années, doit être indiqué.** Pour déterminer de façon précise le niveau de scolarité de chaque personne évaluée, l'examineur doit respecter la démarche suivante :

1. **Se référer au tableau ci-dessous** présentant de façon détaillée les correspondances entre système éducatif québécois, canadien<sup>10</sup> et français, et leurs correspondances en nombre d'années d'études.

NB. Pour les utilisateurs francophones pratiquant ailleurs qu'en France ou au Québec francophone, il est suggéré d'appliquer des systèmes de correspondance respectant la démarche de calcul présentée (en incluant la dernière année de maternelle, ou équivalent, comptabilisée comme une première année de scolarité).

2. **Comptabiliser toutes les années de scolarité complétées, même lorsqu'elles ne sont pas validées par un diplôme :**

- p.ex. une personne qui a complété son secondaire (Québec) puis une année d'études dans le domaine du tourisme (en obtenant un diplôme ou non) a complété 13 ans de scolarité (12 ans + une année);
- p.ex. une personne qui a complété un baccalauréat (France) puis une année universitaire ou toute autre année de formation professionnelle complète (en obtenant un diplôme ou non), a complété 14 années de scolarité (13 ans + une année);
- p.ex. une personne qui a complété son doctorat en 4 ans (plutôt qu'en 3 années comme indiqué dans le tableau), a complété 23 de scolarité au Québec, et 22 années de scolarité en France.

---

<sup>10</sup> Anciennement utilisé au Québec et auquel des personnes âgées de 70 ans et plus faisaient encore référence au cours de la normalisation du i-MEL fr.

Système éducatif français		Années de scolarité	Système éducatif québécois	Système canadien
	Grande section de maternelle	1	Maternelle 5 ans	
	Primaire	2	Primaire	
	CP		1 <sup>re</sup> année	
	CE1	3	2 <sup>e</sup> année	
	CE2	4	3 <sup>e</sup> année	
	CM1	5	4 <sup>e</sup> année	
	CM2	6	5 <sup>e</sup> année	
	Collège	7	6 <sup>e</sup> année	
	6 <sup>e</sup>			
	5 <sup>e</sup>	8	Secondaire 1 <sup>re</sup> année	Secondaire « Middle School » ou « Junior High School » 7 <sup>e</sup> année
	4 <sup>e</sup>	9	2 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup> année
	3 <sup>e</sup>			
	<b>diplôme national du brevet (DNB)</b>	10	3 <sup>e</sup> année	« Senior High School » 9 <sup>e</sup> année
<b>certificat d'aptitude professionnelle (CAP) - brevet d'études professionnelles (BEP)</b>	Lycée Seconde	11	4 <sup>e</sup> année	<b>diplôme d'études professionnelles (DEP)</b>
	Première	12	5 <sup>e</sup> année <b>diplôme d'études secondaires (DES)</b>	
<b>brevet de technicien (BT) - baccalauréat professionnel</b>	Terminale <b>diplôme du baccalauréat</b>	13	Collégial 1 <sup>re</sup> année <b>diplôme d'études collégiales - DEC préuniversitaire</b>	10 <sup>e</sup> année
<b>diplôme universitaire de technologie (DUT) - brevet de technicien supérieur (BTS)</b>	Universitaire Licence 1 <sup>re</sup> année	14	2 <sup>e</sup> année <b>DEC préuniversitaire</b>	<b>Collégial DEC technique (3 ans)</b>
	2 <sup>e</sup> année	15	Universitaire Baccalauréat 1 <sup>re</sup> année	
	3 <sup>e</sup> année	16	2 <sup>e</sup> année	11 <sup>e</sup> année
	Master 1 <sup>re</sup> année	17	3 <sup>e</sup> année	12 <sup>e</sup> année High School Diploma
	2 <sup>e</sup> année	18	Maîtrise 1 <sup>re</sup> année	<b>Collégial DEC technique (3 ans)</b>
	<b>Doctorat</b> 1 <sup>re</sup> année	19	2 <sup>e</sup> année	
	2 <sup>e</sup> année	20	Doctorat 1 <sup>re</sup> année	<b>diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)</b>
	3 <sup>e</sup> année	21	2 <sup>e</sup> année	
		22	3 <sup>e</sup> année	<b>Université Undergraduate</b>
				<b>Baccalauréat Bachelor's degree (4 ans)</b>
				<b>Maîtrise Master's degree Graduate School</b>
				<b>Doctorat Doctorate</b>

## Bilinguisme

Pour renseigner la ou les langues parlée.s par la personne évaluée :

1. Renseignez en premier lieu la **langue dominante** de la personne évaluée puis appuyez sur le bouton +.



Langue(s) \*  +

2. Si la personne parle une **seconde langue (ou plusieurs)**, renseignez-la / les et appuyez sur le bouton +. Un encadré bleu apparaît, indiquant que le questionnaire de bilinguisme est à présent accessible à l'examineur dans le menu de tâches de l'application. Si une seule langue est renseignée dans la *fiche individuelle*, alors la tâche *bilinguisme* n'est pas accessible dans le menu.

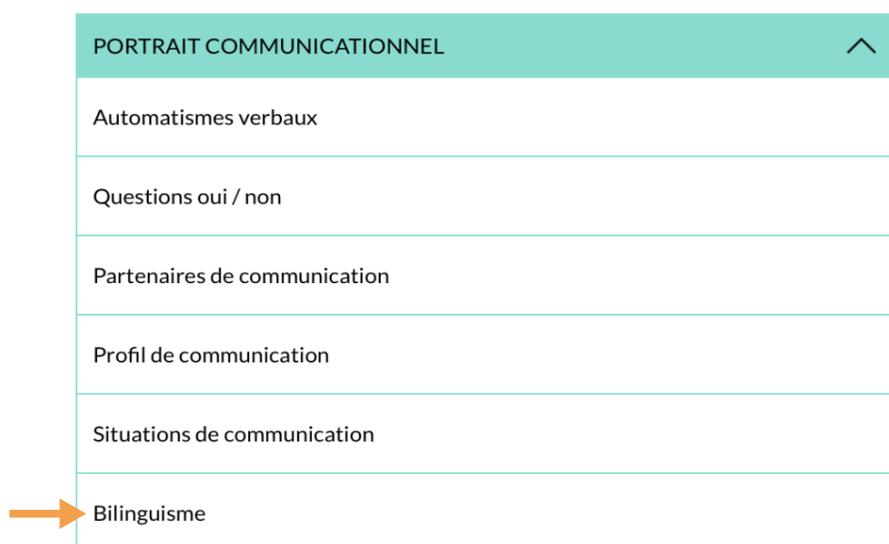


Langue(s) \*

**Vous avez sélectionné une 2e langue, vous pouvez remplir le questionnaire de bilinguisme**

Français X  
Italien X

3. Pour remplir le **questionnaire de bilinguisme**, dans le menu des tâches de l'application, sélectionnez la composante *portrait communicationnel* puis la tâche *bilinguisme*.



**PORTRAIT COMMUNICATIONNEL** ^

Automatismes verbaux

Questions oui / non

Partenaires de communication

Profil de communication

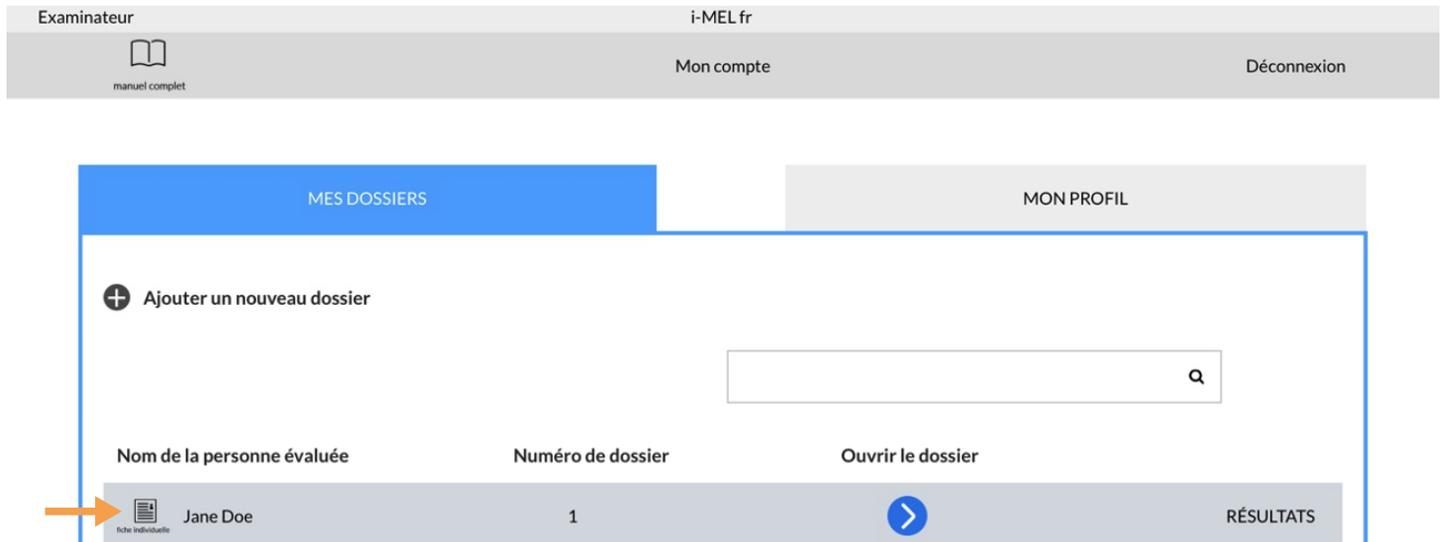
Situations de communication

**Bilinguisme**

## Modification de la fiche individuelle

Il est possible de **modifier les données personnelles d'un dossier** de deux façons :

Option 1 : À partir de la page d'accueil *mes dossiers*, appuyez sur le bouton *fiche individuelle* à gauche du prénom et du nom de la personne évaluée.



Option 2 : À partir de la page de *menu*, appuyez sur le bouton *fiche individuelle* en haut à droite de l'écran.



Une fois les informations personnelles de la personne évaluée modifiées, appuyez sur le bouton *modifier le dossier* en bas à droite de l'écran **puis** sur le bouton *retour* en haut à gauche de l'écran.



Les dossiers sont automatiquement organisés par ordre de création et d'ouverture. Par défaut, **le dossier le plus récemment ouvert est placé en haut de liste.**

Pour accéder à un dossier en particulier, utilisez la **fenêtre de recherche** en haut à droite de l'écran et tapez le prénom, le nom ou le numéro de dossier. Effacez votre recherche pour que l'ensemble des dossiers réapparaissent.



## Récupération du mot de passe

Il est possible de récupérer votre mot de passe en cas d'oubli :

1. Appuyez sur *Mot de passe oublié?* situé à la page d'ouverture de l'application.



→ Mot de passe oublié ?

2. Une fenêtre apparaît. Entrez le courriel **associé au compte** puis sur le bouton **Envoyer**. Le message suivant apparaît : « *un courriel vous a été envoyé avec votre mot de passe* ».

**IMPORTANT :** un compte est créé localement seulement, c'est-à-dire relié à la tablette sur laquelle il a été créé. **Il n'est pas possible d'accéder à un compte à partir d'une autre tablette que celle sur laquelle il a été créé, ni de récupérer le mot de passe d'un compte à partir d'un iPad différent de celui sur lequel se trouve un compte.** Si l'adresse courriel que vous indiquez n'est pas reliée à un compte sur l'iPad que vous utilisez, le message suivant apparaît : « *compte introuvable avec cette adresse courriel* ».

3. Consultez vos courriels pour récupérer votre mot de passe.

**IMPORTANT :** si le courriel n'apparaît pas dans votre boîte de réception, vérifiez dans votre boîte de pourriels (spams).

# Gestion des données

## Sauvegarde des données

Par défaut, **l'enregistrement des données se fait localement seulement**, c'est-à-dire sur la tablette numérique utilisée. **Aucune sauvegarde externe ou en ligne n'est effectuée par l'application.** Afin d'éviter la perte de données (en cas de bris matériel, de perte, d'erreur de manipulation ou de changement d'iPad), il est suggéré :

- d'**extraire les données régulièrement** en téléchargeant les PDF de score détaillé ;
- de **ne pas effacer l'application d'un iPad sans avoir téléchargé les PDF de score détaillé** des personnes évaluées dont on souhaite conserver les données ;
- de **configurer une sauvegarde complète de votre iPad**, automatique ou manuelle sur iCloud, ou régulièrement sur votre ordinateur, en suivant les [instructions suivantes](#) fournies par Apple.

## Extraction des données

Il existe deux façons d'extraire les données d'une personne évaluée de l'application :

1. exporter le.s PDF de **score détaillé** :

- Lorsqu'une tâche est complétée, avant de fermer la tâche et de revenir au menu, appuyez sur le bouton **score détaillé**  en haut de l'écran.



- Un document PDF s'affiche à l'écran. Si vous souhaitez refermer le document PDF après l'avoir consulté, appuyez sur « Done » en haut à gauche de l'écran.



- Le PDF de **score détaillé** de chaque tâche est également accessible en appuyant sur le bouton *résultats*, en haut à droite de l'écran de *menu*.



- À partir du menu *résultats*, l'examineur peut alors accéder aux résultats d'une tâche en particulier en ouvrant le menu déroulant de la composante correspondante, puis en cliquant sur *résultats*.

LECTURE ET ORTHOGRAPHE

Lecture de lettres et de chiffres

30 août 2021

Score: 10/22  
 Percentile: <5  
 Moyenne: 22

Temps: 00:48  
 Percentile: >95  
 Moyenne: 00:33

Cotation

PDF Résultats

- S'il le souhaite, l'examineur peut également consulter ou exporter les PDF de **score détaillé** de toutes les tâches qui ont été partiellement ou totalement complétées par la personne évaluée dont le dossier est ouvert. Pour cela, appuyez sur le bouton *tous les résultats* situé en haut à droite de l'écran.

PDF Tous les résultats

- L'examineur peut exporter ces feuilles de résultats en appuyant sur le bouton d'exportation en haut à droite de l'écran. Différentes options (propres à la configuration de son iPad) s'offrent alors à lui : **envoyer le PDF par courriel** (le nom du fichier est automatiquement anonymisé), **ou via AirDrop, l'enregistrer sur l'iPad** (p.ex. dans fichiers, ou dans Google Drive), ou encore **l'ouvrir dans une application de prise de notes** (p.ex. Notability).

Done dossier\_1\_lecture\_de lettres\_et\_de chiffres\_30-08-2021

Score détaillé

Lecture de lettres et de chiffres

numéro de dossier: 1 30 août 2021 - 11:00

SCORES NORMÉS

Score: 10/22	Temps: 00:48
Percentile: <5	Percentile: >95
Moyenne: 22	Moyenne: 33

IDENTITÉS DES STIMULI (nombre de réponses correctes / nombre total de stim)

Type de stimulus	
chiffres	2/12
lettres	8/10

dossier\_1\_lecture\_de lettres\_et\_de chiffres... PDF Document · 43 KB

MacBook Air Envoyé

AirDrop Messages Mail Notability

Copy

Print

Add Tags

Save to Files

2. exporter les scores sous format csv (**pour équipes de recherche seulement**) :

- Appuyez sur le bouton *résultats*, en haut à droite de l'écran de *menu*, puis sur le bouton *exportation CSV*, en haut de l'écran.

Exportation CSV

- Cette option a permis à l'équipe de recherche du i-MEL fr d'extraire de façon automatique et fiable les données de normalisation dans une base de données de type Access. Elle est laissée disponible pour les équipes de recherche qui souhaiteraient utiliser l'i-MEL fr et pouvoir exporter un grand nombre de données de façon automatique. Si tel est votre cas, [vous pouvez contacter l'éditeur Evalorix](#)<sup>11</sup>.

## Changement d'iPad

En cas de changement de tablette numérique, il est possible d'installer l'i-MEL fr sur un nouvel iPad. Puisque l'achat de l'application est relié à votre compte Apple ID, vous n'aurez pas à acheter de nouveau l'application.

- Si vous souhaitez seulement télécharger à nouveau l'application **sans** conserver les données des personnes évaluées, suivez les [instructions suivantes](#) fournies par Apple ;
- Si vous souhaitez réinstaller l'application **en conservant les données des personnes évaluées**, une sauvegarde préalable récente et complète de votre iPad est nécessaire (cf. section *Sauvegarde des données* de ce manuel). Il vous sera ensuite possible de restaurer **la totalité du contenu**<sup>12</sup> de votre ancien iPad depuis votre sauvegarde, en suivant les [instructions suivantes](#) fournies par Apple.

**IMPORTANT :** S'agissant d'une option technique proposée par Apple, l'éditeur du i-MEL fr ne peut être tenu responsable en cas de perte de données lors de la restauration de contenu.

---

<sup>11</sup> Veuillez s'il vous plaît indiquer la nature de votre requête en précisant que vous aimeriez avoir accès au tutoriel d'utilisation permettant l'extraction des données .csv de l'application i-MEL fr. Vous serez recontacté.e ensuite par un responsable d'Evalorix ou un membre de l'équipe de recherche.

<sup>12</sup> Au moment de la publication du i-MEL fr, aucune option technique n'était offerte par Apple pour permettre la restauration d'une seule application.

## ■ Légendes des icônes et boutons

Le tableau suivant présente la signification des principaux icônes et boutons de l'application i-MEL fr :

Icône - bouton	Signification	Détail
	mode de passation côte-à-côte	Indication que l'examineur doit : <ul style="list-style-type: none"> <li>présenter la tablette de façon à ce que lui et la personne évaluée puissent voir les stimuli à l'écran – répondre en appuyant sur l'écran</li> <li>se placer à la droite de la personne évaluée</li> </ul>
	mode de passation en flip	Indication que l'examineur doit alterner entre « flipper » la tablette par le haut pour présenter les stimuli à la personne évaluée et « flipper » la tablette par le haut vers lui pour coter les réponses de la personne évaluée
	retour au menu	Sortie de la tâche, <b>accès au menu des tâches</b>
	retour à mes dossiers	Sortie du menu des tâches, <b>accès aux dossiers</b>
	ouvrir le dossier	<b>Accès au dossier</b> d'une personne évaluée en particulier
	informations	Accès à la <b>consigne</b> , au <b>nombre d'items</b> et à des informations de <b>passation</b> résumées
	sections du manuel	Accès aux <b>aux sections consigne, passation et guide de cotation du manuel correspondant</b> à la tâche
	score détaillé	Accès au <b>PDF de score détaillé</b> correspondant à la tâche
	commentaire général	Accès à la <b>section de commentaires libres commentaire général</b> et aux <b>cases à cocher comportements observés</b>
	tâche interrompue	Indication que la tâche a été interrompue en cours de passation et qu'elle <b>doit être complétée ultérieurement</b> pour que le score soit interprétable
	tâche complétée	Indication que la tâche a été complétée et que le score obtenu par la personne évaluée est <b>supérieur au point d'alerte</b>
	tâche complétée et échouée	Indication que la tâche a été complétée et que le score obtenu par la personne évaluée est <b>inférieur au point d'alerte</b>
	fiche individuelle	Accès à la fiche individuelle, permettant de <b>compléter et de modifier le dossier d'une personne évaluée</b>
	manuel complet	Accès au <b>manuel complet</b> , incluant la présentation du i-MEL fr et le guide de passation et de cotation des tâches du i-MEL fr

## ■ Passation, cotation et résultats

### Commencer, interrompre, poursuivre ou refaire une tâche

Une fois l'application configurée et un dossier créé, l'examineur peut commencer une évaluation. Pour cela :

1. Dans le menu *mes dossiers*, il accède au dossier de la personne évaluée en appuyant sur le bouton  correspondant.
2. Le menu des tâches apparaît, organisé en 8 composantes. L'examineur ouvre la composante souhaitée en appuyant sur le bouton  correspondant.
3. Le menu déroulant des tâches de la composante apparaît :
  - Si la tâche est proposée pour la première fois à la personne évaluée, pour l'ouvrir, l'examineur appuie sur le titre de la tâche. La tâche s'ouvre<sup>13</sup>. L'examineur lit la consigne et les informations de passation, puis appuie sur le bouton *débuter la tâche*.
  - Si la tâche a déjà été proposée à la personne évaluée, pour l'ouvrir, l'examineur appuie sur le bouton  :
    - Certaines tâches peuvent être interrompues en cours de passation (p.ex. si la séance doit être interrompue en raison de la fatigabilité de la personne, si un événement interrompt la séance). Pour cela, selon le mode de passation de la tâche, l'examineur clique sur le bouton *fermer* en bas à droite de l'écran ou sur le bouton *retour au menu*. Il répond à l'avertissement « Êtes-vous certain(e) de vouloir fermer la présentation ? » ou « Êtes-vous certain(e) de vouloir quitter la tâche ? » en cliquant sur « fermer » et accède à la feuille de cotation ou au menu des tâches. Si la tâche a été commencée et interrompue, l'icône  et la date de passation sont inscrits à droite du titre de la tâche. L'examineur appuie sur le bouton *continuer la tâche*.
    - Lorsqu'une tâche a été terminée, si le score obtenu par la personne évaluée est supérieur au point d'alerte (cf. sous-section *Résultats* de la section *Statistiques normatives* de ce manuel), l'icône  et la date de passation sont inscrits à droite du titre de la tâche. Si le score obtenu par la personne évaluée est inférieur au point d'alerte, l'icône  et la date de passation sont inscrits à droite du titre de la tâche.
      - L'examineur peut accéder aux résultats et modifier sa cotation en appuyant sur le bouton *résultats* en haut à droite de l'écran.
      - L'examineur peut refaire la tâche en appuyant sur le bouton *refaire la tâche*. **Attention : cette action effacera les résultats précédents.**

---

<sup>13</sup> Lors de la première utilisation de l'application, si l'examineur choisit de passer une tâche utilisant le micro (tâches enregistrant les réponses orales de la personne évaluée) ou l'appareil photo (tâches écrites pour lesquelles l'examineur peut prendre une photo des productions de la personne évaluée pour pouvoir coter les réponses a posteriori), l'application lui demandera la permission d'accéder au micro ou à l'appareil photo de la tablette (cf. section *Autorisation d'accéder au micro et à l'appareil photo* de ce manuel).

COMPOSANTE DISCOURS	
Discours conversationnel	<span style="color: #00A68F;">●</span> 11 février 2021
Compréhension de paragraphes entendus	<span style="color: #00A68F;">●</span> 23 avril 2021
Compréhension de paragraphes écrits	<span style="color: #00A68F;">●</span> 23 avril 2021
Discours narratif et descriptif (planches)	<span style="color: #FF9F00;">▲</span> 18 mai 2021
Discours narratif (films)	<span style="color: #FF9F00;">▲</span> 18 mai 2021
Compréhension orale de texte long	<span style="color: #00A68F;">●</span> 19 mai 2021
Compréhension écrite de texte long	<span style="color: #00A68F;">●</span> 26 avril 2021
Interprétation des métaphores	<span style="color: #00A68F;">●</span> 18 mai 2021
Interprétation d'actes de langage indirects	<span style="color: #00A68F;">●</span> 18 mai 2021

Les instructions de passation et de cotation spécifiques à chaque tâche du i-MEL fr sont consultables dans la section *Guide de passation et de cotation des tâches du i-MEL fr* de ce manuel ainsi qu'en appuyant sur le bouton **sections du manuel** accessible dans la barre de menu de chaque tâche.



## Cotation et résultats en cours de passation

Toutes les tâches du i-MEL fr peuvent faire l'objet d'une cotation en temps réel, c'est-à-dire en cours de passation, à mesure que la personne évaluée donne ses réponses :

- Pour certaines tâches (la majorité des tâches *côte-à-côte* et *flip*), **la cotation est entièrement automatisée**, car la personne évaluée sélectionne directement ses réponses à l'écran ou les indique à l'examineur, qui les transcrit sans interprétation nécessaire.
- Pour d'autres tâches (la majorité des tâches *clinicien seul*), l'examineur cote les réponses de la personne sur la tablette, qui fait office de feuille de cotation.

Dans tous les cas, le calcul du score total, du temps de réponse (lorsque calculé), ainsi que des scores détaillés est automatiquement pris en charge par l'application. En cours de tâche, le score total brut et le temps total brut sont comparés en temps réel aux données normatives du i-MEL fr. Pour le score total, les scores les moins bons (les plus bas) correspondent au 5<sup>e</sup> percentile et moins, et les meilleurs scores (les plus hauts) au 95<sup>e</sup> percentile et plus. À l'inverse, pour le temps total, les meilleurs temps (les plus courts) correspondent au 5<sup>e</sup> percentile et moins, et les moins bons temps (les plus longs) correspondent au 95<sup>e</sup> percentile et plus. **Ainsi, le point d'alerte pour le score total est situé en dessous du 5<sup>e</sup> percentile alors que pour le temps total, il est situé au-dessus du 95<sup>e</sup> percentile.**

- Si le score obtenu par la personne évaluée est inférieur au point d'alerte, l'encadré de score (et-ou de temps) situé en haut à droite de la barre de menu de la feuille de cotation est **automatiquement coloré en orange**.



- Si le score obtenu par la personne évaluée est supérieur au point d'alerte, l'encadré de score (et-ou de temps) reste vert.

## Révision de la cotation a posteriori

Quel que soit le mode de passation ou le niveau d'automatisation de la cotation, la cotation de la plupart des tâches du i-MEL fr peut être révisée a posteriori :

- **Pour certaines tâches, il a été démontré qu'une cotation a posteriori, avec réécoute des réponses données par la personne évaluée et consultation du guide de cotation fourni dans le manuel, améliorerait la fidélité inter-juges** (cf. section *Fidélité inter-juges* de ce manuel). Dans ces cas-là, les auteurs du i-MEL fr suggèrent aux examinateurs de procéder à une cotation en temps réel **puis à une révision de la cotation a posteriori**.
- **Pour d'autres tâches, surtout celles dont la cotation est entièrement automatisée, il est toutefois possible de réviser la cotation a posteriori**, pour appliquer des suggestions du guide de cotation associé à la tâche ou en cas d'erreurs de manipulation. Pour cela, l'examinateur appuie sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**. Il peut ensuite corriger la cotation :
  - En changeant la cotation chiffrée (p.ex. dans *lecture de lettres et de chiffres*, en appuyant sur 1 plutôt que 0) :

lettres		Réponse	
	1. "a" voyelle	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	2. "o" voyelle	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

□ En appuyant longtemps sur l'item à corriger :

- p.ex. dans *compréhension morphosyntaxique orale*, en appuyant longtemps sur un *crochet* – réponse juste – pour le remplacer par une croix – réponse fausse –) :



Pour appliquer une correction, appuyez longtemps sur l'item à corriger.

Vérification Lexicale: 5/24		
Exemples	Réponse	Autocorrection NE = Non Efficace E = Efficace
1. L'homme appelle le serveur.	✓	-
2. Le médecin est appelé par la femme.	✗ (D3)	-

- p.ex. dans *prosodie linguistique (compréhension)* en appuyant sur une case de réponse plutôt qu'une autre, en maintenant son doigt appuyé longtemps :



Pour appliquer une correction, appuyez longtemps sur l'item à corriger.

Exemples		
1. Julie, regarde dehors.		X
2. Julie regarde dehors.	X	
3. Julie regarde dehors?	X	

## Commentaire général et comportements observés

Pour compléter son analyse qualitative de chaque tâche, l'examineur peut inscrire des **notes libres** et/ou sélectionner des *comportements observés*, sous forme de **cases à cocher** propres à chaque tâche d'évaluation (p.ex. difficulté de compréhension de la consigne, fréquentes demandes de répétition, signes d'inattention, délai de réponse, etc.). Pour cela, l'examineur peut, à partir de la feuille de cotation de la tâche, appuyer sur le bouton **commentaire général**.

Examineur i-MEL.fr Patient: Doe Jane

Informations Sections du manuel Score détaillé **Lecture de lettres et de chiffres** Commentaire général

Score: 10/22  
Percentile: <5  
Moyenne: 22

Temps: 00:48  
Percentile: >95  
Moyenne: 00:33

Commentaire général

Comportements observés

- Difficulté de compréhension de la consigne
- Signes de difficulté de perception auditive
- Signes d'inattention
- Signes d'effort d'exécution motrice verbale
- Délai de réponse
- Persévération

TERMINER

## Présentation des résultats

Il existe plusieurs façons de visualiser les résultats obtenus à une tâche :

1. **Dans le menu des tâches**, une icône apparaît automatiquement à côté du titre de la tâche.

COMPOSANTE DISCOURS		^
Discours conversationnel	 11 février 2021	∨
Compréhension de paragraphes entendus	 23 avril 2021	∨
Compréhension de paragraphes écrits	 23 avril 2021	∨
Discours narratif et descriptif (planches)	 18 mai 2021	∨
Discours narratif (films)	 18 mai 2021	∨

Lorsqu'une tâche a été terminée, si le score obtenu par la personne évaluée est supérieur au point d'alerte (cf. sous-section *Résultats* de la section *Statistiques normatives* de ce manuel), l'icône  et la date de passation sont inscrits à droite du titre de la tâche. Si le score obtenu par la personne évaluée est inférieur au point d'alerte, l'icône  et la date de passation sont inscrits à droite du titre de la tâche.

2. Dans la barre de menu de la feuille de cotation de chaque tâche, sont indiqués les scores bruts (justesse et temps de réponse si calculé) ainsi que la position à la norme correspondante à l'âge et/ou au niveau de scolarité de la personne évaluée.

- Pour les tâches en mode de passation *clinicien seul*, le score (et le temps de réponse si calculé) sont visibles en tout temps, et ajustés en temps réel à mesure que l'examinateur cote les réponses de la personne évaluée.
- Pour les tâches de modes de passation *côte-à-côte* et *flip*, le score (et le temps de réponse si calculé) sont visibles en cours ou en fin de tâche en cliquant sur l'icône *fermer* en bas à droite de l'écran, qui permet d'accéder à la feuille de cotation.
- Si le score obtenu par la personne évaluée est inférieur au point d'alerte, l'encadré de score (et/ou de temps) situé en haut de la barre de menu de la feuille de cotation est **automatiquement coloré en orange**.



- Si le score obtenu par la personne évaluée est supérieur au point d'alerte, l'encadré de score (et/ou de temps) reste vert.

**IMPORTANT : Pour consulter la feuille de cotation d'une tâche dont la passation est terminée, l'examinateur doit appuyer sur le bouton *résultats* à partir du menu.**



3. Dans le menu **Résultats**, l'encadré de score (et/ou de temps) est reproduit.



4. **Des documents PDF de score détaillé** sont générables et exportables (cf. section *Extraction des données* de ce manuel).

L'examineur peut accéder au **score détaillé** en appuyant sur l'icône  et visualiser l'ensemble des résultats dans un document PDF d'une ou plusieurs pages exportables). En en-tête de document figurent le titre de la tâche (et sa version A ou B), le numéro de dossier de la personne évaluée, ainsi que la date et l'heure de la passation (voir n.1 sur l'illustration ci-dessous). Aucune donnée à caractère personnel ne figure sur ce document<sup>14</sup>.

Sont disponibles pour chaque tâche :

- **scores normés**
  - score (score total brut et normé); n.2 sur l'illustration
  - temps (temps total brut et normé)<sup>\*\*\*</sup>; n.3 sur l'illustration
  - scores par bloc<sup>\*\*\*</sup>; n.4 sur l'illustration
- **identités des stimuli** (sous-scores par types de stimuli, types d'erreurs); n.5 sur l'illustration
- **résultats issus des cases à cocher** (éléments d'analyse qualitative non normés)<sup>\*\*\*</sup>
- **efficacité des stratégies**<sup>\*\*\*</sup>; n.6 sur l'illustration
- éléments analysés par l'orthophoniste<sup>\*\*\*</sup>
- **comportements observés** (cases à cocher); n.7 sur l'illustration
- **commentaire général** (notes libres de l'examineur); n.8 sur l'illustration

<sup>\*\*\*</sup> pour certaines tâches seulement.

**IMPORTANT** : Les normes des scores par blocs et les sous-scores par types de stimulus n'apparaissent pas dans ce document récapitulatif mais peuvent être consultées dans la section *Statistiques normatives* de ce manuel.

---

<sup>14</sup> Le nom du document (ne contenant aucune information personnelle) est automatiquement généré mais peut être modifié une fois exporté et enregistré en dehors de l'application. Le titre du PDF suit la structure suivante : dossier\_1\_nom\_de\_la\_tâche\_datedepassation; p.ex. dossier\_1\_automatismes\_verbaux\_05-07-2021.

**Compréhension morphosyntaxique orale (version A)**numéro de dossier: 1 22 juin 2021 - 16:55 **1****SCORES NORMÉS****Score: 17/36** **2**

Percentile: &lt;5

Moyenne: 36

**Temps: 02:38** **3**

Percentile: &gt;95

Moyenne: 154

**Score vérification lexicale** **4** **7/24****Scores par bloc**

Bloc 1	7/12
Bloc 2	6/12
Bloc 3	4/12

**IDENTITÉS DES STIMULI (nombre de réponses correctes / nombre total de stimuli par identité)**

<b>Types de phrases</b>	<b>5</b>
phrase active réversible	3/4
phrase passive réversible	3/4
phrase négative réversible	1/4
phrase active réversible avec clitique	1/4
phrase passive réversible avec pronom	0/2
phrase active réversible avec pronom	3/4
phrase négative réversible avec pronom	2/2
phrase à 3 arguments	0/4
phrase relative-sujet	2/4
phrase relative-objet	2/4

**Types d'erreurs**

D1: Réversibilité (inversion agent-patient)	5
D2: Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle thématique d'agent	2
D3: Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle thématique de patient	3
D4: Modification du genre du pronom ou de la clitique	3
D5: Phrase positive	0
D6: Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle de complément d'objet direct	1
D7: Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle de complément d'objet indirect	1
D8: Réversibilité (inversion agent-patient) avec respect de l'attribution de la proposition relative	2
D9: Erreur d'attribution de la proposition relative	2

---

## EFFICACITÉ DES STRATÉGIES 6

Nombre de réécoute(s) sur l'ensemble de la tâche	2
Autocorrection efficace	0%

---

## COMPORTEMENTS OBSERVÉS 7

- Difficulté de compréhension de la consigne
  - Signes de difficulté d'exploration visuelle
  - Persévérance
  - Fréquentes demandes de répétition
- 

## COMMENTAIRE GÉNÉRAL 8

Répond très rapidement, ne semble pas explorer toutes les images, malgré rappel de la consigne. Tâche interrompue après l'item 14, complétée en deux rencontres.

---

## ■ Fidélité par accord inter-juges

L'équipe du i-MEL fr<sup>15</sup> a classé les tâches de l'outil en fonction du niveau d'automatisation de leur passation, afin d'établir un ordre de priorité dans l'analyse de la fidélité inter-juges des tâches de l'outil.

Un premier ensemble de tâches est anticipé comme présentant une bonne fidélité inter-juges, car :

- **leur cotation est complètement automatisée.** La personne évaluée répond en cliquant sur l'écran, sans intervention de l'orthophoniste (p.ex. *compréhension morphosyntaxique orale ou écrite*)
- **l'orthophoniste transcrit fidèlement une réponse dichotomique de la personne évaluée** (1-0 ou oui-non). Le score est ensuite calculé automatiquement par l'outil (p.ex. *questions oui-non*).

**L'analyse de la fidélité inter-juges de cet ensemble de tâches n'a pas été entreprise.**

---

<sup>15</sup> En collaboration avec Auréline Boucher et Marie Jeanroy, alors étudiantes au Centre de Formation Universitaire en Orthophonie de Paris, dans le cadre d'un stage de recherche (août 2018).

Un second ensemble de tâches exige une vérification de la fidélité inter-juges, car :

- **leur cotation implique davantage de jugement de la part de l'orthophoniste**, soit parce que les critères de cotation sont plus nuancés (p.ex. tâches de fluence), soit parce que l'échelle de cotation inclut une gradation en 0-1-2 voire en 0-1-2-3 (p.ex. *discours narratif (films)* ou *discours conversationnel*).
- **leur cotation implique le jugement perceptif de l'examineur** (p.ex. tâches de prosodie).

**L'analyse de la fidélité inter-juges de cet ensemble de tâches a été entreprise.**

Trois juges experts ont coté en aveugle les performances de huit participants contrôles de l'échantillon normatif québécois. L'accord entre les trois examinateurs a ensuite été calculé par l'entremise de l'*alpha de Krippendorff* (Hayes & Krippendorff, 2007 ;  $\alpha > 0,8$  = bonne fidélité ;  $0,67 - 0,8$  = basse fidélité ;  $< 0,67$  = très basse fidélité ; méthodologie proposée par Bourgeois-Marcotte et al., 2015a). Certaines tâches pouvant être cotées *en cours de passation* et – ou *a posteriori* (réécoute des réponses enregistrées), deux alpha ont parfois été calculés.

Au cours de ce processus, **les critères de cotation de la tâche ont été précisés par la concertation des trois examinateurs et un processus itératif d'évaluation de la fidélité inter-juges, jusqu'à l'obtention d'un accord inter-juges élevé (> 0,9)** (cf. tableau ci-dessous).

- **Pour certaines tâches** (cf. tableau ci-dessous), **il a été démontré qu'une cotation a posteriori, avec réécoute des réponses données par la personne évaluée et consultation du guide de cotation fourni dans le manuel, améliorerait la fidélité inter-juges.**
- D'autres tâches ont fait l'objet d'une analyse similaire mais les scores obtenus ne sont pas interprétables en raison d'un effet plafond ou au contraire d'une trop grande variabilité des scores, rendant l'analyse de l'*alpha de Krippendorff* impossible : *discours conversationnel*, *interprétation des métaphores*, *interprétation d'actes de langage indirects*, *prosodie linguistique (répétition)* et *prosodie émotionnelle (répétition)*. **Pour ces tâches, l'évaluation de la fidélité inter-juges a tout de même permis la précision des critères de cotation.**

Pour ces deux types de tâches, les auteurs du i-MEL fr suggèrent aux examinateurs de procéder à une cotation en temps réel **puis à une révision de la cotation a posteriori en appui sur les instructions de cotation fournies dans le manuel.**

Composante	Tâche	Alpha de Krippendorff en cours de passation	Alpha de Krippendorff a posteriori
Portait communicationnel	Automatismes verbaux	0,86	0,84
Composante lexico-sémantique	Fluence sémantique	0,94	0,96
	Fluence orthographique	0,94	0,94
	Fluence libre	0,95	0,96
Composante discours	Discours narratif et descriptif (planches)		version A : 0,91 version B : 0,95
	Discours narratif (films)	version A : 0,95 version B : 0,91	version A : 0,96 version B : 0,95
	Compréhension orale de texte long		version A : 0,93 version B : 0,94
Composante prosodie	Prosodie émotionnelle (production)	0,58	0,84
Lecture et orthographe	Dictée de mots et de pseudo-mots		version A : 0,97 version B : 1
	Dictée de phrases		0,98
	Production écrite	0,65	0,86
Habilités cognitives connexes	Inhibition lexicale	0,89	0,90
	Fluence alternée		0,96
	Dessin		0,99

## ■ Normalisation

La normalisation du i-MEL fr a eu lieu **durant l'été et l'automne 2020** au Québec, et a nécessité l'implication de 20 expérimentateurs à temps plein ou partiel (stagiaires, assistantes et professionnelles de recherche).

Durant cette période, **206 participants ont été recrutés**, en majorité à Montréal (Québec), mais aussi à Trois-Rivières et à Québec, dans le but de diversifier l'échantillon normatif. Chaque participant a été rencontré deux (ou rarement, trois) fois, pour des rencontres d'une (ou, plus fréquemment) deux heures. **Les données de 189 participants ont été conservées**. Le tableau suivant présente le détail des recrutements, abandons et exclusions de participants.

	Nombre de participants
Passations complètes de toutes les tâches	185 (dont 31 rencontrés à domicile)
Abandons partiels <sup>16</sup> (entre les deux rencontres) Passation d'une partie des tâches	4 (1,9 % des personnes recrutées)
Exclusions <sup>17</sup> (MoCA , dépistage auditif)	17 (8,3 % des personnes recrutées)
Participants hors Montréal	19 (9,2 % des personnes recrutées)

<sup>16</sup> Ces personnes ont déclaré avoir présenté de la fatigue lors de la première rencontre ou ne pas être disponibles pour planifier une seconde rencontre. Lorsque les scores qu'elles ont obtenus aux tâches de dépistage n'impliquaient par leur exclusion de l'étude, les scores obtenus aux tâches du i-MEL fr passées lors de la première rencontre ont été inclus dans les données normatives.

<sup>17</sup> Au cours de la normalisation, les participants étaient soumis à trois tests de dépistage pouvant mener à une exclusion : le MoCA (Nasreddine et al., 2005), un dépistage auditif objectif (application sur tablette Shoebox Audiometry) et un dépistage visuel objectif (application sur tablette Konan acuity - Flex visual acuity). Aucun participant n'a été exclu sur la base du dépistage visuel (1.3 à 0.1 logMAR à 40 cm des yeux du participant, critère d'exclusion « pragmatique » : 0.6 logMAR, correspondant à la taille de la police d'écriture minimale du i-MEL fr). 17 participants ont été exclus en raison de leur score au MoCA (< -1,5 écart-type selon les normes québécoises établies par Larouche et al., 2016) ou de leur dépistage auditif (critères d'exclusion appliqués aux fréquences 500 et 1000 Hz : seuil d'intensité supérieur ou égal à 30 dB à moins que le seuil d'intensité de l'autre oreille ne soit supérieur à 30 dB pour la même fréquence). Les participants exclus ont été contactés par l'équipe de recherche afin de leur suggérer une prise de contact avec leur médecin et/ou un audiologiste. S'ils le souhaitaient, les résultats des tests de dépistage étaient transmis à leur médecin accompagnés d'une lettre précisant leur contexte de passation et d'interprétation.

## Recrutement

Les participants ont été recrutés via la [banque de participants du Centre de Recherche de l'Institut Universitaire de Gériatrie de Montréal](#) (36 % des participants recrutés) et par le biais de **formulaires de recrutement diffusés en ligne** sur des forums et groupes de discussion d'orthophonistes, via les réseaux sociaux mais aussi dans les lettres d'information informatisées et – ou imprimées d'associations professionnelles, d'associations d'aînés et de retraités.

Au cours d'une **prise de contact téléphonique** (15-30 mn), le projet était présenté aux potentiels participants. Si un intérêt à participer était démontré, un ensemble de questions étaient proposées afin de **recueillir des informations socio-démographiques** (date de naissance, âge, sexe, langue.s parlée.s, niveau de scolarité, profession) et **repérer les potentiels antécédents (notamment neurologiques) ou difficultés (notamment sur le plan auditif et visuel)**, pouvant mener à une exclusion dès le recrutement ou au cours des dépistages.

## Échantillon normatif

L'échantillon normatif du i-MEL fr se répartit en **âge** (quatre tranches) et **niveau de scolarité** (en nombre d'années de scolarité et deux catégories : inférieur ou supérieur à 14 ans de scolarité ; cf. section *Années de scolarité* de ce manuel). Bien qu'un effort particulier ait été fourni pour recruter un nombre équivalent d'hommes et de femmes, l'échantillon normatif du i-MEL fr inclut davantage de femmes (65 %) que d'hommes. Cependant, il est à noter que **l'analyse des scores n'a pas démontré d'effet du sexe sur les performances obtenues par les participants à l'ensemble des tâches du i-MEL fr**. Pour plus d'informations sur le processus d'analyse des scores normalisés, le lecteur peut se référer à la section *Statistiques normatives* de ce manuel.

Participants recrutés	14 ans de scolarité et moins			Plus de 14 ans de scolarité			Total
	Hommes	Femmes	Total 95	Hommes	Femmes	Total 94	
18-29 ans	13	12	25	9	14	23	48
30-59 ans	2	5	7	14	16	30	37
60-79 ans	10	37	47	15	21	36	83
80 ans et plus	2	14	16	2	3	5	21

# ■ Guide de passation et de cotation des tâches du i-MEL fr

## ■ Portrait communicationnel

La composante *Portrait Communicationnel* vise à offrir au clinicien des outils permettant de s'assurer des compétences minimales d'expression et de compréhension orales de la personne évaluée et de recueillir sa plainte langagière et ses besoins communicationnels. **Ces activités sont suggérées en pré-requis** afin d'orienter le choix des tâches du i-MEL.fr pertinentes à l'évaluation et d'ouvrir le dialogue sur le plan d'intervention.

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Automatismes verbaux
- Questions oui-non
- Partenaires de communication
- Profil de communication
- Situations de communication
- Bilinguisme

# Automatismes verbaux

## Objectif

Évaluer les habiletés expressives élémentaires dans un contexte facilitant, soit par la production d'automatismes verbaux (séries automatiques, chanson familière) ou la complétion de fins de phrases attendues.

## Stimuli

La tâche comporte 8 items :

- trois séries automatiques
  - compter de 1 à 20
  - énumérer les jours de la semaine dans l'ordre
  - énumérer les mois de l'année dans l'ordre
- chanter « bonne fête » ou « gens du pays » (Québec) – « joyeux anniversaire » (France)
- quatre phrases-proverbes à compléter (dernier mot manquant)

## Construit

Les séquences automatisées – soit celles dont la mémorisation est le fruit de pratiques répétitives (p.ex. comptage, jours de la semaine, mois de l'année) – et le chant constitueraient des conditions facilitant la production verbale. Ce type de contenu serait produit par certaines personnes aphasiques avec une meilleure fluidité et moins d'erreurs que le langage spontané (Kempler, 2005, p.70; Chapey, 2008, p.106 et p.454). Cet écart constitue un exemple de « dissociation automatico-volontaire » (Papathanasiou et al., 2013, p.60) entre langage propositionnel, qui sous-tend une élaboration consciente et dirigée vers un objectif communicationnel, et non-propositionnel, dont la production est plus automatisée, donc associée à un coût cognitif plus faible (Jackson, 1874; cité par Lum & Ellis, 1994).

Parmi les tâches de langage automatique repérées dans des batteries publiées<sup>18</sup>, ont été retenues les quatre tâches les plus fréquentes (comptage, jours de la semaine, mois de l'année, chant), auxquelles s'ajoutent quatre phrases-proverbes à compléter (sur le modèle de la tâche de Beauregard, 1971).

Pour sélectionner les quatre phrases-proverbes de la tâche, 25 proverbes francophones fréquents ont été soumis à 41 participants contrôles issus de la francophonie (cf. *Annexe A* de ce manuel). Les quatre phrases-proverbes qui présentaient le plus haut taux de réussite sans hésitation (98 à 100 %) ont été sélectionnées.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la production langagière automatique.
- Si la personne évaluée présente des difficultés expressives en situation de conversation et à d'autres tâches expressives (p.ex. dénomination orale, discours narratif) mais réussit cette tâche, une dissociation automatico-volontaire peut être évoquée.

---

<sup>18</sup> BDAE, Goodglass et al., 2001; BAT, Paradis & Libben, 1987; ELAPA, Bénichou, 2014; BIA, Weill-Chounlamountry et al., 2012; LAST-Q, Bourgeois-Marcotte et al., 2015b; MT-86, Nespoulous et al., 1992.

## Consigne

1. « Comptez de 1 à 20. »
2. « Dites-moi les jours de la semaine dans l'ordre »
3. « Dites-moi les mois de l'année dans l'ordre »
4. « Chantez « bonne fête » ou « joyeux anniversaire »

À partir de l'item 5 : « Complétez ces proverbes avec le mot qui manque. »

## Passation

1. L'examineur appuie sur l'icône **débuter l'enregistrement** du premier item (l'icône **enregistrement en cours** apparaît) puis<sup>19</sup> lit la consigne du premier item :  
« Comptez de 1 à 20 »
2. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur l'icône **enregistrement en cours**. L'icône **réponse donnée** apparaît.
3. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
4. L'examineur suit la même procédure pour les items 1 à 4.
5. Avant l'item 5, l'examineur lit la consigne suivante :  
« Complétez ces proverbes avec le mot qui manque. »
6. L'examineur suit la même procédure pour les items 5 à 8.
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
8. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 16

Pour les 4 premiers items (comptage, jours de la semaine, mois de l'année, chant) :

2 = parfaitement réussi

1 = réussi avec aide ou 1 à 3 erreur.s

0 = non réussi avec aide-unisson ou plus de 3 erreurs

<sup>19</sup> De cette façon, une réponse donnée rapidement par la personne évaluée sera enregistrée dans sa totalité.

Pour les 4 derniers items (phrases proverbes) :

2 = mot qui complète adéquatement la phrase

1 = mot proche sémantiquement, antonyme ou réponse attendue avec erreur grammaticale

0 = mot éloigné sémantiquement (*mot qui ne complète pas adéquatement la phrase*) ou absence de réponse

- **Chaque auto-correction est comptabilisée comme une erreur (1 point)**
- item 2 (jours de la semaine) :
  - La série peut être produite en commençant par lundi ou dimanche, dépendant des habitudes de la personne.
  - Si la personne s'arrête à vendredi, elle peut être encouragée à poursuivre, sans que des points ne lui soient retirés.
- item 4 (joyeux anniversaire – bonne fête) :
  - Si la personne ne parvient pas à chanter ou « refuse » par gêne, chantez le début avec la personne pour l'encourager à poursuivre.
  - « Happy birthday » est accepté.
  - Si l'examineur le juge approprié à son contexte linguistique et culturel de pratique, il peut suggérer à la personne évaluée de chanter dans sa langue maternelle<sup>20</sup>.
- item 5 à 8 : un exemple de cotation pour les phrases-proverbes est présenté ci-dessous.

*Il est à l'aise comme un poisson dans (l'eau)*

2 = mot qui complète adéquatement la phrase : (*l'eau*)

1 = mot proche sémantiquement (p.ex. *Il est à l'aise comme un poisson dans « un bocal »* pour « *l'eau* »), antonyme (p.ex. *l'air*) ou réponse attendue **avec erreur grammaticale** (p.ex. *de la eau*). Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement **et** contenant une erreur grammaticale (p.ex. *une bocale*), donner 1 point également.

0 = mot éloigné sémantiquement (*mot qui ne complète pas adéquatement la phrase*; p.ex. *la vie*) ou absence de réponse.

<sup>20</sup> Cependant, cette situation n'a pas été rencontrée au cours de la normalisation de l'i-MEL fr.

## Questions oui-non

### Objectif

Déterminer le niveau de compréhension orale à des questions fermées courtes et la fiabilité des réponses oui-non. Les questions impliquent un niveau de compréhension simple (données autobiographiques et sur l'environnement immédiat), et plus élaboré (questions plus abstraites faisant appel à des connaissances sémantiques générales).

### Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 30 items :

- 10 questions autobiographiques
- 10 questions sur l'environnement immédiat
- 10 questions de connaissance générale

### Construit

Des tâches évaluant la réponse à des questions fermées (oui-non) ont été consultées dans des batteries francophones et anglophones publiées ainsi que des outils « maison » colligés dans des milieux cliniques<sup>21</sup>.

Un nombre égal (10) de questions autobiographiques, sur l'environnement immédiat et de connaissance générale a été inclus (Lapointe, 2011, p.117 ; Brookshire & McNeil, 2015, p.107). Pour chaque catégorie de questions, ont été inclus :

- un nombre égal de questions (5) dont la réponse est « oui » et dont la réponse est « non » ;
- trois paires de questions opposées (même question inversée : l'une dont la réponse est « oui » et l'autre dont la réponse est « non ») ; p.ex. « la porte est-elle ouverte ? » – « la porte est-elle fermée ? » (Stein et al., 2009, p.159)
  - une paire de questions opposées « directes » (l'une à la suite de l'autre) ;
  - deux paires de questions indirectes (deux questions opposées séparées de quelques items).

La cotation inclut des éléments d'analyse qualitative sous forme de cases à cocher pendant la passation (types de réponse, délai de réponse, auto-correction et réécoute ; Stein et al., 2009, p.159 ; Collins, 1986, p.37-40). Un effort particulier a été porté à sélectionner des questions portant sur des connaissances sémantiques élémentaires et autant que possible indépendantes de la culture générale, de l'âge et de l'origine socioculturelle des personnes.

Les items inclus ont été validés auprès de 12 participants contrôles (taux de réussite 75-100 % ; cf. Annexe A de ce manuel).

---

<sup>21</sup> BDAE, Goodglass et al., 2001 ; WAB, Kertesz, 2007 ; tâche de l'hôpital Marie-Clarac (non datée) ; Collins, 1986 (p.40).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension orale, la rétention de l'information, les habiletés attentionnelles ou encore l'expression dans la modalité utilisée (verbale, gestuelle, pointage, etc.).
- Si la personne évaluée présente une difficulté plus marquée pour les questions de type « connaissance générale », des difficultés sémantiques peuvent être suspectées.
- Pour préciser la nature des difficultés, des tâches visant l'évaluation de la compréhension orale lexicale (p.ex. **vérification lexicale orale**), de la compréhension morphosyntaxique (p.ex. **compréhension orale de phrases**), le dépistage des habiletés attentionnelles (p.ex. **vigilance auditive**) ou encore de la rétention de l'information (p.ex. **empan de mots, répétition de phrases**) peuvent être utilisées. Les compétences expressives (verbales, gestuelles, praxiques, etc.) peuvent également être observées qualitativement au cours de l'évaluation.
- La modalité de réponse la plus efficace (verbale, gestuelle ou en appui sur un support visuel) pourrait être privilégiée pour la suite de l'évaluation et pour la prise en charge.
- Si la personne évaluée présente des difficultés réceptives et – ou expressives marquées mais réussit bien cette tâche, l'utilisation de questions fermées pourrait être privilégiée par les proches et les intervenants.

## Consigne

« Je vais vous poser des questions. Répondez par oui ou par non. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur lit une question après l'autre à la personne évaluée.
3. L'examineur transcrit chaque réponse « oui » ou « non » de la personne évaluée. Les réponses attendues sont soulignées sur la feuille de cotation. Le score est automatiquement calculé.
4. **Analyse qualitative non normée.** En cours de passation, l'examineur peut indiquer :
  - le **type de réponse** : verbale (V), gestuelle (G) ou en appui sur un support visuel (S)
  - la présence d'un **délai** de réponse
  - la réalisation d'une **autocorrection** efficace (E) ou non efficace (NE).  
NB. Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation.** Si la personne évaluée s'auto-corrige, l'examineur cote « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
  - la demande par la personne évaluée d'une répétition (**réécoute**) de la question **avant sa première réponse**, et l'impact de cette répétition sur sa réponse : efficace (E) ou non efficace (NE)
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors après le dernier item complété.

## Guide de cotation

**Seule la première réponse est prise en considération**, qu'elle soit verbale (V), gestuelle (G) ou en appui sur un support visuel (S). Les autocorrections ne sont pas acceptées mais elles sont prises en considération dans l'analyse qualitative (cf. section *passation*).

## Questions autobiographiques

Avertissement : Un exemple et 6 questions autobiographiques sont automatiquement personnalisés par l'application. **Avant la passation de cette tâche, l'examineur doit s'assurer que les informations suivantes sont correctement renseignées dans la *fiche individuelle*** (cf. section *Création d'un dossier > Information générales* de ce manuel) :

- **prénom** (exemple 1)
- **nom de famille** (item 1)
- **ville de résidence** (item 3)
- **année de naissance** (items 5 et 9)
- **sexe** (item 8 et 10)

## Questions sur l'environnement immédiat

Sept questions sur l'environnement immédiat sont dépendantes de l'organisation de la pièce d'examen et du positionnement de l'examineur. **Avant la passation de cette tâche, l'examineur doit s'assurer que les conditions suivantes sont respectées :**

- la porte de la salle d'examen est fermée (items 12 et 17)
- les lumières sont allumées (items 13 et 14)
- l'examineur est assis (item 15)
- il n'y a pas de chien dans la salle d'examen (item 16)
- l'examineur ne porte pas de casquette (item 18)

Pour l'item 19, l'examineur doit compléter la question par le nom du lieu d'examen : « Actuellement, êtes-vous dans *une chambre, un bureau, etc.* ? » en s'assurant que la réponse attendue est « oui ».

Pour l'item 20, l'examineur doit compléter la question par son sexe : « Est-ce que je suis une *femme – un homme* ? » en s'assurant que la réponse attendue est « oui ».

# Partenaires de communication

## Objectif

Par le biais d'une conversation avec la personne évaluée et ses partenaires de communication, recueillir des informations concernant les différents partenaires de communication de la personne évaluée.

## Stimuli

La tâche comporte :

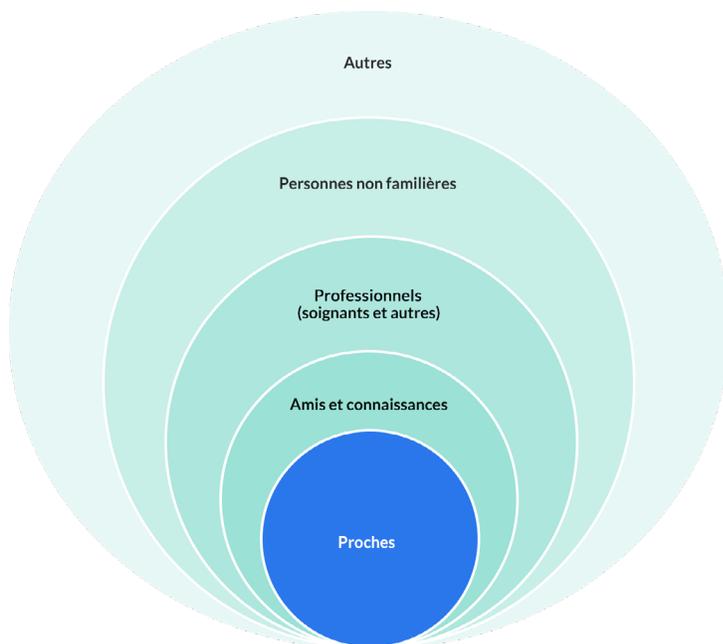
- Des **supports visuels** permettant d'illustrer les cinq niveaux de « cercles de communication » de la personne évaluée (noms des personnes et informations pertinentes, langue.s).
- Une **liste de 13 sujets de conversation** par niveau de « cercle de communication », sous forme de cases à cocher.
- **3 questions.**

## Construit

Cette tâche s'inspire de l'**Inventaire des réseaux sociaux** de Blackstone & Hunt-Berg (2003a, 2003b), dont l'objectif est d'**interroger la participation sociale** de personnes aux prises à des difficultés de communication complexes, plus spécifiquement de personnes utilisant des outils de communication alternative et améliorée-augmenté<sup>22</sup>, par le recueil et l'interprétation d'informations illustrant les différentes situations vécues par la personne et ses partenaires de communication.

Cette version simplifiée et modifiée de l'inventaire permet de recueillir :

- Les **noms des partenaires de communication** d'une personne organisés selon leur proximité et la fréquence de leurs interactions, en « cercles de communication » :



- Cercle 1 :** Proches  
– *partenaires à vie*
- Cercle 2 :** Amis et connaissances  
– *amis intimes – parenté*
- Cercle 3 :** Professionnels  
– *soignants et autres*  
– *connaissances*
- Cercle 4 :** Personnes non familiales  
– *professionnels salariés*
- Cercle 5 :** Autres  
– *partenaires non familiaux*

<sup>22</sup> CAA ou suppléance à la communication.

- La (ou les) **langue.s utilisé.e.s** entre la personne évaluée et ses partenaires de communication
- Une liste des **sujets de conversation** entre la personne évaluée et ses partenaires de communication (famille, travail, vie quotidienne, amis, loisirs, politique-économie-actualité, projets, religion-spiritualité, santé, événements personnels récents, souvenirs, temps, autres).
- Les **impressions de la personne évaluée sur la facilité et la motivation qu'ont ses partenaires de communication à interagir avec elle** malgré ses difficultés.

En cours de développement, les questionnaires *Partenaires de communication*, *Profil de communication* et *Situations de communication* ont été proposés à des participants contrôles et cérébrolésés (avec la collaboration d'orthophonistes œuvrant en milieux de réadaptation). Les questionnaires ont été améliorés en appui sur leurs commentaires. Notamment, la formulation et l'ordre des questions ont été bonifiés.

### **Pistes d'interprétation et recommandations**

- Cet outil pourra servir de registre des partenaires de communication, de support à la conversation et pour identifier les personnes à former aux stratégies de communication.
- Pour un usage complet de l'*Inventaire des réseaux sociaux* de Blackstone & Hunt-Berg (2003a, 2003b), l'examineur peut se référer à la traduction française de cet outil ([Les réseaux sociaux : un inventaire de la communication pour les personnes ayant des besoins de communication complexes et leurs partenaires \(2005\)](#)), par le Centre de réadaptation Constance-Lethbridge à Montréal, en collaboration avec Elisabeth Cataix-Nègre, Association des Paralysés de France).

## Consigne

« Ce cercle représente votre entourage, les personnes avec qui vous échangez actuellement. Le cercle du milieu est pour la personne la plus proche de vous, celle avec qui vous parlez le plus souvent. Puis, on s'éloigne de plus en plus du centre. Je voudrais remplir ce cercle avec vous. Nous ne sommes pas obligés de remplir tous les niveaux du cercle. »

« Au centre du cercle (*en pointant*), nous allons écrire le nom de la personne avec qui vous parlez le plus souvent. »

« Maintenant, nous nous éloignons du centre du cercle (*en pointant*). Ce niveau est pour vos connaissances, les gens avec qui vous parlez souvent, avec qui vous partagez des intérêts communs ou encore des loisirs. Ce sont peut-être des amis ou des membres de votre famille. Nous allons écrire leurs noms ici. » *Continuez ainsi pour chaque niveau de cercle.*

« Actuellement, de quoi aimez-vous parler avec cette ou ces personnes ? » *Utilisez les suggestions de sujets de conversation au besoin.*

## Passation

1. L'examineur **peut imprimer une ou toutes les illustrations des cercles de communication** pour la ou les présenter à la personne évaluée (cf. *Annexe B* de ce manuel).
2. L'examineur présente le cercle des partenaires de communication à la personne évaluée et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
3. Pour chaque niveau de partenaires de communication (proches, amis et connaissances, professionnels (soignants et autres), personnes non familières, autres), l'examineur peut :
  - Présenter **l'illustration du niveau du cercle de communication** correspondant
  - Recueillir **le.s nom.s de.s partenaire.s de communication** correspondant au niveau de cercle ainsi que les informations pertinentes le.s concernant
  - Renseigner **la ou les langue.s utilisée.s** entre la personne évaluée et le.s partenaire.s de communication
  - Renseigner **le.s sujet.s de conversation** en cochant le.s case.s à cocher correspondantes
4. Une fois les différents niveaux du cercle de communication renseignés, l'examineur peut poser les trois questions en fin de tâche.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors après le dernier item complété.

# Profil de communication

## Objectif

Recueillir des informations concernant les difficultés de communication, les stratégies et les habitudes liées au bilinguisme, réceptives et expressives, en modalité orale et écrite, de la personne évaluée.

## Stimuli

La tâche comporte 32 questions portant sur les difficultés de communication, les stratégies et les habitudes liées au bilinguisme de la personne évaluée.

## Construit

*Pour développer les questionnaires Profil de communication et Situations de communication, une méthodologie commune a été appliquée.*

Les questionnaires *Profil de communication* et *Situations de communication* s'inspirent d'outils de mesure d'indépendance fonctionnelle généraux (p.ex. *MIF*, Granger et al., 1986, [traduit par Girard, 2011](#)) et d'outils anglophones et francophones plus spécifiquement dédiés au recueil des habitudes et habiletés de communication d'une personne, de son niveau d'autonomie à les réaliser et de ses besoins actuels (p.ex. *ASHA FACS*, Frattali et al., 1995 ; *La Trobe Communication Questionnaire*, Douglas et al., 2000 ; *Communicative Effectiveness Index*, Lomas et al., 1989 ; *Échelle de communication verbale de Bordeaux*, Darrigrand & Mazaux, 2000 ; *Test Lillois de Communication*, Rousseaux et al., 2001). Les éléments les plus récurrents des différents outils publiés et outils-maison consultés ont été distingués en deux questionnaires (*Profil de communication*, visant les habiletés spécifiques de communication, classées en *déficit*, *stratégie* et *impact du bilinguisme* ; et *Situations de communication*, visant davantage les contextes de communication rencontrés par la personne) incluant un nombre restreint d'items (32 et 16 questions), permettant une passation rapide et standardisée.

En cours de développement, les questionnaires *Partenaires de communication*, *Profil de communication* et *Situations de communication* ont été proposés à des participants contrôles et cérébrolésés (avec la collaboration d'orthophonistes œuvrant en milieux de réadaptation). Les questionnaires ont été améliorés en appui sur leurs commentaires. Notamment, la formulation et l'ordre des questions ont été bonifiés.

## Pistes d'interprétation et recommandations

Les informations recueillies concernant le profil de communication et les objectifs de la personne évaluée peuvent influencer le choix des tâches d'évaluation et l'élaboration des objectifs d'intervention, il est donc recommandé d'utiliser cet outil au plus tôt dans le processus d'évaluation.

## Consigne

« Si vous êtes d'accord, j'aimerais vous poser quelques questions sur les difficultés que vous rencontrez [que votre proche rencontre] pour parler, comprendre, lire et écrire. Cela m'aidera à mieux comprendre vos [ses] besoins et ce que vous [qu'il] aimeriez [-ait] travailler en orthophonie. »

« Actuellement / ces derniers temps, est-ce que... » [+ question] (présence)

« Est-ce que ça vous arrive souvent ? » (fréquence)

« Est-ce que ça arrivait aussi avant ? » (changement)

« Est-ce que c'est quelque chose que vous aimeriez améliorer ? » (objectif)

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur lit une question après l'autre à la personne évaluée. Pour chacune, il recueille :
  - la **présence** du comportement communicatif (difficulté, stratégie ou habitude de communication liée au bilinguisme)
  - la **fréquence** de survenue de ce comportement communicatif
  - la survenue d'un **changement** concernant ce comportement communicatif depuis que la personne présente des difficultés de communication
  - le désir de faire de ce comportement communicatif un **objectif** d'intervention
3. Si l'examineur le souhaite ou si la personne évaluée n'est pas en mesure de répondre à ces questions, **l'examineur peut proposer ce questionnaire à un proche de la personne évaluée**, à l'écrit (cf. *Annexe C* de ce manuel) ou au cours d'un entretien (en remplissant le questionnaire sur tablette, et en indiquant p.ex. dans la section « commentaire général » le nom de la personne).
4. Une fois le questionnaire complété, l'examineur peut s'il le souhaite l'extraire en PDF **en totalité** en appuyant sur l'icône **score détaillé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors après le dernier item complété.

## Guide de cotation

Tâche non normée

Pour chaque item, la réponse attendue est **oui** ou **non**.

**présence** : « *Actuellement – ces derniers temps, est-ce... [+ question]* »

**fréquence** : « *Est-ce que ça vous arrive souvent ?* »

**changement** : « *Est-ce que c'est plus difficile qu'avant ?* »

**objectif** : « *Est-ce que c'est quelque chose que vous aimeriez améliorer ?* »

## Situations de communication

### Objectif

Recueillir des informations concernant les habitudes de communication réceptives et expressives, en modalité orale et écrite, de la personne évaluée.

### Stimuli

La tâche comporte 16 questions portant sur les habitudes de communication (parler, comprendre, lire et écrire) de la personne évaluée.

### Construit

*Pour développer les questionnaires Profil de communication et Situations de communication, une méthodologie commune a été appliquée. Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Profil de communication peut être consultée.*

En cours de développement, les questionnaires *Partenaires de communication*, *Profil de communication* et *Situations de communication* ont été proposés à des participants contrôles et cérébrolésés (avec la collaboration d'orthophonistes œuvrant en milieux de réadaptation). Les questionnaires ont été améliorés en appui sur leurs commentaires. Notamment, la formulation et l'ordre des questions ont été bonifiés. Aussi, bien qu'une première version du questionnaire *Situations de communication* incluait une échelle en 4 niveaux d'aide, celle-ci a été simplifiée en présence (oui-non) et aide (oui-non) suite aux commentaires recueillis.

### Pistes d'interprétation et recommandations

Les informations recueillies concernant les situations de communication vécues et les objectifs de la personne évaluée peuvent influencer le choix des tâches d'évaluation et l'élaboration des objectifs d'intervention, il est donc recommandé d'utiliser cet outil au plus tôt dans le processus d'évaluation.

## Consigne

« Si vous êtes d'accord, j'aimerais vous poser quelques questions sur vos habitudes de vie [les habitudes de vie de votre proche] pour parler, comprendre, lire et écrire. Cela m'aidera à mieux comprendre vos [ses] besoins et ce que vous [qu'il] aimeriez [-ait] travailler en orthophonie. »

« Actuellement, vous avez l'habitude de... » [+ question] (présence)

« Avez-vous besoin d'aide pour le faire ? » (aide)

« Est-ce que c'est plus difficile qu'avant ? » (changement)

« Est-ce que c'est quelque chose que vous aimeriez améliorer ? » (objectif)

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur présente chaque situation de communication à la personne évaluée. Pour chacune, il recueille :
  - la **présence** de la situation de communication dans la vie de la personne
  - le niveau d'**aide** nécessaire pour réaliser la situation de communication
  - la survenue d'un **changement** concernant la situation de communication depuis que la personne présente des difficultés de communication
  - le désir de faire de cette situation de communication un **objectif** d'intervention
3. Si l'examineur le souhaite ou si la personne évaluée n'est pas en mesure de répondre à ces questions, **l'examineur peut proposer ce questionnaire à un proche de la personne évaluée**, à l'écrit (cf. *Annexe D* de ce manuel) ou au cours d'un entretien (en remplissant le questionnaire sur tablette, et en indiquant p.ex. dans la section « commentaire général » le nom de la personne).
4. Une fois le questionnaire complété, l'examineur peut s'il le souhaite l'extraire en PDF **en totalité** en appuyant sur l'icône **score détaillé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors après le dernier item complété.

## Guide de cotation

Tâche non normée

Pour chaque item, la réponse attendue est **oui** ou **non**.

**présence** : « Actuellement, vous avez l'habitude de... [+ question] »

**aide** : « Avez-vous besoin d'aide pour le faire ? »

**changement** : « Est-ce que c'est plus difficile qu'avant ? »

**objectif** : « Est-ce que c'est quelque chose que vous aimeriez améliorer ? »

# Bilinguisme

## Objectif

Recueillir des informations concernant le niveau de compétence, les contextes d'utilisation et les différents objectifs de la personne évaluée pour chacune de ses langues de communication.

## Stimuli

La tâche comporte 18 questions réparties en 3 blocs (niveau de compétence, contextes d'utilisation, objectifs).

## Construit

**Au Canada, et plus spécifiquement au Québec, le taux de bilinguisme français-anglais est fréquent et en progression constante** (44,5 % des enfants et des jeunes en 2016 ; Statistique Canada, 2019). À Montréal, ce constat est plus marqué (59,3 % des personnes en 2016 ; Statistique Canada, 2019). De plus, **au Canada, 20 % de la population déclare parler une autre langue que le français ou l'anglais à la maison** (Statistique Canada, 2011). Notamment, à Montréal, les langues immigrantes principalement recensées sont l'arabe (17 %), l'espagnol (15 %), mais aussi l'italien, le chinois et les langues créoles.

Afin de prendre en considération cette diversité linguistique dans l'élaboration du plan d'évaluation et d'intervention, le i-MEL fr propose le recueil préalable des habitudes de communication des personnes dans leurs différentes langues d'usage. Ainsi, ce questionnaire distingue **18 questions**, appliquées à chacune des langues d'usage, réparties en **trois sections** :

- **Niveau de compétence** (en modalité orale et écrite, en compréhension et en production)
- **Contextes d'utilisation** (qui distingue 4 situations de communication principales : maison, travail, loisirs, amis ; et interroge le niveau de maîtrise générale dans chacune des langues)
- **Objectifs** (qui vise le recueil des besoins de la personne dans chaque langue)

## Pistes d'interprétation et recommandations

Les informations recueillies concernant les langues parlées et les objectifs de la personne évaluée peuvent influencer le choix des tâches d'évaluation et l'élaboration des objectifs d'intervention, il est donc recommandé d'utiliser cet outil au plus tôt dans le processus d'évaluation.

## Consigne

« Si vous êtes d'accord, j'aimerais vous poser quelques questions sur les langues que vous parlez [que votre proche parle]. Cela m'aidera à mieux comprendre vos [ses] besoins et ce que vous [qu'il] aimeriez [-ait] travailler en orthophonie. »

## Passation

Préalable : pour pouvoir utiliser cette tâche, **l'examineur doit s'assurer d'ajouter à la fiche individuelle de la personne évaluée les différentes langues de communication de la personne** (cf. section *Création d'un dossier > Bilinguisme*).

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur lit une question après l'autre à la personne évaluée. Pour le bloc *niveau de compétence*, il précise à la personne évaluée la gradation à utiliser pour chaque question et pour chaque langue (2 = excellente maîtrise; 1 = maîtrise moyenne; 0 = langue non utilisée dans cette modalité ou faible maîtrise). L'examineur transcrit chaque réponse de la personne évaluée.
3. Si l'examineur le souhaite ou si la personne évaluée n'est pas en mesure de répondre à ces questions, **l'examineur peut proposer ce questionnaire à un proche de la personne évaluée**, à l'écrit (cf. *Annexe E* de ce manuel) ou au cours d'un entretien (en remplissant le questionnaire sur tablette, et en indiquant p.ex. dans la section « commentaire général » le nom de la personne).
4. Une fois le questionnaire complété, l'examineur peut s'il le souhaite l'extraire en PDF **en totalité** en appuyant sur l'icône **score détaillé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors après le dernier item complété.

## Guide de cotation

Tâche non normée

Pour le bloc *Niveau de compétence* :

2 = excellente maîtrise

1 = maîtrise moyenne

0 = langue non utilisée dans cette modalité ou faible maîtrise

## ■ Composante lexico-sémantique

Les habiletés lexico-sémantiques désignent ici les représentations de sens, soit les référents et les relations au système linguistique auquel ils appartiennent. Plus spécifiquement, cette composante vise à décrire comment les sens littéraux sont linguistiquement encodés et décodés par le locuteur (Meteyard & Vigliocco, 2018).

Cette composante a été élaborée pour permettre un bilan des habiletés lexico-sémantiques et une appréciation de la sévérité des difficultés, mais aussi pour mettre en valeur les stratégies facilitant la communication, ceci afin de soutenir l'élaboration d'un plan d'intervention orthophonique ciblé et individualisé. Pour autant, cette composante ne prétend pas statuer sur la nature des représentations et processus lexico-sémantiques, ce qui implique une évaluation pluridisciplinaire. Pour cette raison, la composante propose des tâches au construit équivalent dans différentes modalités (production-réception ; orale-écrite), mais contenant des items différents d'une tâche à l'autre. Les performances obtenues à des tâches équivalentes peuvent donc être comparées pour renseigner le profil général de la personne évaluée, mais pas pour statuer sur la nature du trouble, par exemple de la mémoire sémantique.

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Dénomination orale
- Dénomination écrite
- Vérification lexicale orale
- Vérification lexicale écrite
- Fluence sémantique
- Fluence orthographique
- Fluence libre
- Décision lexicale
- Jugement sémantique

# Dénomination orale

## Objectif

Évaluer la production lexicale orale par la dénomination d'images (substantifs) et de vidéos (verbes). Apprécier l'impact de facteurs linguistiques (catégorie grammaticale, fréquence, catégorie sémantique, valence) sur la production orale.

## Stimuli

La tâche comporte 4 items exemples (2 substantifs et 2 verbes) et 36 items, distingués selon des critères de :

- **catégorie grammaticale** (24 substantifs et 12 verbes)
- **fréquence** (18 fréquents et 18 non-fréquents)
- **catégorie sémantique** (*pour les substantifs* : 12 artéfacts et 12 de catégorie naturelle : 6 biologiques et 6 animaux)
- **valence** (*pour les verbes* : 8 transitifs et 4 intransitifs)

## Construit

*Pour sélectionner les items des tâches de dénomination (orale et écrite) et des tâches de vérification lexicale (orale et écrite), une méthodologie commune a été appliquée.*

Les troubles lexicaux constituent les troubles expressifs et résiduels les plus fréquemment rencontrés en cas d'aphasie (Tran & Godefroy, 2011).

Sur le plan clinique, les déficits sémantiques peuvent toucher indépendamment deux catégories sémantiques distinctes que sont les **biologiques** (animaux et végétaux) et les **artéfacts** (ou objets manufacturés). La catégorie des biologiques s'avère celle habituellement la plus touchée, avec dans certains cas une dissociation entre les **végétaux** (plantes, arbres, fruits et légumes) et les **animaux** (Capitani et al., 2003).

Pour les substantifs, trois catégories sémantiques ont donc été distinguées :

- **Artéfacts** : objets manufacturés
- **Biologiques** : végétaux, fruits et légumes
- **Animaux** : de tous types, incluant des insectes

Bien que la catégorie des parties du corps puisse induire des déficits spécifiques et qu'elle soit incluse dans certains outils d'évaluation francophones (p.ex. *BETL*, Godefroy & Tran, 2015), elle n'a pas été incluse car elle comportait trop peu de stimuli.

Pour les verbes, deux niveaux de valence<sup>23</sup> ont été distingués :

- **Transitifs** : Un verbe transitif exprime une action effectuée par une personne et s'appliquant à un objet. Ainsi, un verbe transitif exige au moins un complément d'objet.

---

<sup>23</sup> Pour déterminer la valence d'un verbe, l'outil Dicovalence a été utilisé (van den Eynde et al., 2017; [Dicovalence \[Lexique\]](#), [ORTOLANG \(Open Resources and TOols for LANGuage\)](#)).

- **Intransitifs** : Un verbe intransitif exprime une action limitée à une personne et qui se suffit à elle-même. Ainsi, un verbe intransitif n'admet pas de complément, qu'il soit direct ou indirect.

123 substantifs (fréquents et non fréquents, distingués en trois catégories sémantiques : artéfacts, biologiques et animaux) et 77 verbes (fréquents et non fréquents, distingués en deux valences : transitifs et intransitifs) ont dans un premier temps été sélectionnés au sein de la base de données lexicale [Lexique.org](http://Lexique.org) (New et al., 2001, 2004).

Des photos en couleurs sur fond blanc ont été associées aux 123 substantifs préalablement sélectionnés. Pour cela, trois sources d'images libres de droit ont été utilisées : la [Bank of Standardized Stimuli](http://Bank of Standardized Stimuli) (BOSS, Brodeur et al., 2010, 2012, 2014), Adobe Stock et Google images (sélection d'images libres de droits).

Pour les verbes, tel que suggéré par certains travaux (p.ex. d'Honinthon & Pillon, 2008) et les récentes découvertes dans le domaine de la cognition incarnée (ou située) (Barsalou, 1999 ; cité par Routhier, 2014), des vidéos de 5 secondes, en couleurs, ont été préférées à l'utilisation de photos (Durand, 2020).

Une évaluation de l'accord sur le nom de l'image – de la vidéo a été entreprise auprès d'un échantillon de participants contrôles (cf. *Annexe A* de ce manuel). Au moyen d'un questionnaire en ligne, 294 participants contrôles ont été sondés pour les substantifs et 110 pour les verbes. Une mesure H (H value) a été calculée pour chaque image. La mesure H est une mesure de l'incertitude, qui indique le degré avec lequel les participants s'accordent sur un label pour référer à une image (Bonin, 2013 ; Snodgrass & Vanderwart, 1980 ; Shannon, 1948). Les substantifs et les verbes dont la mesure H était inférieure ou égale à 0,7 ont été sélectionnés<sup>24</sup>. Quelques items dont la mesure H était supérieure à 0,7 ont été utilisés au sein des tâches de vérification lexicale (tâche réceptive).

L'ensemble des stimuli, classés selon leur catégorie grammaticale, leur catégorie sémantique (pour les substantifs) ou valence (pour les verbes), et leur fréquence (basse *versus* moyenne-haute fréquence<sup>25</sup>) est détaillé dans les tableaux suivants.

---

<sup>24</sup> Si la mesure H est de 0, un seul nom a été donné par l'ensemble des participants, l'accord est parfait ; si elle est de 1, deux noms différents ont été donnés à la même fréquence ; si elle est supérieure à 1, plus de deux noms ont été donnés à la même fréquence. Un seul stimulus dont la mesure H est supérieure à 0,7 a été sélectionné (« cochon »), à défaut d'un autre stimulus disponible dans la catégorie « animaux fréquents ».

<sup>25</sup> Pour les items de la tâche de dénomination orale, la fréquence utilisée est la fréquence « freqfilms2 » de Lexique.org (New et al., 2001, 2004).

## Version A : substantifs

Basse fréquence ( < 8,73 ; moy. : 4,28)			Moyenne et haute fréquence ( > 13,46 ; moy. : 53,98)		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
tomate	paon	aquarium	pomme	chien	échelle
banane	girafe	hache	arbre	singe	robe
champignon	coccinelle	accordéon	fleur	cochon	chaise
		triangle			lit
		tablier			lunettes
		parapluie			chocolat

## Version A : verbes

Basse fréquence ( < 8,24 ; moy. : 4,86)		Moyenne et haute fréquence ( > 33,66 ; moy. : 77,33)	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
éternuer	balayer	danser	boire
siffler	gratter	marcher	lire
	coudre		réveiller
	mesurer		sentir

## Version B : substantifs

Basse fréquence ( < 10 ; moy. : 3,31)			Moyenne et haute fréquence ( > 13,24 ; moy. : 63,47)		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
olive	cygne	thermomètre	arbre	loup	bouton
kiwi	zèbre	ancres	pomme	vache	chaise
artichaut	escargot	pyramide	feuille	poisson	verre
		pinceau			porte
		entonnoir			couteau
		cheminée			escalier

## Version B : verbes

Basse fréquence ( < 6,26 ; moy. : 3,11)		Moyenne et haute fréquence ( > 36,24 ; moy. : 123,75)	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
bailler	pincer	courir	casser
jongler	déchirer	dormir	écouter
	souffler		écrire
	essuyer		chercher

Lorsque la personne évaluée donne une réponse erronée (sans s'auto-indiçer), l'examineur propose selon son choix un **indice sémantique, phonologique**, ou les deux l'un après l'autre, dans l'ordre qu'il choisit :

- **Indice phonologique** : qu'il s'agisse d'un substantif ou d'un verbe, l'indice phonologique consiste à ébaucher le **premier phonème ou la première syllabe** de la réponse attendue (selon le jugement clinique de l'examineur).
- **Indice sémantique** :
  - S'il s'agit d'un substantif, l'indice sémantique apparaît en haut d'écran sous forme d'une **phrase-indice** qu'il peut présenter à la personne évaluée et lire à haute voix pour elle. Les phrases-indices (p.ex. « c'est un animal domestique qui aboie ») ont été élaborées selon la structure suivante (cf. tableaux ci-dessous) :
    - « C'est un.e »
    - + nom de la catégorie (p.ex. fruit, animal, accessoire)
    - + nom de la sous-catégorie (p.ex. fruit *tropical*, animal *sauvage*) OU verbe – adjectif (p.ex. qui protège) OU indice spécifique (p.ex. qui a des nageoires)
    - + indice spécifique (p.ex. mangé par les singes, qui vit dans la savane, *qui protège* par mauvais temps)
    - NB. pour les items hyperonymes (p.ex. arbre, fleur, oiseau), la phrase-indice inclut un indice de moins (p.ex. « c'est un végétal qui a des pétales »).
  - S'il s'agit d'un verbe, l'indice sémantique est donnée par l'examineur sous forme de **geste qui mime l'action**.

## Version A

	Réponse attendue	Indice sémantique
ex.	voiture	c'est un moyen de transport qui a quatre roues
	orange	c'est un fruit qui sert à faire du jus
1	échelle	c'est un objet qui sert à atteindre un lieu en hauteur
2	tomate	c'est un aliment qu'on mange cru dans des salades
3	chien	c'est un animal domestique qui aboie
4	robe	c'est un vêtement que portent les femmes surtout l'été
5	paon	c'est un animal qui fait une roue avec ses longues plumes
6	aquarium	c'est un objet qui abrite des poissons
7	pomme	c'est un fruit croquant qui a des pépins
8	hache	c'est un outil qui coupe le bois
9	singe	c'est un animal sauvage qui saute d'arbre en arbre
10	accordéon	c'est un instrument à vent avec des touches
11	girafe	c'est un animal sauvage qui vit dans la savane
12	chaise	c'est un meuble qui a un dossier et sert à s'asseoir
13	arbre	c'est un végétal qui a des branches
14	lit	c'est un meuble qui sert à s'allonger et à dormir
15	triangle	c'est une forme géométrique qui a trois côtés
16	banane	c'est un fruit tropical mangé par les singes
17	lunettes	c'est un objet qui sert à corriger la vue
18	champignon	c'est un légume qui pousse en milieu humide
19	chocolat	c'est un aliment qui sert à cuisiner des pâtisseries
20	fleur	c'est un végétal qui a des pétales
21	coccinelle	c'est un insecte volant qui mange des pucerons
22	tablier	c'est un vêtement qu'on porte quand on cuisine
23	cochon	c'est un animal de la ferme élevé pour sa viande
24	parapluie	c'est un accessoire qui protège par mauvais temps

## Version B

	Réponse attendue	Indice sémantique
ex.	voiture	c'est un moyen de transport qui a quatre roues
	orange	c'est un fruit qui sert à faire du jus
1	bouton	c'est un accessoire qui sert à fermer un vêtement
2	olive	c'est un fruit salé qui contient un noyau
3	loup	c'est un animal qui hurle à la pleine lune

## Version B (suite)

	Réponse attendue	Indice sémantique
4	chaise	c'est un meuble qui a un dossier et sert à s'asseoir
5	cygne	c'est un animal sauvage qui nage sur l'eau
6	thermomètre	c'est un objet qui mesure la température
7	arbre	c'est un végétal qui a des branches
8	ancres	c'est un objet en métal qui empêche les bateaux de dériver
9	vache	c'est un animal de la ferme élevé pour son lait
10	pyramide	c'est un grand monument qui se trouve en Egypte
11	zèbre	c'est un animal sauvage qui vit en Afrique
12	verre	c'est un récipient qui sert à boire des liquides
13	pomme	c'est un fruit croquant qui a des pépins
14	porte	c'est une ouverture qui permet de rentrer ou sortir d'un lieu
15	pinceau	c'est un outil qui est utilisé en peinture
16	kiwi	c'est un fruit tropical qui a des petits poils sur la peau
17	couteau	c'est un ustensile de cuisine qui sert à couper des aliments
18	artichaut	c'est un légume qui est surtout cuisiné pour son cœur
19	escalier	c'est une construction qui permet d'aller d'un étage à un autre
20	feuille	c'est un végétal qui pousse sur les arbres et les plantes
21	escargot	c'est un animal qui a une coquille et des antennes
22	entonnoir	c'est un objet qui sert à verser un liquide sans en renverser
23	poisson	c'est un animal qui a des nageoires et vit dans l'eau
24	cheminée	c'est un conduit qui évacue la fumée à l'extérieur d'un bâtiment

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

Une **version écrite équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) à cette tâche est disponible.

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant la production lexicale.
- Les temps de réponse peuvent offrir des indications additionnelles à l'analyse de la justesse des réponses, p.ex., une atteinte légère de l'accès lexical pourrait se manifester par un temps de réponse allongé malgré un score de justesse dans les normes.
- L'analyse automatisée de l'efficacité de l'indiciage proposé par l'examineur offre une indication sur l'intégrité des processus sémantiques et phonologiques.

- Le score détaillé permet d'analyser l'impact de facteurs psycholinguistiques (catégorie grammaticale verbes et noms, fréquence, catégorie sémantique des substantifs, valence des verbes).
- L'analyse qualitative à partir de la grille d'observation peut enrichir l'analyse clinique des stratégies utilisées par la personne évaluée, en identifiant les stratégies inefficaces qui renseignent sur les compétences atteintes (p.ex. une approche phonémique inefficace peut être un indicateur d'un trouble phonologique) et les stratégies efficaces qui renseignent sur les compétences préservées et sur les leviers pour l'intervention orthophonique.
- Une tâche de dénomination est une tâche lexicale sur entrée visuelle qui sollicite de nombreuses habiletés verbales et non verbales. D'autres tâches lexico-sémantiques et phonologiques permettent d'informer sur les processus liés aux habiletés de dénomination (p.ex. fluence sémantique, fluence orthographique). Les tâches d'habiletés cognitives connexes permettront de renseigner sur l'impact possible de fragilités cognitives comme le traitement sémantique, l'inhibition, la mémoire de travail, l'analyse et l'attention visuelles.
- Pour approfondir l'évaluation des habiletés lexicales (modèle de Caramazza & Hillis, 1990), l'examineur pourra **comparer les habiletés de production et de compréhension lexicale orale sur des items identiques** (p.ex. *BETL*, Godefroy & Tran, 2015 ; *GREMOTS*, Bézy et al., 2016 ; *LEXIS*, Bilocq et al., 2001). Ceci permet notamment de distinguer un trouble d'accès lexical d'un trouble sémantique central.

## Consigne

« Vous allez voir des photos et des vidéos. Pour les photos, dites le nom de ce que vous voyez. Pour les vidéos, dites l'action que vous voyez. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Vous allez voir des photos. Dites le nom de ce que vous voyez. Si vous n'arrivez pas à trouver le nom, je vais vous donner un indice. »

*Après le bloc de substantifs :* « Maintenant, vous allez voir des vidéos. Dites l'action que vous voyez. Si vous n'arrivez pas à trouver le nom, je vais vous donner un indice. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche**, ce qui fait apparaître la première image à dénommer et déclenche le chronomètre.
3. **Dès que le personne évaluée commence à donner sa réponse**, l'examineur appuie sur le bouton **réponse donnée**, ce qui arrête le chronomètre. Le score est automatiquement calculé.
  - Si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **bonne réponse** puis **prochain stimulus**.
  - Si la personne évaluée produit dans un premier temps une erreur ou donne une autre réponse (p.ex. périphrase, modalisation, conduite d'approche) puis la bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **Al bonne réponse avec auto-indicage** puis **prochain stimulus**.
  - Si la personne évaluée donne une réponse erronée sans s'auto-indicer, l'examineur appuie sur le bouton **besoin d'indices. L'examineur propose** à son choix **un indice phonologique ou sémantique** :
    - **Indice phonologique** : qu'il s'agisse d'un substantif ou d'un verbe, l'indice phonologique consiste à ébaucher le **premier phonème ou la première syllabe** de la réponse attendue (selon le jugement clinique de l'examineur).
    - **Indice sémantique** :
      - S'il s'agit d'un substantif, l'indice sémantique apparaît en haut d'écran sous forme d'une **phrase-indice** qu'il peut présenter à la personne évaluée et lire à haute voix pour elle.
      - S'il s'agit d'un verbe, l'indice sémantique est donnée par l'examineur sous forme de **geste qui mime l'action**.

- L'examineur indique si l'indice phonologique ou sémantique a été efficace en appuyant sur le bouton **oui** ou **non** à côté de la question **efficace?**
  - Si un premier indice (phonologique ou sémantique) est inefficace, l'examineur peut s'il le souhaite présenter le second indice. Un pourcentage d'efficacité des deux types d'indice est automatiquement calculé.
  - Une fois la présentation des indices terminée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**.
  - **Si après 20 secondes, la personne évaluée n'a donné aucune réponse, l'item est automatiquement considéré comme échoué.** L'examineur peut alors s'il le souhaite proposer des indices.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors après le dernier item complété.
  5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.
    - En cas d'erreur de manipulation pendant la tâche, l'examineur peut modifier la cotation en maintenant son doigt appuyé sur les différents icônes de score d'un item (crochet – croix ; AI auto-indiçage ; S indice sémantique ; P indice phonologique)
    - **Analyse qualitative non normée :** pour chaque réponse non attendue ou erreur produite, une grille d'analyse qualitative est proposée à l'examineur sous forme de cases à cocher. Le nombre de comportements dénominatifs par type est automatiquement calculé et reporté dans le PDF de score détaillé.

## Guide de cotation

Score maximal : 36

1 = bonne réponse (réponse attendue ou synonyme, sans auto-indiçage, sans auto-correction et dans un délai inférieur à 20 secondes).

0 = réponse erronée (erreur de lexème, bonne réponse donnée avec auto-indiçage ou indice.s donné.s par l'examineur).

- Les synonymes sont acceptées **si l'examineur juge que la réponse (incluant les régionalismes) correspond bien à l'image présentée** (p.ex. « hachette » pour « hache », « porc » pour « cochon » ; mais pas « escabeau » pour « escalier », « tousser » pour « éternuer »).
  - Notamment, si la personne évaluée produit un **nom spécifique** (p.ex. gerbera) alors qu'un mot-cible de catégorie est attendu (p.ex. fleur), la réponse est acceptée

si l'examineur juge que la réponse (incluant les régionalismes) correspond bien à l'image présentée. Des exemples de réponses acceptées sont proposés dans les tableaux ci-dessous (cf. éléments marqués d'un astérisque\* dans la colonne **exemples de réponses acceptées**).

- Si la personne évaluée produit l'hyperonyme (p.ex. insecte) alors qu'un mot-cible plus spécifique est attendu (p.ex. coccinelle), l'examineur peut demander une précision (p.ex. « et plus précisément ? ») et accepter la seconde réponse si corrigée. À défaut d'une réponse évoquant la cible, la réponse n'est pas acceptée (cf. *analyse qualitative des réponses produites*). Des exemples sont proposés dans les tableaux ci-dessous (cf. éléments en italique dans la colonne **exemples de réponses acceptées**).

Des exemples de réponses acceptées sont proposés dans les tableaux ci-dessous (cf. colonne **exemples de réponses acceptées**).

### Version A

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
ex.	voiture		automobile, auto	
	orange			
	verser			
	descendre		marcher	
1	échelle	0,11		escabeau, escalier
2	tomate	0		
3	chien	0,13	danois*, dogue allemand*, braque*	
4	robe	0,13		chandail, jupe, tee-shirt, marinière
5	paon	0,32		faisan, oiseau
6	aquarium	0		
7	pomme	0,03	pomme verte, granny smith*	
8	hache	0,07	hachette	axe
9	singe	0,66	macaque*, capucin*, ouistiti*, lémurien*, primate	
10	accordéon	0,18	bandonéon	instrument, musique, harmonica
11	girafe	0		
12	chaise	0,03	siège	

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
13	arbre	0,19	chêne*, cèdre*	bonsaï
14	lit	0,03	lit king size, literie	
15	triangle	0,03		
16	banane	0		
17	lunettes	0,03	verres	
18	champignon	0		
19	chocolat	0	barre de chocolat	
20	fleur	0	gerbera*	pivoine, dahlia, aster, marguerite
21	coccinelle	0,15		<i>insecte, bibitte</i>
22	tablier	0,10		blouse
23	cochon	0,75	porc, porcín, porcidé	
24	parapluie	0		
25	boire	0,07		avalér
26	balayer	0,13	passer le balai	nettoyer
27	danser	0		
28	gratter	0,22	effacer, gommer	
29	lire	0	faire de la lecture	
30	éternuer	0,07		toussér, baillér
31	réveiller	0,54	éveiller	dormir, brasser, consoler, secouer
32	coudre	0	broder, repriser	
33	marcher	0	prendre – faire une marche	
34	mesurer	0		
35	sentir	0,37	humer, renifler	
36	siffler	0,56	siffloter	souffler

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
	voiture		automobile, auto	
ex.	orange			
	verser		(se) servir du café	
	descendre		marcher	
1	bouton	0,07		
2	olive	0,10		
3	loup	0,24		
4	chaise	0,03	siège	
5	cygne	0,22		
6	thermomètre	0,03		
7	arbre	0,19	chêne*, cèdre*	
8	ancrage	0,23		
9	vache	0,03	boeuf	
10	pyramide	0,07		
11	zèbre	0		
12	verre	0		
13	pomme	0,03	pomme verte, granny smith*	bonsaï
14	porte	0		
15	pinceau	0,03		
16	kiwi	0,03		
17	couteau	0		
18	artichaut	0,63		
19	escalier	0,06	marches	
20	feuille	0,21	feuille d'érable	
21	escargot	0,14		
22	entonnoir	0,10		
23	poisson	0,16		
24	cheminée	0,12		
25	casser	0,47	briser (un œuf)	
26	pincer	0		toucher
27	courir	0,43	jogger – faire son jogging	
28	déchirer	0,34		

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
29	écouter	0,13	entendre (de la musique)	chanter
30	bailler	0,07		éternuer
31	écrire	0,18		rédiger
32	souffler	0		
33	dormir	0,07		
34	essuyer	0,37		
35	chercher	0,18		
36	jongler	0,66		jouer, attraper, lancer

### Analyse qualitative des réponses produites

Cette grille<sup>26</sup> permet l'analyse qualitative de la dynamique des réponses produites, en renseignant la nature des différents comportements dénominatifs observés (déficits, stratégies et modalisations), utiles à l'interprétation du profil dénominatif de la personne évaluée et à l'élaboration d'un projet thérapeutique.

À noter qu'une partie de l'analyse qualitative est intégrée dans la passation-même de la tâche :

- le **temps de réponse par item** (en secondes) renseigne si la réponse a été donnée *immédiatement* ou *après délai* ;
- l'**auto-indiçage (AI)** renseigne l'*efficacité d'une approche* par la personne évaluée ;
- les **indices sémantiques (substantifs) – gestuels (verbes)** et **phonologiques** (ébauche du premier phonème ou de la première syllabe) renseignent l'*efficacité ou non d'une aide* sur la production.

Lorsque la personne évaluée ne produit pas la réponse attendue ou produit une erreur, l'examineur peut sélectionner un ou plusieurs comportements dénominatifs parmi la liste suivante :

- **absence de réponse**
- **erreur visuelle** : mauvaise identification de l'image à dénommer
- **persévération** : répétition inappropriée d'un mot ou d'une partie d'un mot produit.e antérieurement (défaut d'inhibition)
- **dénomination vide** : dénomination générale non informative (p.ex. truc, machin, chose, patente, bidule)

<sup>26</sup> Inspirée de celle de la BETL (Godefroy & Tran, 2015) et adaptée en collaboration avec son autrice, Mme Thi Mai Tran, que nous remercions pour son partage d'expertise.

- **paraphasie lexicale** (sémantique ou morphologique) : sélection lexicale d'un mot existant à la place de la cible
- **paraphasie segmentale** : cible transformée phonétiquement ou phonologiquement, mais reconnaissable
- **conduite.s d'approche et approximation.s** : conduites d'approche phonologiques, sémantiques ou périphrases, morphologiques, grammaticales, syntaxiques. Celles-ci peuvent être volontaires, mener à la cible ou non
- **modalisation.s sur la réponse produite** : commentaires, gestes ou mimiques indiquant la difficulté de la personne évaluée à produire la réponse (p.ex. « pas un... », « un..., non c'est pas ça »)
- **modalisation.s sur la tâche** : commentaires, gestes ou mimiques indiquant la difficulté de la personne évaluée à réaliser la tâche (conscience des troubles)

Il est à noter qu'un même comportement dénominatif peut, selon la réponse produite, marquer un déficit, une stratégie ou une modalisation :

- Si la personne évaluée **n'a pas produit la réponse attendue**, cette liste permet à l'examineur de renseigner le **type de comportements dénominatifs** (déficitaires, stratégiques, efficaces ou inefficaces).
- Si la première réponse de la personne évaluée n'était pas la réponse attendue, mais qu'elle **parvient à produire la réponse attendue par auto-indiçage (AI)**, la grille permet d'identifier les stratégies efficaces.

# Dénomination écrite

## Objectif

Évaluer la production lexicale écrite par la dénomination d'images (substantifs) et de vidéos (verbes). Apprécier l'impact de facteurs linguistiques (catégorie grammaticale, fréquence, catégorie sémantique, valence) sur la production écrite.

## Stimuli

La tâche comporte 4 items exemples (2 substantifs et 2 verbes) et 36 items, distingués selon des critères de :

- **catégorie grammaticale** (24 substantifs et 12 verbes)
- **fréquence** (18 fréquents et 18 non-féquents)
- **catégorie sémantique** (pour les substantifs : 12 artéfacts et 12 de catégorie naturelle : 6 biologiques et 6 animaux)
- **valence** (pour les verbes : 8 transitifs et 4 intransitifs)

## Construit

Pour sélectionner les items des tâches de dénomination (orale et écrite), une méthodologie commune a été appliquée. Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Dénomination orale peut être consultée.

L'ensemble des stimuli, classés selon leur catégorie grammaticale, leur catégorie sémantique (pour les substantifs) ou valence (pour les verbes), et leur fréquence (basse versus moyenne-haute fréquence<sup>27</sup>) est détaillé dans les tableaux suivants.

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

Une **version orale équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) à cette tâche est disponible.

## Version A : substantifs

Basse fréquence (< 10,95 ; moy. : 4,28)			Moyenne et haute fréquence (> 26,08 ; moy. : 74,54)		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
fraise	crabe	biberon	fleur	chat	lampe
raisin	zèbre	loupe	pomme	vache	verre
brocoli	libellule	fourchette	feuille	oiseau	camion
		trombone			livre
		domino			chapeau
		allumette			escalier

<sup>27</sup> Pour les items de la tâche de dénomination écrite, la fréquence utilisée est la fréquence « freqlivres » de Lexique.org (New et al., 2001, 2004).

## Version A : verbes

Basse fréquence ( < 10,68 ; moy. : 3,39)		Moyenne et haute fréquence ( > 31,76 ; moy. : 94,38)	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
jongler	plier	marcher	couper
bailler	pincer	sauter	chercher
	visser		écrire
	tricoter		jouer

## Version B : substantifs

Basse fréquence ( < 10,81 ; moy. : 4,26)			Moyenne et haute fréquence ( > 18,72 ; moy. : 100,65)		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
poire	tortue	raquette	feuille	lion	journal
oignon	panda	râteau	fleur	mouche	lit
ananas	papillon	tournevis	arbre	cheval	montre
		arrosoir			table
		sablier			bouton
		parasol			pantalons

## Version B : verbes

Basse fréquence ( < 8,24 ; moy. : 3,24)		Moyenne et haute fréquence ( > 4,05 ; moy. : 50,87)	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
siffler	brancher	marcher	manger
éternuer	bercer	pleurer	compter
	chatouiller		sentir
	scier		conduire

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant la production lexicale écrite, affectant le niveau lexical ou orthographique.
- L'examineur pourra comparer les performances à cette tâche avec les habiletés de production lexicale orale, afin d'orienter son analyse et son intervention. En cas d'habiletés de production écrite comparativement préservées, le support écrit pourra s'avérer efficace pour soutenir les échanges conversationnels, et possiblement pour supporter l'intervention.
- Pour approfondir l'évaluation des habiletés lexicales (modèle de Caramazza & Hillis, 1990), l'examineur pourra **comparer les habiletés de production et de compréhension lexicale orale sur des items identiques** (p.ex. *BETL*, Godefroy & Tran, 2015 ; *GREMOTs*, Bézy et al., 2016 ; *LEXIS*, Bilocq et al., 2001). Ceci permet notamment de distinguer un trouble d'accès lexical d'un trouble sémantique central.

## Consigne

« Vous allez voir des photos et des vidéos. Pour les photos, écrivez le nom de ce que vous voyez. Pour les vidéos, écrivez l'action que vous voyez. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Vous allez voir des photos. Écrivez le nom de ce que vous voyez. Si vous n'arrivez pas à trouver le nom, je vais vous donner un indice. »

*Après le bloc de substantifs :* « Maintenant, vous allez voir des vidéos. Écrivez l'action que vous voyez. Si vous n'arrivez pas à trouver le nom, je vais vous donner un indice. »

## Passation

1. L'examineur **remet une feuille de passation vierge (cf. Annexe F de ce manuel) et un stylo** à la personne évaluée, et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* : « *Vous allez voir des photos et des vidéos. Pour les photos, écrivez le nom de ce que vous voyez. Pour les vidéos, écrivez l'action que vous voyez. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer.* »
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche**, ce qui fait apparaître la première image à dénommer et déclenche le chronomètre.
3. **Dès que le personne évaluée commence à écrire sa réponse**, l'examineur appuie sur le bouton **réponse donnée**, ce qui arrête le chronomètre. Le score est automatiquement calculé.
  - Si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **bonne réponse** puis **prochain stimulus**.
  - Si la personne évaluée produit dans un premier temps une erreur ou donne une autre réponse (p.ex. périphrase, modalisation, conduite d'approche) puis la bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **Al bonne réponse avec auto-indicage** puis **prochain stimulus**.
  - Si la personne évaluée donne une réponse erronée sans s'auto-indicer, l'examineur appuie sur le bouton **besoin d'indices. L'examineur propose à son choix un indice graphémique ou sémantique :**
    - **Indice graphémique** : qu'il s'agisse d'un substantif ou d'un verbe, l'indice graphémique consiste à écrire la **première lettre** de la réponse attendue (sans la prononcer oralement).
    - **Indice sémantique** :
      - S'il s'agit d'un substantif, l'indice sémantique apparaît en haut d'écran sous forme d'une **phrase-indice** qu'il peut présenter à la personne évaluée et lire à haute voix pour elle.

- S'il s'agit d'un verbe, l'indice sémantique est donnée par l'examineur sous forme de **geste qui mime l'action**.
  - L'examineur indique si l'indice graphémique ou sémantique a été efficace en appuyant sur le bouton **oui** ou **non** à côté de la question **efficace?**
  - Si un premier indice (graphémique ou sémantique) est inefficace, l'examineur peut s'il le souhaite présenter le second indice. Un pourcentage d'efficacité des deux types d'indice est automatiquement calculé.
  - Une fois la présentation des indices terminée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**.
  - **Si après 20 secondes, la personne évaluée n'a donné aucune réponse, l'item est automatiquement considéré comme échoué.** L'examineur peut alors s'il le souhaite proposer des indices.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors après le dernier item complété.
  5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.
    - En cas d'erreur de manipulation pendant la tâche, l'examineur peut modifier la cotation en maintenant son doigt appuyé sur les différents icônes de score d'un item (crochet – croix; AI auto-indiçage; S indice sémantique; G indice graphémique).
    - **Analyse qualitative non normée :** pour chaque réponse non attendue, une grille d'analyse qualitative est proposée à l'examineur sous forme de cases à cocher. Le nombre d'erreurs par type est automatiquement calculé et reporté dans le PDF de score détaillé.

## Guide de cotation

Score maximal : 36

1 = bonne réponse (réponse attendue ou synonyme, sans erreur orthographique, sans auto-indiçage, sans auto-correction et dans un délai inférieur à 20 secondes).

0 = réponse erronée (erreur de lexème, erreur orthographique, bonne réponse donnée avec auto-indiçage ou indice.s donné.s par l'examineur).

- Les synonymes sont acceptés **si l'examineur juge que la réponse (incluant les régionalismes) correspond bien à l'image présentée** (p.ex. « attache » pour « trombone », « trancher » pour « couper » ; mais pas « toucher » pour « pincer », « coudre » pour « tricoter »).
  - Notamment, si la personne évaluée produit un **nom spécifique** (p.ex. étourneau) alors qu'un mot-cible de catégorie est attendu (p.ex. oiseau), la réponse est acceptée **si l'examineur juge que la réponse (incluant les régionalismes) correspond bien**

à l'image présentée. Des exemples de réponses acceptées sont proposés dans les tableaux ci-dessous (cf. éléments marqués d'un astérisque\* dans la colonne **exemples de réponses acceptées**).

- **Si la personne évaluée produit l'hyperonyme** (p.ex. crustacé) alors qu'un mot-cible plus spécifique est attendu (p.ex. crabe), l'examineur peut demander une précision (p.ex. « et plus précisément ? ») et accepter la seconde réponse si corrigée. À défaut d'une réponse évoquant la cible, la réponse n'est pas acceptée (cf. analyse qualitative des réponses produites).
- Pour les vidéos d'action, les réponses attendues sont des **verbes à l'infinitif**. Si la personne évaluée écrit une phrase (p.ex. « il mange », « il branche une prise »), l'examineur précise la consigne. **Si la réponse attendue dans la phrase est bien orthographiée** (p.ex. « il branche une prise »), la réponse est **acceptée**.
- Si la personne évaluée écrit deux réponses, **la première réponse est comptabilisée**.
  - Si la deuxième réponse est la bonne, la première est comptabilisée comme auto-indiçage.
- Si la personne produit une première réponse à l'oral avant d'écrire, **seule la réponse écrite est prise en considération**.
- Sur le plan orthographique :
  - Si la personne évaluée écrit la bonne réponse avec une erreur orthographique mais s'auto-corrige orthographiquement sans changer de lexème, la réponse est acceptée.
  - Si un item peut être orthographié de différentes façons, soit parce que différentes orthographes sont répertoriées dans le dictionnaire ou en raison d'une réforme orthographique, les différentes orthographes sont acceptées.
  - Lorsque l'item contient un accent :
    - Si la personne évaluée écrit la première lettre du mot en majuscule, l'accentuation **n'est pas** requise (p.ex. « Ecrire » est accepté).
    - Si la personne évaluée écrit la première lettre du mot en minuscule, l'accentuation **est** requise (p.ex. « ecrire » est refusé).
    - Les accents sont requis pour les autres lettres du mot, que la personne évaluée écrive en majuscules ou en minuscules.
  - L'orthographe grammaticale n'est pas prise en considération. Si la personne évaluée orthographie un mot correctement sur le plan lexical mais fait une erreur de nombre (p.ex. « loupes ») ou conjugue un verbe (p.ex. « il mange » ; « éternuez »), la réponse est acceptée.

Des exemples de réponses acceptées sont proposés dans les tableaux ci-dessous (cf. colonne **exemples de réponses acceptées**).

### Version A

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
ex.	voiture		auto, automobile	
	orange			
	verser		(se) servir du café	
	descendre		marcher	
1	lampe	0,14		abat-jour, lumière
2	fraise	0,03		fruit
3	chat	0,15	minet, chartreux*, bleu russe*	
4	verre	0		
5	crabe	0,20	crustacé	écrevisse, homard, scorpion
6	biberon	0,17		bouteille, bouteille de lait
7	fleur	0	gerbera*	pivoine, dahlia, aster, marguerite
8	loupe	0,06		lentille, miroir
9	vache	0,03	bœuf	
10	fourchette	0		râteau, cuillère
11	zèbre	0		
12	camion	0	camion-remorque	
13	pomme	0,03	pomme verte, granny smith*	
14	livre	0,09	roman, bouquin	volume, pages
15	trombone	0,34	attache-feuille, agrafe, attache	épingle, pince, <i>agraffe</i> , <i>trombonne</i>
16	raisin	0,14	raisins, grappe de raisin	
17	chapeau	0	chapeau de paille	
18	brocoli	0,26		céleri, chou
19	escalier	0,06	escaliers, marches	
20	feuille	0,21	feuille d'érable	
21	libellule	0,34	demoiselle*	abeille, insecte, mouche, luciole, <i>libélule</i> , <i>libelleule</i> , <i>libellulle</i>
22	domino	0,07	dominos	dé, cube

## Version A (suite)

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
23	oiseau	0,69	étourneau* (et autres noms d'oiseaux très ressemblants)	moineau
24	allumette	0		
25	couper	0,69	trancher, découper	déchiqeter, déchirer
26	plier	0		
27	marcher	0		
28	pincer	0		toucher
29	chercher	0,18		
30	jongler	0,66		jouer, attraper, lancer, <i>gongler</i>
31	écrire	0,18		rédigier
32	visser	0,41	dévisser	réparer, trouer, percer, tourner, enfoncer
33	sauter	0,07	sauter à pieds joints, bondir	
34	tricoter	0,37	crocheter	coudre, broder, <i>tricotter</i>
35	jouer	0,07	jouer aux cartes, piger	
36	bâiller	0,07	bâiller, bailler, bayer	éternuer, <i>bâyer</i> , <i>baïller</i>

## Version B

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
	voiture		auto, automobile	
ex.	orange			
	verser		(se) servir du café	
	descendre		marcher	
1	journal	0,03		
2	poire	0,07		
3	lion	0	lionne	
4	lit	0,03	lit king size, literie	
5	tortue	0		
6	raquette	0,06		
7	feuille	0,21	feuille d'érable	

	réponse attendue	H value	exemples de réponses acceptées	exemples de réponses non acceptées
8	râteau	0		<i>rateau</i> <sup>28</sup>
9	mouche	0,24		araignée, moustique, abeille
10	tournevis	0,12		<i>tourne-vis</i> <sup>29</sup> , <i>tounevis</i>
11	panda	0,36		ours, koala, teddy bear
12	montre	0		
13	fleur	0	gerbera*	pivoine, dahlia, aster, marguerite
14	table	0,03		
15	arrosoir	0,13		déversoir, versoir, <i>arroseoir</i> , <i>arrosaire</i> , <i>arrossoir</i>
16	oignon	0,03		
17	bouton	0,07		
18	ananas	0		<i>anana</i> , <i>annanas</i>
19	pantalon	0,12		
20	arbre	0,19		
21	papillon	0		
22	sablier	0,22		minuterie, mesure-temps, timer
23	cheval	0,09		
24	parasol	0,14		parapluie, <i>para-sol</i>
25	manger	0,22		
26	brancher	0,26	connecter, plugger	mettre une prise, priser
27	marcher	0	faire – prendre une marche	
28	bercer	0,55	endormir, consoler	balancer, <i>berçer</i>
29	compter	0,44	dénombrer	
30	siffler	0,56	siffloter	<i>sifler</i> , souffler
31	sentir	0,37	humer, renifler	
32	chatouiller	0,15	gratouiller	châtouiller
33	pleurer	0,53	sécher-essuyer ses larmes	essuyer (sans complément)
34	scier	0,31		
35	conduire	0,07		
36	éternuer	0,07		tousser, <i>etternuer</i>

<sup>28</sup> Selon la réforme orthographique, l'accent circonflexe n'est plus obligatoire sur les lettres *i* et *u*, mais maintenu sur les lettres *a* et *e*.

<sup>29</sup> Orthographe non référencée.

## Indices sémantiques et graphémiques

Lorsque la personne évaluée donne une réponse erronée (sans s'auto-indiçer), l'examineur propose selon son choix un **indice sémantique, graphémique**, ou les deux l'un après l'autre, dans l'ordre qu'il choisit :

- **Indice graphémique** : qu'il s'agisse d'un substantif ou d'un verbe, l'indice graphémique consiste à écrire la **première lettre ou le premier graphème** de la réponse attendue (selon le jugement clinique de l'examineur).
- **Indice sémantique** :
  - S'il s'agit d'un substantif, l'indice sémantique apparaît en haut d'écran sous forme d'une **phrase-indice** qu'il peut présenter à la personne évaluée et lire à haute voix pour elle (cf. tableau ci-dessous). *Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Dénomination orale peut être consultée.*
  - S'il s'agit d'un verbe, l'indice sémantique est donnée par l'examineur sous forme de **geste qui mime l'action**.

### Version A

	Réponse attendue	Indice sémantique
ex.	voiture	c'est un moyen de transport qui a quatre roues
	orange	c'est un fruit qui sert à faire du jus
1	lampe	c'est un objet de la maison qui produit de la lumière
2	fraise	c'est un fruit sucré qu'on mange l'été
3	chat	c'est un animal domestique qui miaule
4	verre	c'est un récipient qui sert à boire des liquides
5	crabe	c'est un animal marin qui a des pinces
6	biberon	c'est un récipient qui sert à donner à boire aux bébés
7	fleur	c'est un végétal qui a des pétales
8	loupe	c'est un instrument qui sert à voir en plus grand
9	vache	c'est un animal de la ferme élevé pour son lait
10	fourchette	c'est un ustensile qui a des dents et qui sert à piquer les aliments
11	zèbre	c'est un animal sauvage qui vit en Afrique
12	camion	c'est un moyen de transport qui livre des marchandises
13	pomme	c'est un fruit croquant qui a des pépins
14	livre	c'est un document écrit qui raconte une histoire
15	trombone	c'est un accessoire qui maintient ensemble des feuilles de papier
16	raisin	c'est un fruit qui pousse dans les vignes et qu'on transforme en vin

## Version A (suite)

	Réponse attendue	Indice sémantique
17	chapeau	c'est un accessoire de mode qui se porte sur la tête
18	brocoli	c'est un légume qui est formé d'un pied et de bouquets
19	escalier	c'est une construction qui permet d'aller d'un étage à un autre
20	feuille	c'est un végétal qui pousse sur les arbres et les plantes
21	libellule	c'est un insecte qui vole au dessus des lacs et des rivières
22	domino	c'est un jeu dont le but est d'assembler des chiffres identiques
23	oiseau	c'est un animal qui vole
24	allumette	c'est un objet qui prend feu quand on le frotte

## Version B

	Réponse attendue	Indice sémantique
ex.	voiture	c'est un moyen de transport qui a quatre roues
	orange	c'est un fruit qui sert à faire du jus
1	journal	c'est un document écrit qui contient des articles
2	poire	c'est un fruit juteux qui a des pépins
3	lion	c'est un animal sauvage d'Afrique appelé « roi des animaux »
4	lit	c'est un meuble qui sert à s'allonger et à dormir
5	tortue	c'est un animal qui a une carapace et pond des œufs
6	raquette	c'est un accessoire de sport qui sert à frapper une balle
7	feuille	c'est un végétal qui pousse sur les arbres et les plantes
8	rateau	c'est un outil qui sert à ramasser des feuilles
9	mouche	c'est un insecte volant qui aime les aliments sucrés
10	tournevis	c'est un outil qui sert à insérer des vis
11	panda	c'est un animal sauvage qui mange du bambou
12	montre	c'est un accessoire qui se porte au poignet et qui donne l'heure
13	fleur	c'est un végétal qui a des pétales
14	table	c'est un meuble qui sert à manger ou à travailler
15	arrosoir	c'est un récipient qui sert à transporter de l'eau
16	oignon	c'est un légume qui pique les yeux quand on le coupe
17	bouton	c'est un accessoire qui sert à fermer un vêtement
18	ananas	c'est un fruit tropical sucré

	Réponse attendue	Indice sémantique
19	pantalon	c'est un vêtement qui couvre séparément les jambes et qui va jusqu'aux chevilles
20	arbre	c'est un végétal qui a des branches
21	papillon	c'est un insecte volant qui était d'abord une chenille
22	sablier	c'est un instrument qui mesure le temps
23	cheval	c'est un animal qui a été domestiqué pour se déplacer
24	parasol	c'est un accessoire qui protège du soleil

### Analyse qualitative des réponses produites

Cette grille<sup>30</sup> permet l'analyse qualitative de la dynamique des réponses produites, en renseignant la nature des différents comportements dénominatifs observés (déficits, stratégies et modalisations), utiles à l'interprétation du profil dénominatif de la personne évaluée et à l'élaboration d'un projet thérapeutique.

À noter qu'une partie de l'analyse qualitative est intégrée dans la passation-même de la tâche :

- le **temps de réponse par item** (en secondes) renseigne si la réponse a été donnée *immédiatement* ou *après délai* ;
- l'**auto-indiçage (AI)** renseigne l'*efficacité d'une approche* par la personne évaluée ;
- les **indices sémantiques (substantifs) – gestuels (verbes) et graphémiques** (écriture de la première lettre ou du premier graphème) renseignent l'*efficacité ou non d'une aide* sur la production.

Lorsque la personne évaluée ne produit pas la réponse attendue ou produit une erreur, l'examineur peut sélectionner un ou plusieurs comportements dénominatifs parmi la liste suivante :

- **absence de réponse**
- **erreur visuelle** : mauvaise identification de l'image à dénommer
- **persévération** : répétition inappropriée d'un mot ou d'une partie d'un mot produit.e antérieurement (défaut d'inhibition)
- **dénomination vide** : dénomination générale non informative (p.ex. truc, machin, chose, patente, bidule)
- **paragaphie lexicale** (sémantiques ou morphologiques) : sélection lexicale d'un mot existant à la place de la cible, avec ou sans erreur orthographique

<sup>30</sup> Inspirée de celle de la BETL (Godefroy & Tran, 2015) et adaptée en collaboration avec son autrice, Mme Thi Mai Tran, que nous remercions pour son partage d'expertise.

- **erreur orthographique phonologiquement plausible** : concerne les cibles lexicales correctement produites ; p.ex. « fourchète » alors que la réponse attendue est « fourchette » (récupération lexicale préservée)
- **erreur orthographique non phonologiquement plausible** : concerne les cibles lexicales correctement produites ; p.ex. « pourchatte » alors que la réponse attendue est « fourchette » (récupération lexicale préservée) mais aussi les cibles non correctement produites ; p.ex. « couteau » pour « fourchette » (récupération lexicale et orthographe affectées)
- **conduite.s d'approche et approximation.s** : conduites d'approche phonologiques, sémantiques ou périphrases, morphologiques, grammaticales, syntaxiques. Celles-ci peuvent être efficaces, volontaires, pertinentes ou non
- **modalisation.s sur la réponse produite** : commentaires, gestes ou mimiques indiquant la difficulté de la personne évaluée à produire la réponse (p.ex. « pas un... », « un..., non c'est pas ça »)
- **modalisation.s sur la tâche** : commentaires, gestes ou mimiques indiquant la difficulté de la personne évaluée à réaliser la tâche (conscience des troubles)

Il est à noter qu'un même comportement dénominatif peut, selon la réponse produite, marquer un déficit, une stratégie ou une modalisation :

- Si la personne évaluée **n'a pas produit la réponse attendue**, cette liste permet à l'examineur de renseigner le **type de comportements dénominatifs** (déficitaires, stratégiques, efficaces ou inefficaces).
- Si la première réponse de la personne évaluée n'était pas la réponse attendue, mais qu'elle **parvient à produire la réponse attendue par auto-indiçage (AI)**, la grille permet d'identifier les stratégies efficaces.

# Vérification lexicale orale

## Objectif

Évaluer la compréhension lexicale orale de substantifs et de verbes par un appariement entre des mots entendus et des photographies (substantifs) ou des vidéos (verbes).

## Stimuli

La tâche comporte un exemple et 20 items, sélectionnés selon des critères de :

- **catégorie grammaticale** (24 substantifs et 12 verbes)
- **fréquence**
- **catégorie sémantique** (*pour les substantifs*)
- **valence** (*pour les verbes*)

Chaque item est présenté trois fois, soit une fois comme cible et deux fois comme distracteur.

## Construit

Il a été démontré qu'un mode de passation par *vérification lexicale* est plus sensible aux troubles de compréhension lexicale ou de traitement sémantique (Breese & Hillis, 2004) par rapport à une modalité par désignation sur images. Dans ce mode de passation, un stimulus visuel (image ou vidéo) est présenté plusieurs fois et la personne décide s'il correspond au stimulus entendu (cible, distracteur phonologique ou sémantique) en répondant « oui » ou « non ». De cette manière, pour chaque item, plutôt que d'être exposé à plusieurs stimuli visuels et un seul stimulus entendu, la personne évaluée est exposée à un seul stimulus visuel et plusieurs stimuli entendus, rendant la tâche plus spécifiquement sensible à la compréhension verbale. Le point est accordé si la personne parvient à accepter la cible et à rejeter les distracteurs.

En accord avec le construit proposé par Breese & Hillis (2004), chaque stimulus visuel (photographie ou vidéo) est présenté à trois reprises (cible, distracteur phonologique, distracteur sémantique). La tâche est constituée de 20 items (12 substantifs et 8 verbes, manipulés en fréquence et catégories sémantiques) présentés 3 fois, soit 60 présentations.

*Pour sélectionner les items des tâches de vérification (orale et écrite), une méthodologie commune à celle de dénomination (orale et écrite) a été appliquée. Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Dénomination orale peut être consultée.*

L'ensemble des stimuli, classés selon leur catégorie grammaticale, leur catégorie sémantique (pour les substantifs) ou valence (pour les verbes), et leur fréquence (basse *versus* moyenne-haute fréquence<sup>31</sup>) est détaillé dans les tableaux ci-dessous.

---

<sup>31</sup> Pour les items de la tâche de vérification lexicale orale, la fréquence utilisée est la fréquence « freqfilms2 » de Lexique.org (New et al., 2001, 2004)

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

Une **version écrite équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) à cette tâche est disponible.

### Version A : substantifs

Basse fréquence cibles : < 8,12 ; moy. : 3,69 distracteurs sémantiques : moy. : 9,94 distracteurs phonologiques : moy. : 10,65			Moyenne et haute fréquence cibles : > 13,3 ; moy. : 42,46 distracteurs sémantiques : moy. : 33,49 distracteurs phonologiques : moy. : 112,34		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
poire	tortue	igloo	feuille	poule	pont
ananas	papillon	raquette	forêt	lapin	table

### Version A : verbes

Basse fréquence cibles : < 3,16 ; moy. : 1,51 distracteurs sémantiques : moy. : 13,51 distracteurs phonologiques : moy. : 3,92		Moyenne et haute fréquence cibles : > 79,4 ; moy. : 114,36 distracteurs sémantiques : moy. : 76,06 distracteurs phonologiques : moy. : 6,30	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
flotter	lacer	entrer	porter
	visser		regarder
	peigner		ouvrir

### Version B : substantifs

Basse fréquence cibles : < 11,56 ; moy. : 5,23 distracteurs sémantiques : moy. : 7,69 distracteurs phonologiques : moy. : 8,01			Moyenne et haute fréquence cibles : > 22,22 ; moy. : 60,34 distracteurs sémantiques : moy. : 69,54 distracteurs phonologiques : moy. : 19,18		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
orange	renard	saxophone	bois	oiseau	clé
fraise	abeille	fourchette	jardin	chat	lampe

### Version B : verbes

Basse fréquence cibles : < 7,96 ; moy. : 3,83 distracteurs sémantiques : moy. : 10,52 distracteurs phonologiques : moy. : 23,20		Moyenne et haute fréquence cibles : > 34,01 ; moy. : 94,86 distracteurs sémantiques : moy. : 67,78 distracteurs phonologiques : moy. : 25,41	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
voter	gonfler	rire	donner
	tordre		fermer
	clouer		laver

## Version A : substantifs

<b>cible</b>	<b>distracteur phonologique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>manteau</i>	<i>cadeau</i>	<i>pantoufles</i>
poule	pouce	canard
pont	tronc	tunnel
feuille	filie	fleur
tortue	statue	lézard
table	sable	chaise
poire	poil	pomme
lapin	sapin	chat
igloo	clou	tente
ananas	cadenas	banane
papillon	partition	libellule
raquette	casquette	bâton
forêt	mollet	jardin

## Version A : verbes

<b>cible</b>	<b>distracteur phonologique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>arroser</i>	<i>appeler</i>	<i>plonger</i>
porter	poster	pousser
regarder	retarder	discuter
flotter	flatter	plonger
ouvrir	couvrir	fermer
lacer	saler	tresser
visser	vider	coller
entrer	encreur	attendre
peigner	régner	laver

## Version B : substantifs

<b>cible</b>	<b>distracteur phonologique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>manteau</i>	<i>cadeau</i>	<i>pantoufles</i>
oiseau	ciseaux	abeille
clé	blé	cadenas
bois	toit	feu
renard	ressort	loup
lampe	tente	bougie
orange	losange	abricot
chat	mat	chien

## Version B : substantifs (suite)

cible	distracteur phonologique	distracteur sémantique
saxophone	microphone	clarinette
fraise	treize	framboise
abeille	oreille	mouche
fourchette	fléchette	cuillère
jardin	lapin	forêt

## Version A : verbes

cible	distracteur phonologique	distracteur sémantique
arroser	appeler	plonger
laver	paver	salir
rire	lire	pleurer
voter	voler	signer
gonfler	ronfler	vider
fermer	germer	ouvrir
tordre	mordre	essuyer
donner	sonner	garder
clouer	couler	scier

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension lexicale orale.
- Pour évaluer les habiletés de compréhension lexicale écrite, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**vérification lexicale écrite**).
- L'analyse de l'effet des distracteurs sémantiques et phonologiques, ainsi que leur impact relatif, peut soutenir l'analyse de la nature du trouble de compréhension et conséquemment orienter le plan d'intervention.
- Pour approfondir l'évaluation des habiletés lexicales (modèle de Caramazza & Hillis, 1990), l'examineur pourra **comparer les habiletés de production et de compréhension lexicale orale sur des items identiques** (p.ex. *BETL*, Godefroy & Tran, 2015 ; *GREMOTs*, Bézy et al., 2016 ; *LEXIS*, Bilocq et al., 2001). Ceci permet notamment de distinguer un trouble d'accès lexical d'un trouble sémantique central.

## Consigne

« Vous allez voir des photos et des vidéos. Dites si le mot que vous entendez va bien avec la photo ou la vidéo. Répondez par oui ou par non. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites si le mot que vous entendez va bien avec la photo. Répondez par oui ou par non. »

*Après le bloc de substantifs :* « Maintenant, vous allez voir des vidéos. Dites si le mot que vous entendez va bien avec la vidéo. Répondez par oui ou par non. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio pour les substantifs (item 1 à 36) et l'audio et la vidéo pour les verbes (item 37 à 60). **Il n'est pas possible de répondre avant la fin de l'audio ou du-de la vidéo**. L'examineur sélectionne la réponse donnée par la personne en appuyant sur le bouton **oui** ou **non**. Une fois la réponse donnée, il appuie sur le bouton **prochain stimulus**.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre le stimulus de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 20

Chaque stimulus visuel (photographie ou vidéo) est présenté à trois reprises, dans un ordre pseudo-aléatoire et en alternance avec d'autres items. La personne évaluée répond par « oui » ou « non » à chaque association d'un substantif et d'une photographie ou d'un verbe et d'un.e vidéo :

- **cible** (*réponse attendue* : « oui ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) correspond au stimulus auditif entendu.
- **distracteur phonologique** (*réponse attendue* : « non ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) ne correspond pas au stimulus auditif entendu.
- **distracteur sémantique** (*réponse attendue* : « non ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) ne correspond pas au stimulus auditif entendu.

Pour réussir un item, la personne évaluée doit répondre correctement aux trois présentations de cet item, en acceptant la cible et en rejetant les deux distracteurs. Ainsi, au cours de la tâche, 60 associations *stimulus visuel* – *stimulus auditif* sont présentées, équivalant à l'évaluation de 20 stimuli.

# Vérification lexicale écrite

## Objectif

Évaluer la compréhension lexicale écrite de substantifs et de verbes par un appariement entre des mots écrits et des photographies (substantifs) ou des vidéos (verbes).

## Stimuli

La tâche comporte un exemple (présenté trois fois) et 20 items, sélectionnés selon des critères de :

- **catégorie grammaticale** (24 substantifs et 12 verbes)
- **fréquence**
- **catégorie sémantique** (*pour les substantifs*)
- **valence** (*pour les verbes*)

Chaque item est présenté trois fois, soit une fois comme cible et deux fois comme distracteur.

## Construit

*Pour sélectionner les items des tâches de vérification (orale et écrite), une méthodologie commune à celle de dénomination (orale et écrite) a été appliquée. Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Dénomination orale peut être consultée.*

*Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Vérification lexicale orale peut être consultée.*

L'ensemble des stimuli, classés selon leur catégorie grammaticale, leur catégorie sémantique (pour les substantifs) ou valence (pour les verbes), et leur fréquence (basse *versus* moyenne-haute fréquence<sup>32</sup>) est détaillé dans les tableaux ci-dessous.

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

Une **version orale équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) à cette tâche est disponible.

---

<sup>32</sup> Pour les items de la tâche de vérification lexicale écrite, la fréquence utilisée est la fréquence « freqlivres » de Lexique.org (New et al., 2001, 2004).

## Version A : substantifs

Basse fréquence cibles : < 14,12 ; moy. : 5,63 distracteurs sémantiques : moy. : 9,05 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 41,01			Moyenne et haute fréquence cibles : > 22,3 ; moy. : 118,31 distracteurs sémantiques : moy. : 72,19 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 107,46		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
palmier	mouton	pion	bois	loup	verre
mangue	cygne	pince	jardin	poisson	jupe

## Version A : verbes

Basse fréquence cibles : < 5,68 ; moy. : 4,06 distracteurs sémantiques : moy. : 11,03 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 20,39		Moyenne et haute fréquence cibles : > 30,68 ; moy. : 106,1 distracteurs sémantiques : moy. : 56,62 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 30,68	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
voter	gonfler	rire	donner
	tordre		fermer
	clouer		laver

## Version B : substantifs

Basse fréquence cibles : < 11,01 ; moy. : 5,62 distracteurs sémantiques : moy. : 10,23 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 24,11			Moyenne et haute fréquence cibles : > 12,7 ; moy. : 56,67 distracteurs sémantiques : moy. : 41,35 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 117,48		
biologiques	animaux	artéfacts	biologiques	animaux	artéfacts
ail	tigre	ciseaux	feuille	singe	sac
abricot	paon	harpe	forêt	cochon	miroir

## Version B : verbes

Basse fréquence cibles : < 10,68 ; moy. : 3,38 distracteurs sémantiques : moy. : 16,01 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 3,55		Moyenne et haute fréquence cibles : > 79,93 ; moy. : 110,32 distracteurs sémantiques : moy. : 61,89 distracteurs phono-graphémiques : moy. : 5,87	
intransitifs	transitifs	intransitifs	transitifs
flotter	lacer	entrer	porter
	visser		regarder
	peigner		ouvrir

## Version A : substantifs

<b>cible</b>	<b>distracteur phono-graphémique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>manteau</i>	<i>cadeau</i>	<i>pantoufles</i>
loup	cou	renard
verre	Terre	bol
bois	toit	feu
mouton	bouton	chèvre
jupe	juger	robe
palmier	panier	sapin
poisson	buisson	dauphin
lion	lion	dé
mangue	langue	ananas
cygne	vigne	canard
pince	prince	ciseaux
jardin	lapin	forêt

## Version A : verbes

<b>cible</b>	<b>distracteur phono-graphémique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>arroser</i>	<i>appeler</i>	<i>plonger</i>
laver	paver	salir
rire	lire	pleurer
voter	voler	signer
fermer	germer	ouvrir
gonfler	ronfler	vider
tordre	mordre	essuyer
donner	sonner	garder
clouer	couler	scier

## Version B : substantifs

<b>cible</b>	<b>distracteur phono-graphémique</b>	<b>distracteur sémantique</b>
<i>manteau</i>	<i>cadeau</i>	<i>pantoufles</i>
singe	cinq	castor
sac	lac	panier
feuille	fil	fleur
tigre	tige	lion
miroir	tiroir	loupe
ail	rail	oignon

## Version B : substantifs (suite)

cible	distracteur phono-graphémique	distracteur sémantique
cochon	cocon	vache
ciseaux	oiseau	pince
abricot	briquet	orange
paon	pion	cygne
harpe	arbre	guitare
forêt	mollet	jardin

## Version B : verbes

cible	distracteur phono-graphémique	distracteur sémantique
arroser	appeler	plonger
porter	poster	pousser
regarder	retarder	discuter
flotter	flatter	plonger
ouvrir	couvrir	fermer
lacer	saler	tresser
visser	tisser	coller
entrer	encre	attendre
peigner	régner	laver

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension lexicale écrite.
- Pour évaluer les habiletés de compréhension lexicale orale, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**vérification lexicale orale**).
- L'analyse de l'effet des distracteurs sémantiques et phono-graphémiques, ainsi que leur impact relatif, peut soutenir l'analyse de la nature du trouble de compréhension et conséquemment orienter le plan d'intervention.
- Pour approfondir l'évaluation des habiletés lexicales (modèle de Caramazza & Hillis, 1990), l'examineur pourra **comparer les habiletés de production et de compréhension lexicale orale sur des items identiques** (p.ex. *BETL*, Godefroy & Tran, 2015 ; *GREMOTs*, Bézy et al., 2016 ; *LEXIS*, Bilocq et al., 2001). Ceci permet notamment de distinguer un trouble d'accès lexical d'un trouble sémantique central.

## Consigne

« Vous allez voir des photos et des vidéos. Dites si le mot qui est écrit va bien avec la photo ou la vidéo. Répondez par oui ou par non. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites si le mot qui est écrit va bien avec la photo. Répondez par oui ou par non. »

*Après le bloc de substantifs :* « Maintenant, vous allez voir des vidéos. Dites si le mot qui est écrit va bien avec la vidéo. Répondez par oui ou par non. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. Le stimulus visuel et le mot écrit apparaissent automatiquement. L'examineur sélectionne la réponse donnée par la personne en appuyant sur le bouton **oui** ou **non**. Une fois la réponse donnée, il appuie sur le bouton **prochain stimulus**.
3. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
4. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 20

Chaque stimulus visuel (photographie ou vidéo) est présenté à trois reprises, dans un ordre pseudo-aléatoire et en alternance avec d'autres items. La personne évaluée répond par « oui » ou « non » à chaque association d'un substantif et d'une photographie ou d'un verbe et d'un.e vidéo :

- **cible** (réponse attendue : « oui ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) correspond au stimulus écrit lu.
- **distracteur phono-graphémique** (réponse attendue : « non ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) ne correspond pas au stimulus écrit lu.
- **distracteur sémantique** (réponse attendue : « non ») : le stimulus visuel (photographie-vidéo) ne correspond pas au stimulus écrit lu.

Pour réussir un item, la personne évaluée doit répondre correctement aux trois présentations de cet item, en acceptant la cible et en rejetant les deux distracteurs. Ainsi, au cours de la tâche, 60 associations *stimulus visuel – stimulus écrit* sont présentées, équivalant à l'évaluation de 20 stimuli.

# Fluence sémantique

## Objectif

Évaluer l'habileté d'exploration de la mémoire lexico-sémantique en évoquant des mots à partir d'un critère sémantique catégoriel de faible productivité : les vêtements.

## Stimuli

Aucun.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Le critère *vêtements* a été sélectionné à partir d'une revue de la littérature scientifique, en visant le choix d'un critère sensible aux difficultés plus légères d'accès lexical. La catégorie *vêtements* (objets) présente, en français, une productivité moindre que d'autres, comme la catégorie des *animaux* (vivants) fréquemment utilisée dans les outils d'évaluation (Nikolai et al., 2018 ; Goulet et al., 1997).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés d'évocation lexicale.
- L'observation des aspects listés ci-dessous ajoutera des informations concernant le fonctionnement et les stratégies d'exploration de la mémoire sémantique de la personne évaluée :
  - Prototypicalité des mots
  - Stratégie d'exploration utilisée (p.ex. sémantique, orthographique)
  - Nombre de sous-champs sémantiques explorés
  - Présence d'erreurs (p.ex. répétition de mot, erreur de catégorie, déviation phonologique ou articulatoire)
  - Distribution des mots selon le décours temporel
  - Vitesse d'évocation

## Consigne

« Dites le plus de noms possible de vêtements en 2 minutes. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer. »

## Passation

Les modalités de passation sont identiques pour les tâches suivantes : fluence sémantique, fluence orthographique, fluence libre et fluence alternée.

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter l'enregistrement**, ce qui déclenche simultanément l'enregistrement des réponses de la personne évaluée et le chronomètre.
3. Pendant la passation, chaque fois que la personne évaluée dit un mot, l'examineur appuie sur **le symbole +** (« plus »). Un trait vertical apparaît sur la ligne de temps pour indiquer chaque mot. Le total de mots dits par tranche de 30 secondes et au total est automatiquement calculé.
  - **Par défaut, pendant la passation, tous les mots dits sont considérés comme acceptés** (indiqués par une zone de couleur verte entre deux traits verticaux). L'examineur peut appliquer une analyse qualitative à l'ensemble des productions lors d'une cotation a posteriori.
  - Si l'examineur souhaite appliquer une cotation complète **en première écoute**, il peut au choix :
    - appuyer sur **le symbole +** (« plus ») pour tous les mots dits par la personne évaluée, et appuyer tout de suite sur le bouton **refusée** à chaque fois qu'une réponse est refusée (en référence au guide de cotation mémorisé par l'examineur).
    - appuyer sur **le symbole +** (« plus ») uniquement lorsque la personne évaluée dit une réponse acceptée (en référence au guide de cotation mémorisé par l'examineur).
 NB. Si l'examineur procède ainsi, **seules sont marquées sur la ligne de temps les réponses jugées acceptées** en cours de passation, ce qui ne permet pas à l'examineur d'appliquer une analyse qualitative à l'ensemble des productions lors d'une cotation a posteriori.
4. Lorsque le temps maximal est écoulé, l'examineur peut fermer la tâche en appuyant sur l'icône **retour au menu** puis sur le bouton **fermer**.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

6. Pour réviser sa cotation, l'examineur appuie sur l'icône **réponse donnée** placé à l'extrémité droite de chaque ligne de 30 secondes. Il écoute l'enregistrement segment par segment :
- En cours d'écoute, l'examineur peut déplacer le curseur de temps par le glissement du doigt, ce qui permet facilement les retours en arrière et les sauts en avant.
  - Si un trait vertical est manquant (mot dit), l'examineur peut l'ajouter à la ligne de temps en appuyant sur **le symbole +** (« plus »), ce qui l'ajoute au calcul de mots partiel et total.
  - Si un trait vertical a été marqué par erreur (mot non dit), l'examineur peut le retirer de la ligne de temps en appuyant sur **le symbole -** (« moins »), ce qui le retire du calcul de mots partiel et total.
  - L'examineur peut refuser un mot dit en cliquant sur le bouton **refusée**. La zone de couleur verte entre deux traits verticaux devient orange.
  - **Avertissement** : si l'examineur appuie sur le bouton **recommencer l'enregistrement** puis **recommencer**, l'enregistrement initial sera effacé, au profit d'un nouveau.
7. En cas de besoin, **cette tâche peut être momentanément interrompue en cours mais doit être poursuivie après un court délai**. Si la tâche est interrompue et fermée dans l'intention de la reprendre avec la personne évaluée plus tard, l'application proposera à l'examineur de refaire la tâche au complet.

## Guide de cotation

Pendant la passation ou a posteriori en écoutant l'enregistrement, l'examineur décompte le nombre de mots produits par la personne évaluée – acceptés en référence au guide de cotation.

Le score *total des mots acceptés* (score normé) est automatiquement calculé. La présentation visuelle permet également de rendre état de la production lexicale selon le décours temporel, par tranches de 30 secondes.

- Si la personne évaluée demeure plus de 60 secondes consécutives sans évoquer de mots, l'examineur cesse la tâche.
- Si le début du mot est dit avant la fin de l'enregistrement et qu'il respecte les critères, il est **accepté**.
- **Une définition large de la catégorie des vêtements est appliquée** (p.ex. souliers, accessoires).

Sont accepté.e.s :

- Les noms d'**accessoires vestimentaires** (p.ex. ceinture, foulard, jarretelle, cravate, masque de ski, palme ; le mot « parapluie » a été accepté au cours de la normalisation), sauf les **bijoux**.
- les **synonymes** (p.ex. « souliers » et « chaussures »).

- Les **abréviations courantes** (p.ex. « imper » pour « imperméable »; « nœud pap » pour « nœud papillon »).
- les **anglicismes utilisés de façon courante** (p.ex. coat, jumpsuit, jacket).
- les **synecdoques** (p.ex. « fourrure » pour « manteau de fourrure », « nœud » pour « nœud papillon », « kangourou » pour « chandail / pull kangourou », « trois-quarts » pour « pantalon trois-quarts », « Levi's » pour « jean Levi's »).
- les **erreurs de nature phonétique ou articulaire qui n'altèrent pas la reconnaissance des mots produits** (p.ex. « cardignan » pour « cardigan »).
- **Les différentes variantes d'un mot sont acceptées** si elles réfèrent clairement à des vêtements différents (p.ex. souliers, souliers de course). Cependant, si la personne produit une **suite de variations à partir d'un même mot** (p.ex. manteau d'hiver, manteau d'été, manteau de printemps, manteau d'automne, etc.; chandail à manches courtes, chandail à manches longues, chandail manches trois-quarts, etc.), **seuls les deux premiers items de la suite sont acceptés**. Si elle produit des variantes à partir d'un même mot (p.ex. souliers, souliers de course) **intercalés d'autres mots dans la tâche**, tous les items sont **acceptés** (en autant qu'ils réfèrent clairement à des vêtements différents).

Sont refusé.e.s :

- les **répétitions de mots**.
- les noms de **bijoux**.

# Fluence orthographique

## Objectif

Évaluer l'habileté à explorer la récupération lexicale – l'accès lexical à partir d'un critère formel orthographique : mots commençant par la lettre P.

## Stimuli

Aucun.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Les tâches de fluence verbale sont classiquement utilisées pour examiner l'intégrité du stock sémantique et les stratégies d'accès lexical en mémoire à long terme (Gierski & Ergis, 2004). Une analyse qualitative prenant en compte le décours temporel est suggérée pour mieux capturer les processus cognitifs et linguistiques en jeu (Cardebat et al., 1990). La lettre P est considérée hautement productive, c'est-à-dire ayant de nombreuses occurrences en début de mot en français et suscitant un fort nombre de réponses (Sabourin et al., 1988).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés d'évocation lexicale.
- L'observation des aspects listés ci-dessous ajoutera des informations concernant le fonctionnement et les stratégies d'exploration de la mémoire sémantique de la personne évaluée :
  - Prototypicalité des mots
  - Présence d'erreurs (p.ex. répétition de mot, mot commençant par une autre lettre)
  - Stratégie d'exploration du savoir sémantique (p.ex. orthographique, sémantique)
  - Distribution des mots selon le décours temporel
  - Vitesse d'évocation

## Consigne

« Dites le plus de mots possible qui commencent par la lettre “p” en 2 minutes. Vous ne pouvez pas dire de noms propres. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer. »

## Passation

*Les modalités de passation sont identiques pour les tâches suivantes : fluence sémantique, fluence orthographique, fluence libre et fluence alternée. Pour plus de détails, l'examineur peut se référer à la section Fluence sémantique de ce manuel.*

## Guide de cotation

Pendant la passation ou a posteriori en écoutant l'enregistrement, l'examineur décompte le nombre de mots produits par la personne évaluée – acceptés en référence au guide de cotation.

Le score *total des mots acceptés* (score normé) est automatiquement calculé. La présentation visuelle permet également de rendre état de la production lexicale selon le décours temporel, par tranches de 30 secondes.

- Si la personne évaluée demeure plus de 60 secondes consécutives sans évoquer de mots, l'examineur cesse la tâche.
- Si le début du mot est dit avant la fin de l'enregistrement et qu'il respecte les critères, il est **accepté**.

Sont accepté.e.s :

- les **mots commençant par la correspondance graphème-phonème** [ph] (p.ex. phalange).
- les **synonymes**.
- les **abréviations courantes**.
- les **anglicismes utilisés de façon courante**.
- les **erreurs de nature phonétique ou articulatoire qui n'altèrent pas la reconnaissance des mots produits** (p.ex. « phaaron » pour « pharaon » ; « pétuna » pour « pétunia » ; « pirargue » pour « pygargue »).
- les **homophones** (p.ex. porc, pore) si la personne explicite d'elle-même la différence sur le plan sémantique.
- les **différentes variantes d'un mot sont acceptées** si elles réfèrent clairement à des référents différents (p.ex. pantalon, pantalon de ski). Cependant, si la personne produit une **suite de variations à partir d'un même mot** (p.ex. pantalon, pantalon de ski, pantalon trois-quarts, etc.), **seuls les deux premiers items de la suite sont acceptés**. Si elle produit des variantes

à partir d'un même mot (p.ex. pantalon, pantalon de ski) **intercalés d'autres mots dans la tâche**, tous les items sont **acceptés** (en autant qu'ils réfèrent clairement à des référents différents).

- Les dérivés morphologiques d'un même mot sont refusés uniquement s'ils ne font varier que le genre ou le nombre du mot (p.ex. prince et princesse comptent pour un seul point). **Ils sont donc acceptés lorsqu'ils entraînent un changement de catégorie grammaticale** (p.ex. poli, politesse et poliment comptent pour trois points) **ou de sens** (p.ex. police et policier comptent pour deux points).

Sont refusé.e.s :

- les **répétitions de mots**.
- les **onomatopées** (p.ex. paf, plouf).
- les **noms propres** (prénom, nom de famille, nom de pays, nom de planète, nom de fleuve ou de ville), sauf pour deux types d'exception :
  - Les **noms d'espèces d'animaux ou de végétaux** sont considérés comme des noms communs et sont acceptés (p.ex. paruline, pivoine).
  - Les **antonomases courantes** sont acceptées<sup>33</sup>
- Les **dérivés morphologiques d'un même mot sont refusés uniquement s'ils ne font varier que le genre ou le nombre du mot** (p.ex. prince et princesse comptent pour un seul point).

<sup>33</sup> Les dictionnaires en ligne [Le Trésor de la Langue Française Informatisée](#) et [Le Robert](#) peuvent être consultés en cas de doute.

# Fluence libre

## Objectif

Évaluer l'habileté à explorer la mémoire lexico-sémantique en évoquant des mots librement, sans critère donné.

## Stimuli

Aucun.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Une tâche de fluence lexicale sans critère est réputée sensible pour évaluer les troubles acquis de la communication et riche pour une analyse qualitative élargie (Gonçalves et al., 2017; Zimmerman et al., 2014). Notamment, la distinction entre individus cérébrolésés droits ayant des troubles de la communication et individus neuro-contrôles se démarque surtout lorsque le temps imparti est plus long (Zimmerman et al., 2014; Le Blanc & Joanette, 1996).

Le décours temporel permet d'observer des processus automatiques (en début de tâche) puis plus contrôlés (en fin de tâche). L'absence de critère permet aussi l'analyse des stratégies de recherche (sémantique, phonologique, nombre de regroupements, changement de thèmes, etc.) employées par la personne évaluée, ce qui peut contribuer à l'analyse du profil neuropsychologique.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés d'évocation lexicale.
- L'observation des aspects listés ci-dessous ajoutera des informations concernant le fonctionnement et les stratégies d'exploration de la mémoire sémantique de la personne évaluée :
  - Prototypicalité des mots
  - Nombre de champs sémantiques explorés
  - Nombre de mots dits par champ sémantique
  - Présence d'erreurs (p.ex. répétition de mot, nom propre, déviation phonologique ou articulatoire)
  - Stratégie d'exploration du savoir sémantique (p.ex. catégorielle, alphabétique, imagerie mentale, maintien d'une catégorie et flexibilité catégorielle)
  - Distribution des mots selon le décours temporel
  - Vitesse d'évocation

## Consigne

« Dites le plus de mots possible en 2 minutes et 30 secondes. Vous ne pouvez pas dire de noms propres ou de chiffres. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer. »

## Passation

*Les modalités de passation sont identiques pour les tâches suivantes : fluence sémantique, fluence orthographique, fluence libre et fluence alternée. Pour plus de détails, l'examineur peut se référer à la section Fluence sémantique de ce manuel.*

## Guide de cotation

Pendant la passation ou a posteriori en écoutant l'enregistrement, l'examineur décompte le nombre de mots produits par la personne évaluée – acceptés en référence au guide de cotation.

Le score *total des mots acceptés* (score normé) est automatiquement calculé. La présentation visuelle permet également de rendre état de la production lexicale selon le décours temporel, par tranches de 30 secondes.

- Si la personne évaluée demeure plus de 60 secondes consécutives sans évoquer de mots, l'examineur cesse la tâche.
- Si le début du mot est dit avant la fin de l'enregistrement et qu'il respecte les critères, il est **accepté**.

Sont accepté.e.s :

- les **synonymes**.
- les **abréviations courantes** (p.ex. « imper » pour « imperméable » ; « nœud pap » pour « nœud »).
- les **anglicismes utilisés de façon courante** (p.ex. coat, jumpsuit, jacket).
- les **synecdoques** (p.ex. « fourrure » pour « manteau de fourrure », « nœud » pour « nœud papillon », « kangourou » pour « chandail / pull kangourou », « trois-quarts » pour « pantalon trois-quarts », « Levi's » pour « jean Levi's »).
- les **groupes nominaux** (p.ex. pomme de terre, poteau de téléphone, air climatisé, nid de poule), qui comptent pour un point par groupe nominal et non pas par mot.
- les **erreurs de nature phonétique ou articulatoire qui n'altèrent pas la reconnaissance des mots produits** (p.ex. « phaaron » pour « pharaon » ; « pétuna » pour « pétunia » ; « pirargue » pour « pygargue »).
- les **homophones** (p.ex. porc, pore) si la personne explicite d'elle-même la différence sur le plan sémantique.

- les **différentes variantes d'un mot sont acceptées** si elles réfèrent clairement à des référents différents (p.ex. pantalon, pantalon de ski). Cependant, si la personne produit une **suite de variations à partir d'un même mot** (p.ex. pantalon, pantalon de ski, pantalon trois-quarts, etc.), **seuls les deux premiers items de la suite sont acceptés**. Si elle produit des variantes à partir d'un même mot (p.ex. pantalon, pantalon de ski) **intercalés d'autres mots dans la tâche**, tous les items sont **acceptés** (en autant qu'ils réfèrent clairement à des référents différents).
- Les dérivés morphologiques d'un même mot sont refusés uniquement s'ils ne font varier que le genre ou le nombre du mot (p.ex. prince et princesse comptent pour un seul point). **Ils sont donc acceptés lorsqu'ils entraînent un changement de catégorie grammaticale** (p.ex. poli, politesse et poliment comptent pour trois points) **ou de sens** (p.ex. police et policier comptent pour deux points).

Sont refusé.e.s :

- les **répétitions de mots**.
- les **onomatopées** (p.ex. paf, plouf).
- les **noms propres** (prénom, nom de famille, nom de pays, nom de planète, nom de fleuve ou de ville), sauf pour deux types d'exception :
  - Les **noms d'espèces d'animaux ou de végétaux** sont considérés comme des noms communs et sont acceptés (p.ex. paruline, pivoine).
  - Les **antonomases courantes** sont acceptées<sup>34</sup>
- Les **dérivés morphologiques d'un même mot sont refusés uniquement s'ils ne font varier que le genre ou le nombre du mot** (p.ex. prince et princesse comptent pour un seul point).

<sup>34</sup> Les dictionnaires en ligne [Le Trésor de la Langue Française Informatisée](#) et [Le Robert](#) peuvent être consultés en cas de doute.

# Décision lexicale

## Objectif

Explorer le système d'accès lexico-sémantique à travers la reconnaissance de mots par entrée auditive.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 16 items :

- 8 mots
- 8 pseudomots

## Construit

Une tâche de décision lexicale permet, selon le modèle de Caramazza & Hillis (1990), de spécifier le fonctionnement du lexique phonologique d'entrée, et plus généralement de la voie lexicale, permettant d'accéder aux représentations sémantiques. La personne évaluée doit distinguer les mots existants dans son lexique en comparaison de pseudo-mots. La représentation sémantique n'est théoriquement pas requise, puisque la tâche ne comporte pas de question portant sur les concepts eux-mêmes. Cette tâche inclut deux types de stimuli :

- **Mots** : des substantifs bisyllabiques et peu fréquents ont été sélectionnés au sein de la base de données lexicale [Lexique.org](http://Lexique.org) (New et al., 2001, 2004). Lors d'une atteinte phonologique, un effet de fréquence est le plus souvent présent, ce qui justifie de ne pas manipuler le niveau de fréquence des items.
- **Pseudo-mots** : les pseudo-mots créés présentent au moins 2 phonèmes de différence ou une inversion de phonèmes par rapport à un mot existant dans la langue et sans lien de sens avec les autres mots de la liste. Les fréquences phonotactiques ont été déterminées à partir du corpus du langage oral de Tubach et Boë (1990), soit des associations de phonèmes fréquentes en français.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension lexicale.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques, particulièrement réceptives. Par exemple, un échec à la tâche de vérification lexicale, associé à un échec à cette tâche, permettent de suspecter une atteinte du système sémantique ou de l'une des voies d'accès selon le modèle de Caramazza & Hillis (1990).
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive de la mémoire sémantique (p.ex. *BECS*, Merck et al., 2011) et en neuropsychologie peuvent être indiquées pour compléter la description du profil.
- La reconnaissance des mots peut être altérée dans diverses pathologies centrales, incluant la surdité verbale, ou périphériques, en cas de déclin perceptivo-auditif. Des évaluations supplémentaires peuvent être indiquées.

## Consigne

« Vous allez entendre des mots. Dites si le mot existe ou pas. Répondez par “oui” ou “non”. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites si le mot existe ou pas. Répondez par “oui” ou “non”. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio pour chaque item. **La modalité de réponse peut être verbale, gestuelle, par signe de tête ou en appui sur un support visuel.** L'examineur sélectionne la réponse donnée par la personne évaluée en appuyant sur le bouton **oui** ou **non**.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre le stimulus de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie de nouveau sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 16

La cotation est automatisée. Les réponses soulignées (ex. OUI) dans la feuille de cotation correspondent à la réponse attendue.

# Jugement sémantique

## Objectif

Évaluer l'habileté à identifier des liens sémantiques entre les mots et à les expliquer.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples de paires de mots et 24 paires de mots :

- 12 paires composées de mots qui entretiennent un lien sémantique de cohyponymie (lien catégoriel ; p.ex. aigle-corneille)
- 12 paires composées de mots qui n'entretiennent aucun lien sémantique (p.ex. rubis-corneille)

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

La mémoire sémantique se définit comme un système gérant l'ensemble des connaissances générales sur le monde : le sens des mots, leurs traits caractéristiques, leurs interrelations catégorielles (Tulving, 1972). Les connaissances conceptuelles sont traditionnellement organisées catégoriquement (Caramazza & Hillis, 1991).

Pour cette tâche utilisant la modalité verbale, des catégories et items ont été sélectionnés sur la base de liens sémantiques catégoriels et fonctionnels. Afin de cibler le dépistage de l'intégrité du système sémantique, un jugement de similitude sémantique est demandé pour chaque paire d'items.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les associations sémantiques catégorielles.
- Il est intéressant d'analyser les explications de façon qualitative : accès aux mots catégoriels pour décrire les liens sémantiques, présence de paraphasies sémantiques, circonlocutions, délais, hésitations.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques, pour mettre en lumière les scores respectifs. Par exemple, de nombreux indices d'erreurs sémantiques en dénomination, associés à un échec à cette tâche, permettent de suspecter une atteinte des aspects sémantiques.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive de la mémoire sémantique (p.ex. BECS, Merck et al., 2011) et en neuropsychologie peuvent être indiquées pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez entendre deux mots. Dites s'il y a un lien de sens entre les deux mots. Répondez par "oui" ou "non" Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites s'il y a un lien de sens entre les deux mots. Répondez par "oui" ou "non". S'il y a un lien, expliquez-le. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. Pour chaque paire de mots, l'examineur « flippe » (tourne la tablette vers la personne évaluée **par le haut**) : la paire de mots écrits apparaît à l'écran et ceux-ci sont énoncés par la tablette. **La réponse et l'explication de la personne évaluée sont automatiquement enregistrées pendant le flip de la tablette.**
3. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur « flippe » la tablette vers lui. La feuille de cotation apparaît. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
4. Si la réponse attendue est « oui », l'examineur cote la qualité de l'explication.
5. Au besoin, l'examineur peut de nouveau montrer les mots et enregistrer l'explication de la personne évaluée en cliquant sur la paire de mots sur la feuille de cotation puis en « flippant » de nouveau la tablette vers la personne évaluée.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 24

La cotation est automatisée. Les réponses soulignées (ex. OUI) dans la feuille de cotation correspondent à la réponse attendue.

Qualité de l'explication :

1 = explication claire et adéquate

0 = explication erronée ou absence de réponse

Si la personne évaluée évoque un lien orthographique (p.ex. « chat » et « camion » commencent par la même lettre) ou phonologique, rappeler que le lien recherché est un **lien de sens** et accepter la réponse si la personne se corrige efficacement.

		0 point	1 point
1	<b>Prune-évier</b> ( <i>sans lien</i> )		
2	<b>Fusil-haricot</b> ( <i>sans lien</i> )		
3	<b>Pluie-neige</b>	autre (p.ex. tombent du ciel, la pluie devient de la neige et vice-versa)	lien avec le climat, la température, la météorologie, les précipitations, les averses, les intempéries ou lien avec l'eau (p.ex. <u>gouttes</u> qui tombent du ciel)
4	<b>Cheval-veau</b>	autre	animaux
5	<b>Or-pomme</b> ( <i>sans lien</i> )		
6	<b>Aigle-corneille</b>	autre (p.ex. animaux)	oiseaux
7	<b>Cigare-pipe</b>	autre (p.ex. mauvais pour la santé)	pour fumer, articles de fumeurs, tabac
8	<b>Couteau-pluie</b> ( <i>sans lien</i> )		
9	<b>Perle-cheval</b> ( <i>sans lien</i> )		
10	<b>Soie-Lin</b>	autre (p.ex. naturel, des vêtements, matière)	tissus, textiles, fibres, pour faire des vêtements, <i>matériel</i> ( <i>anglicisme accepté au Québec</i> )
11	<b>Corneille-rubis</b> ( <i>sans lien</i> )		
12	<b>Bombe-fusil</b>	autre (p.ex. explosent)	armes, lien avec la guerre, pour tuer, détruire
13	<b>Pomme-prune</b>	autre (p.ex. aliments, pour manger)	fruits
14	<b>Cuivre-or</b>	autre (p.ex. minéraux, bijoux)	métaux, matériaux
15	<b>Pipe-cuillère</b> ( <i>sans lien</i> )		
16	<b>Veau-soie</b> ( <i>sans lien</i> )		
17	<b>Évier-poêle</b>	autre (p.ex. appareils électroménagers)	dans la cuisine
18	<b>Haricot-radis</b>	autre (p.ex. aliments, pour manger)	légumes
19	<b>Rubis-perle</b>	autre (p.ex. pierres, métaux précieux)	pour faire des bijoux, bijoux, pierres précieuses
20	<b>Neige-cuivre</b> ( <i>sans lien</i> )		
21	<b>Lin-bombe</b> ( <i>sans lien</i> )		
22	<b>Cuillère-couteau</b>	autre (p.ex. dans la cuisine, pour manger)	ustensiles, couverts, <i>coutellerie</i> ( <i>anglicisme accepté au Québec</i> )
23	<b>Radis-cigare</b> ( <i>sans lien</i> )		
24	<b>Poêle-aigle</b> ( <i>sans lien</i> )		

# Tri catégoriel

## Objectif

Explorer les habiletés d'accès au système sémantique à travers le classement d'items selon des relations catégorielles.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 8 items (photographies en couleurs) :

- 4 items de la catégorie des outils (représentée par la boîte à outils)
- 4 items de la catégorie des vêtements (représentée par le garde-robe)

## Construit

La mémoire sémantique se définit comme un système gérant l'ensemble des connaissances générales sur le monde : le sens des mots, leurs traits caractéristiques et leurs interrelations (p.ex. fonctionnelles ou catégorielles ; Tulving, 1972). Les connaissances conceptuelles sont classiquement organisées catégoriquement (Caramazza & Hillis, 1991).

Afin de dépister l'intégrité du système sémantique, un tri d'items dans la catégorie correspondante est demandé. Pour cette tâche utilisant la modalité visuelle, des catégories et items hautement imageables, de fréquence comparable, facilement dissociables visuellement et catégoriquement ont été sélectionnés.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les associations sémantiques catégorielles.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques, pour mettre en lumière les scores respectifs. Par exemple, de nombreux indices d'erreurs sémantiques en dénomination, associés à un échec à cette tâche, permettent de suspecter une atteinte des aspects sémantiques.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive de la mémoire sémantique (p.ex. *BECS*, Merck et al., 2011) et en neuropsychologie peuvent être indiquées pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez voir des photos. Choisissez la photo du bas qui va le mieux avec la photo du haut. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après l'exemple :* « Maintenant, nous allons commencer. Choisissez la photo du bas qui va le mieux avec la photo du haut. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
3. La personne évaluée sélectionne l'image du bas (« boîte à outils » ou « garde-robe ») qui correspond à la catégorie de l'image du haut, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 8

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

# Appariement sémantique

## Objectif

Explorer les connaissances sémantiques associatives à travers l'appariement d'items selon des relations catégorielles ou fonctionnelles.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 8 items (photographies en couleurs) :

- 4 items entretenant des liens catégoriels (p.ex. poire et pomme)
- 4 items entretenant des liens fonctionnelles (p.ex. bébé et biberon)

## Construit

La mémoire sémantique se définit comme un système gérant l'ensemble des connaissances générales sur le monde : le sens des mots, leurs traits caractéristiques et leurs interrelations (p.ex. fonctionnelles ou catégorielles; Tulving, 1972).

Pour cette tâche utilisant la modalité visuelle, des catégories et items hautement imageables, de fréquence comparable et présentant un accord sur le nom de l'image élevé (> 0.7) ont été sélectionnés. La tâche exige l'utilisation explicite (reconnaissance et activation) des connaissances sémantiques catégorielles ou fonctionnelles pour sélectionner la cible appariée.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les associations sémantiques catégorielles ou fonctionnelles.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques, pour mettre en lumière les scores respectifs. Par exemple, de nombreux indices d'erreurs sémantiques en dénomination, associés à un échec à cette tâche, permettent de suspecter une atteinte des aspects sémantiques.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive de la mémoire sémantique (p.ex. *BECS*, Merck et al., 2011) et en neuropsychologie peuvent être indiquées pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez voir des photos. Choisissez la photo du bas qui va le mieux avec la photo du haut. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après l'exemple :* « Maintenant, nous allons commencer. Choisissez la photo du bas qui va le mieux avec la photo du haut. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
3. La personne évaluée sélectionne l'image du bas qui est reliée par un lien catégoriel ou fonctionnel à l'image du haut, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 8

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

# Questionnaire sémantique

## Objectif

Explorer les habiletés d'accès au système sémantique à travers un questionnaire de connaissances portant sur les traits sémantiques.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 32 questions fermées portant sur :

- 3 catégories sémantiques : vivants (animaux et biologiques) et non vivants (artéfacts)
- 5 types de traits sémantiques : catégorie, fonction, description, association et lieu

## Construit

La mémoire sémantique se définit comme un système gérant l'ensemble des connaissances générales sur le monde : le sens des mots, leurs traits caractéristiques et leurs interrelations (p.ex. fonctionnelles ou catégorielles; Tulving, 1972).

Pour cette tâche utilisant la modalité verbale et visuelle, des items hautement imageables, fréquents, présentant un accord sur le nom de l'image élevé (> 0.7) et en nombre égal de vivants et non-vivants ont été sélectionnés. En s'inspirant de tâches portant sur les connaissances sémantiques (p.ex. Giffard et al., 2001), des questions fermées ont été formulées pour explorer les connaissances liées à l'appartenance catégorielle et aux attributs spécifiques de chaque item. Cinq types de traits sémantiques ont ainsi été sélectionnés : catégorie, fonction, description, association et lieu.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les représentations sémantiques.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques, pour mettre en lumière les scores respectifs. Par exemple, de nombreux indices d'erreurs sémantiques en dénomination, associés à un échec à cette tâche, permettent de suspecter une atteinte des aspects sémantiques.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive de la mémoire sémantique (p.ex. BECS, Merck et al., 2011) et en neuropsychologie peuvent être indiquées pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez voir une photo. Pensez à tout ce que vous connaissez sur cette photo. Après, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous connaissez sur cette photo. Répondez par “oui” ou “non”. Je peux répéter les questions. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Pensez à tout ce que vous connaissez sur cette photo. Après, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous connaissez sur cette photo. Répondez par “oui” ou “non”. Je peux répéter les questions. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio pour chaque item. **La modalité de réponse peut être verbale, gestuelle, par signe de tête ou en appui sur un support visuel**. L'examineur sélectionne la réponse donnée par la personne évaluée en appuyant sur le bouton **oui** ou **non**.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre le stimulus de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 32

La cotation est automatisée. Les réponses soulignées (ex. OUI) dans la feuille de cotation correspondent à la réponse attendue.

## ■ Composante phonologie

La phonologie – la structure sonore du langage – constitue le médium par lequel le sens est transmis (Blumstein, 1998). Des déficits phonologiques peuvent entraver la compréhension comme la production langagière, de manière isolée ou concomitante à l'atteinte d'autres composantes. Cet ensemble de tâches propose à l'évaluateur des outils spécifiquement conçus pour examiner les habiletés de répétition et de manipulation de phonèmes, syllabes et mots. L'examineur pourra également compléter son impression clinique en utilisant l'une des multiples tâches du i-MEL fr comportant un aspect phonologique secondaire et incluse au sein d'autres composantes (p.ex. dénomination, vérification lexicale).

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Répétition de mots et de pseudo-mots
- Métaphonologie

# Répétition de mots et de pseudo-mots

## Objectif

Explorer les habiletés de rétention et rappel d'une suite de phonèmes par la restitution de mots et de pseudo-mots présentés à l'oral.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples (un mot et un pseudo-mot) et 32 items, distingués selon des critères de :

- **lexicalité** (mots et pseudo-mots)
- **complexité** (avec ou sans groupe consonantique)
- **fréquence** (*pour les mots seulement* : fréquents et non fréquents)
- **proximité phonologique avec un mot existant** (*pour les pseudo-mots seulement* : proche ou éloigné)
- **longueur** (1 à 4 syllabes)

## Construit

Le maintien à court terme de l'information verbale est central aux habiletés de répétition, encore davantage en présence de stimuli non familiers (Majerus, 2013) : tandis que la répétition de mots peut associer au traitement phonologique un traitement sémantique, la répétition de pseudo-mots recourt à un traitement spécifiquement phonologique.

La manipulation des critères de lexicalité, complexité, fréquence (pour les mots), proximité phonologique avec un mot existant (pour les pseudo-mots) et de longueur permet d'augmenter le niveau de complexité de la tâche.

## Mots

stimuli	lexicalité	longueur (nombre de syllabes)	complexité	classe de fréquence	
laine	mots	1	simple	fréquent	
niche			complexe	non fréquent	
sable		2	simple	fréquent	
algue			complexe	non fréquent	
bouteille			simple	fréquent	
grimace			complexe	non fréquent	
armoire		3	simple	fréquent	
averse			complexe	non fréquent	
magasin		4	simple	fréquent	
avalanche			complexe	non fréquent	
vendredi			simple	fréquent	
dromadaire			complexe	non fréquent	
vocabulaire		pseudo-mots	1	simple	fréquent
sécurité				complexe	non fréquent
transformation			2	simple	fréquent
appartement				complexe	non fréquent

## Pseudo-mots

stimuli	lexicalité	longueur (nombre de syllabes)	complexité	proximité phonologique
logne	pseudo- mots	1	simple	proche
guf			éloigné	
plonche		2	complexe	proche
lufre			éloigné	
miloir		2	simple	proche
jati			éloigné	
prenouille		3	complexe	proche
dravou			éloigné	
panvalon		3	simple	proche
rousadin			éloigné	
crocodile		4	complexe	proche
cloruto			éloigné	
touvernement		4	simple	proche
litaropo			éloigné	
achartement			proche	
fagreludi			éloigné	

NB. le mot «grimace» et le pseudo-mot «touvernement» ont été classés à tort comme simples, alors qu'ils incluent un groupe consonantique. Les pourcentages de réussite concernant un possible effet de complexité doivent donc être interprétés avec réserve.

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la rétention ou le rappel de phonèmes, avec ou sans appui sémantique.
- Les habiletés phonologiques peuvent être liées à la fois aux habiletés strictement linguistiques, ou à l'administrateur central et aux habiletés d'attention partagée (mémoire de travail verbale – boucle phonologique – mémoire phonologique à court terme). Particulièrement, une difficulté de répétition de pseudo-mots pourrait suggérer une atteinte des représentations phonologiques (stock phonologique d'entrée et-ou de sortie).
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques et phonologiques, pour mettre en lumière les scores respectifs, p.ex. une faiblesse des représentations ou du traitement phonologique peut avoir un impact sur l'accès lexical lors de la tâche de dénomination (Nozari et al., 2010).

## Consigne

« Vous allez entendre des mots. Répétez-les. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Vous allez entendre des mots. Répétez-les. »

*Après le bloc de mots :* « Maintenant, vous allez entendre des mots qui n'existent pas. Répétez-les. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée répète le mot entendu. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre le mot de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône  puis sur le bouton **recommencer le stimulus**, et enfin sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Lorsque le bloc de mots est terminé (**item 16**), l'examineur indique :  
« *Maintenant, vous allez entendre des mots qui n'existent pas. Répétez-les.* »
5. **Analyse qualitative non normée**. En cours de passation, l'examineur peut indiquer :
  - la réalisation d'une **autocorrection** efficace (E) ou non efficace (NE).  
NB. Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s'auto-corrige, l'examineur cote « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
  - la demande par la personne évaluée d'une répétition (**réécoute**) de la question **avant sa première réponse**, et l'impact de cette répétition sur sa réponse : efficace (E) ou non efficace (NE)
  - la présence d'une ou plusieurs **transformations**
  - la présence d'une **paraphasie**
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

Score maximal : 64

2 = Répétition adéquate, pas d'erreur

1 = Une erreur (*transformation articulatoire ou paraphasie*)

0 = Deux erreurs ou plus (*transformation articulatoire ou paraphasie*)

Types d'erreurs (analyse qualitative non normée) :

- **transformation** (articulatoire) : trouble moteur de la parole (p.ex. trouble de la coordination, du tonus, du débit, de l'amplitude, de la séquence phonétique) OU imprécision articulatoire / modification de la séquence phonétique
- **paraphasie** (ou lexicalisation) : paraphasie phonémique (erreur phonologique aboutissant à un non-mot), paraphasie lexicale formelle (erreur phonologique aboutissant à un mot), paraphasie lexicale sémantique (erreur de sélection lexicale avec sélection d'un mot proche sémantiquement) ou lexicalisation (pour les pseudo-mots).
- **L'auto-correction est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste. Si la personne s'auto-corrige, l'examineur indique le score correspondant à la réponse **avant correction** et indique si l'auto-correction a été efficace (E) ou non efficace (NE).
- La **réécoute est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste. Elle ne peut pas être accordée APRÈS que la personne évaluée ait donné sa réponse.
- Le fait de répéter un item en **segmentant les syllabes** (p.ex. « ven-dre-di ») n'est pas considéré comme une réponse erronée.
- La **prononciation du « e muet »** (p.ex. « sabl-e ») est acceptée.
- Une **paraphasie lexicale sémantique** (p.ex. « repas » pour « plat ») est comptabilisée comme une seule erreur.
- **Chaque erreur est comptabilisée.**
- Les légers tâtonnements et hésitations ne constituent pas des réponses erronées, à moins qu'ils correspondent à la définition de transformation.

# Métaphonologie

## Objectif

Explorer les habiletés de manipulation de l'information verbale phonologique, avec ou sans appui sémantique.

## Stimuli

La tâche comporte deux blocs d'items :

- 2 exemples et 16 items de type **décompte de syllabes** (compter le nombre de syllabes dans un mot ou un pseudo-mot)
- 2 exemples et 8 items de type **manipulation de syllabes** (fusionner des syllabes présentées en ordre inverse)

## Construit

Chez les personnes aphasiques, les habiletés de manipulation de l'information (mémoire de travail) sont souvent associées aux mesures générales d'atteinte langagière (comme mesurées par une batterie d'évaluation linguistique ; Mayer & Murray, 2012 ; Gonçalves et al., 2018).

Les doubles-tâches, comme l'identification et la fusion syllabiques, font appel à l'exécutif central de la mémoire de travail (Oakhill & Kyle, 2000). Alors que les mots permettent un recours aux connaissances sémantiques, les pseudo-mots ciblent spécifiquement les processus phonologiques.

Le niveau de difficulté est manipulé en augmentant le nombre d'informations manipulées (2 à 5 syllabes).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la manipulation de l'information verbale phonologique, avec ou sans appui sémantique.
- Les résultats à cette tâche peuvent être mis en lien avec les autres tâches lexico-sémantiques et phonologiques, pour mettre en lumière les scores respectifs. Par exemple, une difficulté en répétition de mots et pseudo-mots, associée à un échec à cette tâche, permet de suspecter une atteinte phonologique (ou d'un processus impliqué dans le traitement phonologique).
- Les habiletés de manipulation phonologique peuvent être liées aux habiletés d'attention partagée et à l'administrateur central (mémoire de travail verbale, boucle phonologique).
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez entendre des mots. Comptez les syllabes que vous entendez dans chaque mot. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. Combien comptez-vous de syllabes dans le mot “bébé” ? (*Expliquer l'exemple s'il est échoué*) Et dans le mot “banane” ? (*Expliquer le décompte en syllabes orales s'il est échoué*) Maintenant, combien comptez-vous de syllabes dans le mot qui n'existe pas “rivo” ? (*Expliquer l'exemple s'il est échoué*) Et dans le mot qui n'existe pas “rague” (*Expliquer le décompte en syllabes orales s'il est échoué*) »

*Après les exemples* : « Maintenant, nous allons commencer. Comptez les syllabes dans chaque mot. »

*Après le bloc de mots* : « Maintenant, vous allez entendre des mots qui n'existent pas. Comptez les syllabes dans chaque mot. »

« Vous allez entendre des syllabes qui ont été inversées. Remettez les syllabes dans l'ordre et dites-moi le mot que cela donne. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. Remettez les syllabes “fan(t) – en” dans l'ordre. (*Expliquer l'exemple s'il est échoué*) Maintenant, remettez les syllabes “vou – ri” dans l'ordre. Cela donne un mot qui n'existe pas. (*Expliquer l'exemple s'il est échoué*) »

*Après les exemples* : « Maintenant, nous allons commencer. Remettez les syllabes dans l'ordre et dites-moi le mot que cela donne. »

*Après le bloc de mots* : « Maintenant, remettez les syllabes dans l'ordre. Cela donne un mot qui n'existe pas. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée compte ou fusionne les syllabes. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.  
NB. En cas d'interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste, l'examineur peut répéter lui-même l'item à la personne évaluée. Il n'est pas possible de le faire répéter par la tablette. Cependant, la répétition des items doit rester exceptionnelle.

4. Pour le *décompte de syllabes*, lorsque le bloc de mots est terminé (**item 8**), l'examineur indique : « *Maintenant, vous allez entendre des mots qui n'existent pas. Comptez les syllabes dans chaque mot.* »
5. Pour la *manipulation de syllabes*, lorsque le bloc de mots est terminé (**item 4**), l'examineur indique : « *Maintenant, remettez les syllabes dans l'ordre. Cela donne un mot qui n'existe pas.* »
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 24

1 = bonne réponse (bon nombre de syllabes ; mot ou pseudo-mot correctement répété dans l'ordre).

0 = réponse erronée

- **Si la personne évaluée décompte des syllabes écrites** (p.ex. « é-co-le » = 3 syllabes ; « a-nni-ver-sai-re » = 4 syllabes), l'examineur rappelle qu'il faut compter les syllabes orales et se concentrer sur ce qu'on entend plutôt que sur ce qu'on écrit. Si suite au rappel de consigne, la personne évaluée se corrige efficacement, le point est accordé.
- **L'auto-correction est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste. Si la personne évaluée s'auto-corrige car elle a comptabilisé les syllabes écrites plutôt qu'orales, le point est accordé.
- **La réécoute est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste. Elle ne peut pas être accordée APRÈS que la personne évaluée ait donné sa réponse.
- Si la personne évaluée répète les stimuli pour elle-même avant d'en compter ou d'en manipuler les syllabes, l'examineur rappelle la consigne et demande à la personne évaluée de ne pas le faire pour les items suivants.
- Durant la normalisation, pour le bloc de « manipulation de syllabes » plusieurs participants ont rapporté entendre « san-cou » plutôt que « sin-cou ». **La réponse alternative « cousan » est donc acceptée.**

## ■ Composante morphosyntaxe

La morphosyntaxe – l'étude des formes et des règles de combinaison des morphèmes – constitue une composante essentielle aux échanges verbaux en contexte naturel. Cette composante vise l'évaluation de la compréhension morphosyntaxique au niveau de la phrase, à l'oral et à l'écrit, sur support imagé. Consécutivement à une lésion cérébrale, la compréhension de phrases peut en effet être atteinte de manière isolée, à différents degrés de sévérité (voir Python et al., 2012, pour une revue ; Caramazza et al., 1981). La compréhension morphosyntaxique est généralement considérée comme un processus amodal quoique des dissociations soient possibles chez certains individus entre les modalités orale et écrite. Les hypothèses explicatives ne bénéficient pas encore d'un consensus, et soulèvent une possible atteinte spécifique du traitement morphosyntaxique et des processus interprétatifs, ou une faiblesse primaire dans les processus cognitifs sous-jacents. La présence de troubles morphosyntaxiques peut varier selon le construit du support utilisé ou le contexte. L'examineur est invité à consulter les multiples tâches du Protocole i-MEL fr localisées dans d'autres composantes et évaluant de manière secondaire la production morphosyntaxique et les processus cognitifs.

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Manipulation sur consignes verbales
- Compréhension morphosyntaxique orale
- Compréhension morphosyntaxique écrite

# Manipulation sur consignes verbales

## Objectif

Évaluer l'exécution de consignes verbales de longueur et complexité variables, par la manipulation d'objets à l'écran ou d'objets réels (condition de facilitation).

## Stimuli

La tâche comporte 3 exemples et 14 consignes de longueur et complexité variables, réparties en 4 blocs.

## Construit

L'exécution d'ordre et la manipulation d'objets sur consignes verbales sont des tâches classiquement incluses dans les outils de dépistage (p.ex. *LAST-Q*, Bourgeois-Marcotte et al., 2015b; version française de *Aphasia Rapid Test*, Azuar et al., 2013) et les batteries d'évaluation des troubles acquis du langage (p.ex. *BAT*, Paradis & Libben, 1987; *MT-86*, Nespoulous et al., 1992).

Cette tâche consiste à répondre à des consignes orales en déplaçant des objets en deux dimensions grâce à la fonction tactile de l'écran. Les objets ont été sélectionnés pour leur familiarité, leur fréquence lexicale élevée<sup>35</sup> et la forte probabilité qu'ils soient à disposition dans le bureau d'un clinicien, pour permettre une exploration alternative par manipulation d'objets réels (condition de facilitation non normée). Les consignes ont été développées à partir d'un contenu lexical de haute fréquence (verbes : placer, toucher; prépositions : à côté, sur, devant, entre). Les phrases varient en longueur (3 à 18 mots) et en nombre d'objets mobiles et fixes impliqués (1 à 5), ce qui permet de manipuler la complexité des consignes.

Des étapes sont proposées en pré-requis, afin de maximiser la spécificité de la tâche. L'examineur présente d'abord les éléments lexicaux fixes (bureau, écran, plante et papier) et mobiles (livre, tasse, cuillère et crayon) en les nommant. Trois exemples permettent ensuite de vérifier la compréhension des items lexicaux (sauf « bureau ») et des verbes impliqués dans la tâche, mais aussi de vérifier l'habileté de la personne évaluée à déplacer les objets du doigt sur l'écran tactile.

Au début d'un bloc, les objets mobiles sont placés automatiquement sur le côté gauche de la scène. La personne évaluée exécute les consignes d'un bloc (3 à 4 consignes). L'organisation des blocs permet d'éviter l'accumulation visuelle des objets sur le bureau. Les blocs ne sont pas organisés par complexité syntaxique ou longueur.

---

<sup>35</sup> Tous les objets, verbes et propositions utilisés ont une fréquence lexicale élevée, supérieure à 20 occurrences par million (moyenne : 1242,2) à l'exception d'un item de fréquence faible (cuillère : 5-10 occurrences par million) et d'un item de fréquence modérée (crayon : 10-20 occurrences par million).

		nombre d'objets	nombre de mots
ex. 1	Placez le crayon à côté du papier.	2	7
ex. 2	Placez la tasse et la cuillère sur le papier.	3	9
ex. 3	Placez le livre devant l'écran et touchez la plante et le papier.	4	13
bloc 1	Placez la tasse à côté de l'écran.	2	8
	Placez le crayon devant le papier.	2	6
	Touchez la plante.	1	3
	Placez la cuillère entre l'écran et le papier et touchez le papier.	4	13
bloc 2	Placez le crayon sur le papier.	2	6
	Placez la tasse entre le papier et l'écran.	3	9
	Touchez l'écran et placez la cuillère à côté de l'écran.	3	12
	Placez la tasse et le livre devant l'écran et touchez la plante.	4	13
bloc 3	Placez le livre devant l'écran.	2	6
	Touchez l'écran et la plante et placez la tasse sur le papier.	4	13
	Placez la cuillère et le crayon à côté de l'écran et touchez la plante et le papier.	5	18
bloc 4	Placez le livre et la tasse sur le bureau et touchez la plante.	4	13
	Placez la cuillère devant l'écran et la tasse sur le papier.	4	12
	Placez le crayon à côté de la cuillère et le livre devant la plante.	4	14

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension ou l'exécution de consignes verbales.
- En cas d'échec, différents processus impliqués dans la réalisation de cette tâche peuvent être en cause incluant le système d'analyse auditive, la discrimination des sons de la parole, le lexique phonologique d'entrée, le système sémantique, le traitement des informations grammaticales, les fonctions exécutives, l'attention, la mémoire de travail ou la programmation du geste moteur.
- Pour évaluer les habiletés de compréhension de phrases orales et écrites, l'examineur peut se référer aux tâches de **compréhension morphosyntaxique orale** et **écrite**.
- Pour évaluer l'exécution de gestes, de praxies bucco-faciales et de manipulation d'objets réels en trois dimensions, l'examineur peut se référer à plusieurs batteries d'évaluation en français (p.ex. *GREMOTS*, Bézy et al., 2016 ; *BIA*, Weill-Chounlamountry et al., 2012 ; *BAT*, Paradis & Libben, 1987).

## Consigne

« Vous allez voir le dessin d'un bureau et de plusieurs objets. »

*Pointez les objets en les nommant* : « Voici le bureau. Ici, il y a un écran, une plante et du papier. Ici, il y a un livre, une tasse, une cuillère et un crayon. »

« Vous allez entendre des phrases. Déplacez les objets sur le bureau en les faisant glisser. Attention : vous devez respecter l'ordre de la phrase. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples* : « Maintenant, nous allons commencer. Vous allez entendre des phrases. Déplacez les objets sur le bureau en les faisant glisser. Attention : vous devez respecter l'ordre de la phrase. Je peux répéter la phrase une fois. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
3. Il appuie sur le bouton **ok** et présente les objets **en les pointant**.  
NB. Après avoir présenté l'exemple 1 (« *Placez le crayon à côté du papier.* »), **l'examineur précise que la préposition « à côté » veut dire « à droite » ou « à gauche », et pas « en dessous » ou « en dessus ».**
4. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche** puis **entendre l'énoncé**. La personne déplace l'objet en suivant la consigne, l'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **juste (✓)** puis **prochain stimulus**. Si la personne a donné une réponse erronée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
5. Si la personne est en difficulté, l'examineur peut reproduire la scène visuelle avec des objets réels et proposer à la personne évaluée de **manipuler les objets en trois dimensions** plutôt qu'en deux dimensions à l'écran.  
NB. Seule la manipulation à l'écran a fait l'objet d'une standardisation et d'une normalisation.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors après le dernier **bloc** complété. Si l'examineur souhaite interrompre la tâche, il est donc suggéré de le faire après la complétion d'un bloc (manipulations successives de plusieurs objets).
7. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 14

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

« juste » (✓) puis « prochain stimulus » = 1  
« prochain stimulus » = 0

- **L'auto-correction est acceptée.**
- À la demande de la personne évaluée, **une deuxième écoute de la consigne est possible** avant le déplacement des objets. Le nombre de réécoutes n'est pas automatiquement comptabilisé. L'examineur peut sélectionner la case à cocher « fréquentes demandes de répétition » dans la section **commentaire général** de la tâche.
- Les manipulations d'objets doivent être appliquées **dans l'ordre** suggéré par la consigne. Si la personne applique les consignes mais ne respecte pas leur ordre, l'item est compté comme échoué.
- Pour les consignes utilisant la préposition « à côté », les objets doivent être placés à droite ou à gauche de l'objet, mais pas en dessus ou en dessous (cf. exemple 1).

# Compréhension morphosyntaxique orale

## Objectif

Évaluer la compréhension morphosyntaxique par une tâche d'appariement phrase orale-image.

## Stimuli

La tâche comporte :

- une tâche de vérification de la connaissance du lexique utilisé (7 substantifs et 17 verbes)
- deux phrases exemples
- 36 phrases de type et de complexité variables, réparties en trois blocs

## Construit

Le modèle de Saffran et al. (2012) distingue quatre étapes au processus de compréhension de phrases, que sont l'analyse syntaxique (analyse des constituants et de leur position dans la phrase), l'accès à la représentation lexico-argumentale du verbe (récupération du nombre et du type d'arguments du verbe et du rôle thématique associé à chacun de ces arguments), l'assignation des rôles thématiques et l'activation de la représentation complète du sens de la phrase.

La présente tâche implique chacune de ces étapes, et particulièrement l'évaluation de la troisième étape du modèle, soit l'assignation des rôles thématiques. Celle-ci est réputée simple pour une phrase canonique (sujet-verbe-objet), mais l'est moins lorsque les constituants de la phrase ont été déplacés (p.ex. phrase passive; Caplan et al., 2007) ou encore lorsqu'une proposition subordonnée porte sur l'objet du verbe plutôt que sur son sujet (Rigalleau et al., 1997). Cette tâche propose ainsi l'évaluation de la compréhension de **différents types de phrases, en contrôlant les paramètres psycholinguistiques et visuels influençant leur compréhension**, soit :

- la **fréquence et la diversité lexicale des mots** : la fréquence lexicale<sup>36</sup> des lemmes des substantifs et verbes utilisés est moyenne à élevée<sup>37</sup>.
- la **vérification préalable de la connaissance du lexique utilisé** : la tâche de compréhension de phrases est précédée d'une tâche d'appariement mot-image des substantifs (7) et des verbes (17) inclus dans les phrases évaluées :
  - **Substantifs** : femme, fille, garçon, homme, médecin, peintre, serveur.
  - **Verbes** : appeler, photographe, arroser, dessiner, pousser, saluer, tirer, applaudir, prendre le chapeau, donner un cadeau, lancer des balles, embrasser, pousser, tenir un chapeau, montrer, debout, porter un chapeau.
- le **contrôle des stimuli visuels** : des dessins en couleurs ont été créés. Afin de contrôler l'influence des supports visuels sur les performances à la tâche, un souci particulier a été mis au contrôle :
  - de la **prototypicalité** des éléments inclus (personnages, objets, arrière-plans)
  - du meilleur **réalisme** possible des mises en situation utilisées (cadre pragmatique)

<sup>36</sup> Lexique.org (New et al., 2001, 2004; fréquence orale : freqlemfilms2).

<sup>37</sup> Tous ont une fréquence lexicale élevée, supérieure à 20 occurrences par million (moyenne : 458,9) à l'exception de 4 items de fréquence modérée (10-20 occurrences par million).

- de la **complexité visuelle** (diminution du nombre d'éléments inclus au minimum nécessaire)
- des **différences visuelles entre la cible et ses trois distracteurs**, visant spécifiquement l'élément syntaxique évalué.
- la **diversité des structures syntaxiques testées** (cf. tableau ci-dessous)
  - **Toutes les phrases incluses sont réversibles** à la fois syntaxiquement et sémantiquement, de sorte que la personne évaluée ne puisse déduire l'assignation des rôles thématiques sur une base lexicale ou pragmatique, mais bien morphosyntaxique.
- le **contrôle des distracteurs** (cf. tableau ci-dessous)
  - Afin de diminuer l'impact du hasard sur la passation de la tâche, **la scène dessinée correspondant à la phrase-cible est toujours accompagnée de trois scènes distractrices.**
  - Le personnage-sujet de la phrase est toujours placé à gauche de l'image mais la position des scènes dessinées distractrices est aléatoire.
  - Les images distractrices impliquent, selon le type de phrases (cf. tableau ci-dessous) :
    - une inversion des rôles thématiques (D1 et D8)
    - une modification morphosyntaxique ou syntaxique :
      - en nombre (D2, D3, D4, D6 et D7) ou en genre (D4) d'un des deux arguments du verbe (substantif ou pronom)
      - une formulation positive lorsque la cible est négative (D5)
      - une erreur d'attribution d'une proposition relative (D9).

Une **version B équivalente** et une **version écrite équivalente** de cette tâche sont disponibles.

## Description des différents types de distracteurs

D1	Réversibilité (inversion agent-patient)
D2	Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle thématique d'agent
D3	Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle thématique de patient
D4	Modification du genre ou du nombre du pronom ou de la clitique
D5	Phrase positive (inversion de la proposition négative)
D6	Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle de complément d'objet direct
D7	Modification du nombre du syntagme nominal ayant le rôle de complément d'objet indirect
D8	Réversibilité (inversion agent-patient) avec respect de l'attribution de la proposition relative
D9	Erreur d'attribution de la proposition relative

## Types de distracteurs associés à chaque type de phrase

Types de phrase	Types de distracteurs	
active réversible		
passive réversible	D2	D3
négative réversible	D2 ou D3	D5
active réversible avec clitique (pronom clitique objet direct)		
passive réversible avec pronom (personnel sujet)	D1	D2 ou D3
active réversible avec pronom (personnel sujet)		D4
négative réversible avec pronom (personnel sujet)	D2 ou D4	D5
à 3 arguments		D2, D3, D6, D7
relative-sujet		
relative-objet	D8	D9

## Construit général de la tâche

Blocs	Types de phrase	Description	Nombre	Exemples	Items
1	active réversible	phrase canonique (agent-action-patient)	4	L'homme montre le peintre.	1, 4, 5, 11
	passive réversible	phrase passive ( <b>patient</b> -action-agent)	4	Le serveur est montré par les femmes.	2, 3, 6, 7
	négative réversible	phrase négative (agent-« <b>n'-ne</b> »-action-« <b>pas</b> »-patient)	4	La femme <b>n'</b> arrose <b>pas</b> les garçons.	8, 9, 10, 12
2	active réversible avec clitique	phrase avec pronom clitique (agent- <b>pronom clitique représentant le patient</b> -action)	4	Le garçon <b>la</b> dessine.	13, 14, 16, 18
	passive réversible avec pronom	phrase passive avec pronom ( <b>pronom représentant le patient</b> -action-agent)	2	<b>Il</b> est poussé par la femme.	15, 23
	active réversible avec pronom	phrase canonique avec pronom ( <b>pronom représentant l'agent</b> -action-patient)	4	<b>Il</b> arrose les garçons.	17, 20, 21, 24
	négative réversible avec pronom	phrase négative avec pronom ( <b>pronom représentant l'agent</b> -« <b>n'-ne</b> »-action-« <b>pas</b> »-patient)	2	<b>Elle n'</b> arrose <b>pas</b> le garçon.	19, 22
3	à 3 arguments	phrase impliquant <b>un verbe trivalent articulant un sujet et deux compléments</b> (agent-verbe trivalent-complément-complément)	4	Le garçon lance des balles à la femme.	25, 32, 35, 36
	relative-sujet	phrase impliquant une proposition subordonnée relative portant sur le sujet du verbe (agent- <b>subordonnée relative introduite par le pronom relatif « qui »</b> -action-patient)	4	L'homme <b>qui tient un chapeau</b> appelle la fille.	26, 30, 31, 33
	relative-objet	phrase impliquant une proposition subordonnée relative portant sur l'objet du verbe (agent-action- <b>patient-subordonnée relative introduite par le pronom relatif « qui »</b> )	4	L'homme salue la fille <b>qui est debout.</b>	27, 28, 29, 34

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran

image 1	image 3
image 2	image 4

Ex. 1	La fille arrose l'homme. (C-image 4)	L'homme arrose la fille. (D1-image 3)	Les filles arrosent l'homme. (D2-image 1)	La fille arrose les hommes. (D3-image 2)
Ex. 2	Le peintre est salué par le garçon. (C-image 3)	Le garçon est salué par le peintre. (D1-image 4)	Le peintre est salué par les garçons. (D2-image 2)	Les peintres sont salués par le garçon. (D3-image 1)
1	L'homme montre le peintre. (C-image 4)	Le peintre montre l'homme. (D1-image 3)	Les hommes montrent le peintre. (D2-image 1)	L'homme montre les peintres. (D3-image 2)
2	L'homme est photographié par la fille. (C-image 2)	La fille est photographiée par l'homme. (D1-image 1)	L'homme est photographié par les filles. (D2-image 3)	Les hommes sont photographiés par la fille. (D3-image 4)
3	Le serveur est montré par les femmes. (C-image 4)	Les femmes sont montrées par le serveur. (D1-image 1)	Le serveur est montré par la femme. (D2-image 2)	Les serveurs sont montrés par les femmes. (D3-image 3)
4	Les médecins applaudissent les femmes. (C-image 1)	Les femmes applaudissent les médecins. (D1-image 3)	Le médecin applaudit les femmes. (D2-image 2)	Les médecins applaudissent la femme. (D3-image 4)
5	Les hommes dessinent les filles. (C-image 3)	La fille dessine les hommes. (D1-image 4)	L'homme dessine la fille. (D2-image 2)	Les hommes dessinent la fille. (D3-image 1)
6	Les garçons sont arrosés par la femme. (C-image 4)	La femme est arrosée par les garçons. (D1-image 3)	Les garçons sont arrosés par les femmes. (D2-image 2)	Le garçon est arrosé par la femme. (D3-image 1)
7	Les médecins sont appelés par les femmes. (C-image 2)	Les femmes sont appelées par les médecins (D1-image 3)	Les médecins sont appelés par la femme. (D2-image 1)	Le médecin est appelé par les femmes. (D3-image 4)
8	La femme n'arrose pas les garçons. (C-image 1)	Les garçons n'arrosent pas les femmes. (D1-image 3)	Les femmes n'arrosent pas les garçons. (D2-image 4)	La femme arrose les garçons. (D5-image 2)
9	Les hommes ne photographient pas le médecin. (C-image 4)	Le médecin ne photographie pas l'homme. (D1-image 3)	L'homme ne photographie pas le médecin. (D2-image 2)	Les hommes photographient le médecin. (D5-image 1)
10	Les garçons ne dessinent pas les femmes. (C-image 3)	Les femmes ne dessinent pas le garçon. (D1-image 2)	Les garçons ne dessinent pas la femme. (D3-image 4)	Les garçons dessinent les femmes. (D5-image 1)
11	Le garçon salue les femmes. (C-image 2)	Les femmes saluent le garçon. (D1-image 1)	Les garçons saluent les femmes. (D2-image 3)	Le garçon salue la femme. (D3-image 4)

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

12	La fille ne pousse pas l'homme. (C-image 2)	L'homme ne pousse pas les filles. (D1-image 3)	La fille ne pousse pas les hommes. (D3-image 4)	La fille pousse l'homme. (D5-image 1)
13	Le garçon la dessine. (C-image 3)	La fille dessine le garçon. (D1-image 2)	Le garçon dessine les filles. (D3-image 1)	Le garçon dessine le garçon. (D4-image 4)
14	Les garçons les suivent. (C-image 1)	Un garçon et une fille suivent les garçons. (D1-image 4)	Le garçon suit un garçon et une fille. (D2-image 3)	Les garçons suivent le garçon. (D3-image 2)
15	Il est poussé par la femme. (C-image 2)	La femme est poussée par l'homme. (D1-image 3)	L'homme est poussé par les femmes. (D2-image 1)	La femme est poussée par la femme. (D4-image 4)
16	La fille les tire. (C-image 3)	Les filles tirent la fille. (D1-image 1)	Les filles tirent les filles. (D2-image 4)	La fille tire la fille. (D3-image 2)
17	Il arrose les garçons. (C-image 4)	Les garçons arrosent le garçon. (D1-image 2)	Les garçons arrosent les garçons. (D2-image 1)	La fille arrose les garçons. (D4-image 3)
18	Le garçon le tire. (C-image 4)	Les garçons tirent le garçon. (D2-image 1)	Le garçon tire les garçons. (D3-image 3)	Le garçon tire la fille. (D4-image 2)
19	Elle n'arrose pas le garçon. (C-image 3)	Le garçon n'arrose pas les filles. (D1-image 4)	Les filles n'arrosent pas le garçon. (D3-image 1)	La fille arrose le garçon. (D5-image 2)
20	Ils suivent les filles. (C-image 2)	Les filles suivent les garçons. (D1-image 3)	Le garçon suit les filles. (D2-image 1)	Les filles suivent les filles. (D4-image 4)
21	Elle tire le garçon. (C-image 4)	Le garçon tire la fille. (D1-image 1)	La fille tire les garçons (D3-image 3)	Le garçon tire le garçon. (D4-image 2)
22	Elles n'applaudissent pas la fille. (C-image 4)	La fille n'applaudit pas la fille. (D1-image 3)	Les garçons n'applaudissent pas la fille. (D4-image 1)	Les filles applaudissent la fille. (D5-image 2)
23	Ils sont arrosés par le garçon. (C-image 2)	Il est arrosé par les garçons. (D1-image 1)	Il est arrosé par le garçon. (D3-image 4)	Elles sont arrosées par le garçon. (D4-image 3)
24	Elles appellent la fille. (C-image 1)	La fille appelle les filles. (D1-image 4)	La fille appelle la fille. (D2-image 3)	Les garçons appellent la fille. (D4-image 2)

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

25	Le garçon lance des balles à la femme. (C-image 2)	La femme lance des balles au garçon. (D1-image 1)	Le garçon lance une balle à la femme. (D6-image 3)	Le garçon lance des balles aux femmes. (D7-image 4)
26	L'homme qui tient un chapeau appelle la fille. (C-image 3)	La fille qui tient un chapeau appelle l'homme. (D8-image 1)	L'homme appelle la fille qui tient un chapeau. (D9-image 4)	La fille appelle l'homme qui tient un chapeau. (D1-image 2)
27	La femme montre le garçon qui porte un chapeau. (C-image 4)	Le garçon montre la femme qui porte un chapeau. (D8-image 3)	La femme qui porte un chapeau montre le garçon. (D9-image 1)	Le garçon qui porte un chapeau montre la femme. (D1-image 2)
28	La fille photographie l'homme qui porte un chapeau. (C-image 2)	L'homme photographie la fille qui porte un chapeau. (D8-image 3)	La fille qui porte un chapeau photographie l'homme. (D9-image 1)	L'homme qui porte un chapeau photographie la fille. (D1-image 4)
29	Le garçon pousse la femme qui montre le peintre. (C-image 1)	La femme pousse le garçon qui montre le peintre. (D8-image 2)	Le garçon qui montre le peintre pousse la femme. (D9-image 3)	La femme qui montre le peintre pousse le garçon. (D1-image 4)
30	L'homme qui salue le médecin est debout. (C-image 4)	Le médecin qui salue l'homme est debout. (D8-image 2)	L'homme salue le médecin qui est debout. (D9-image 1)	Le médecin salue l'homme qui est debout. (D1-image 3)
31	Le garçon qui pousse la femme montre le médecin. (C-image 3)	La femme qui pousse le garçon montre le médecin. (D8-image 2)	Le garçon pousse la femme qui montre le médecin. (D9-image 4)	La femme pousse le garçon qui montre le médecin. (D1-image 1)
32	Les filles prennent le chapeau de l'homme. (C-image 2)	L'homme prend les chapeaux des filles. (D1-image 4)	La fille prend le chapeau de l'homme. (D2-image 1)	Les filles prennent les chapeaux des hommes. (D6-image 3)
33	L'homme qui porte un chapeau embrasse la femme. (C-image 2)	La femme qui porte un chapeau embrasse l'homme. (D8-image 4)	L'homme embrasse la femme qui porte un chapeau. (D9-image 1)	La femme embrasse l'homme qui porte un chapeau. (D1-image 3)
34	L'homme salue la fille qui est debout. (C-image 1)	La fille salue l'homme qui est debout. (D8-image 2)	L'homme qui est debout salue la fille. (D9-image 4)	La fille qui est debout salue l'homme. (D1-image 3)
35	L'homme photographie le chien des filles. (C-image 4)	Les filles photographient le chien de l'homme. (D1-image 3)	Les hommes photographient le chien des filles. (D2-image 1)	L'homme photographie le chien de la fille. (D3-image 2)
36	Les femmes donnent les cadeaux aux garçons. (C-image 1)	Les garçons donnent les cadeaux aux femmes. (D1-image 3)	La femme donne les cadeaux aux garçons. (D2-image 4)	Les femmes donnent un cadeau aux garçons. (D6-image 2)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran

image 1	image 3
image 2	image 4

Ex. 1	L'homme montre le peintre. (C-image 4)	Le peintre montre l'homme. (D1-image 3)	Les hommes montrent le peintre. (D2-image 1)	L'homme montre les peintres. (D3-image 2)
Ex. 2	L'homme est photographié par la fille. (C-image 2)	La fille est photographiée par l'homme. (D1-image 1)	L'homme est photographié par les filles. (D2-image 3)	Les hommes sont photographiés par la fille. (D3-image 4)
1	La fille arrose l'homme. (C-image 4)	L'homme arrose la fille. (D1-image 3)	Les filles arrosent l'homme. (D2-image 1)	La fille arrose les hommes. (D3-image 2)
2	Le peintre est salué par le garçon. (C-image 3)	Le garçon est salué par le peintre. (D1-image 4)	Le peintre est salué par les garçons. (D2-image 2)	Les peintres sont salués par le garçon. (D3-image 1)
3	Les femmes sont dessinées par les garçons. (C-image 4)	Les garçons sont dessinés par les femmes. (D1-image 3)	Les femmes sont dessinées par le garçon. (D2-image 2)	La femme est dessinée par les garçons. (D3-image 1)
4	Le médecin appelle les femmes. (C-image 2)	Les femmes appellent le médecin. (D1-image 1)	Les médecins appellent les femmes. (D2-image 3)	Le médecin appelle la femme. (D3-image 4)
5	Les femmes applaudissent le garçon. (C-image 4)	Le garçon applaudit les femmes. (D1-image 1)	La femme applaudit le garçon. (D2-image 2)	Les femmes applaudissent les garçons. (D3-image 3)
6	Le médecin est applaudi par les femmes. (C-image 2)	Les femmes sont applaudies par le médecin. (D1-image 3)	Le médecin est applaudi par la femme. (D2-image 1)	Les médecins sont applaudis par les femmes. (D3-image 4)
7	Les filles sont poussées par l'homme. (C-image 1)	L'homme est poussé par les filles. (D1-image 3)	Les filles sont poussées par les hommes. (D2-image 4)	La fille est poussée par l'homme. (D3-image 2)
8	Le garçon ne photographie pas la femme (C-image 4)	La femme ne photographie pas les garçons. (D1-image 3)	Le garçon ne photographie pas les femmes (D3-image 2)	Le garçon photographie la femme. (D5-image 1)
9	Les femmes n'arrosent pas le garçon. (C-image 3)	Le garçon n'arrose pas la femme. (D1-image 2)	La femme n'arrose pas le garçon. (D2-image 4)	Les femmes arrosent le garçon. (D5-image 1)
10	L'homme ne pousse pas la fille. (C-image 2)	La fille ne pousse pas les hommes. (D1-image 1)	L'homme ne pousse pas les filles. (D3-image 3)	L'homme pousse la fille. (D5-image 4)
11	Les hommes montrent les serveurs. (C-image 1)	Les serveurs montrent les hommes. (D1-image 3)	L'homme montre les serveurs. (D2-image 2)	Les hommes montrent le serveur. (D3-image 4)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

12	Les hommes ne dessinent pas les filles. (C-image 2)	Les filles ne dessinent pas les hommes. (D1-image 3)	L'homme ne dessine pas les filles. (D2-image 4)	Les hommes dessinent les filles. (D5-image 1)
13	Le garçon la tire. (C-image 3)	La fille tire le garçon. (D1-image 2)	Le garçon tire les filles. (D3-image 1)	Le garçon tire le garçon. (D4-image 4)
14	Le garçon le dessine. (C-image 1)	Les garçons dessinent le garçon. (D2-image 4)	Le garçon dessine les garçons. (D3-image 3)	Le garçon dessine la fille. (D4-image 2)
15	Elle est tirée par le garçon. (C-image 4)	Le garçon est tiré par la fille. (D1-image 1)	Elle est tirée par les garçons. (D2-image 3)	Il est tiré par le garçon. (D4-image 2)
16	L'homme les tire. (C-image 2)	Les hommes tirent l'homme. (D1-image 3)	Les hommes tirent les hommes. (D2-image 1)	L'homme tire l'homme. (D3-image 4)
17	Elle montre les filles. (C-image 4)	Les filles montrent la fille. (D1-image 2)	La fille montre la fille. (D3-image 1)	Le garçon montre les filles. (D4-image 3)
18	Les filles les suivent. (C-image 3)	Un garçon et une fille suivent les filles. (D4-image 1)	La fille suit les filles. (D2-image 4)	Les filles suivent la fille. (D3-image 2)
19	Ils n'arrosent pas les femmes. (C-image 2)	Les femmes n'arrosent pas l'homme. (D1-image 1)	Les femmes n'arrosent pas les femmes. (D4-image 4)	Les hommes arrosent les femmes. (D5-image 3)
20	Ils arrosent l'homme. (C-image 4)	L'homme arrose les hommes. (D1-image 1)	L'homme arrose l'homme. (D2-image 3)	Les femmes arrosent l'homme. (D4-image 2)
21	Elles appellent les hommes. (C-image 3)	Les hommes appellent les femmes. (D1-image 4)	La femme appelle les hommes. (D2-image 1)	Les hommes appellent les hommes. (D4-image 2)
22	Elles n'applaudissent pas la femme. (C-image 1)	La femme n'applaudit pas les femmes. (D1-image 4)	Les hommes n'applaudissent pas la femme. (D4-image 3)	Les femmes applaudissent la femme. (D5-image 2)
23	Ils sont photographiés par l'homme. (C-image 4)	L'homme est photographié par les hommes. (D1-image 3)	Les hommes sont photographiés par les hommes. (D2-image 1)	Les femmes sont photographiées par les hommes. (D4-image 2)
24	Ils suivent les femmes. (C-image 2)	Les femmes suivent les hommes. (D1-image 3)	L'homme suit les femmes. (D2-image 1)	Les femmes suivent les femmes. (D4-image 4)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

25	Le garçon lance des balles aux femmes. (C-image 2)	Les femmes lancent des balles au garçon. (D1-image 1)	Le garçon lance une balle aux femmes. (D6-image 3)	Le garçon lance des balles à la femme. (D7-image 4)
26	L'homme qui est debout salue la fille. (C-image 1)	La fille qui est debout salue l'homme. (D8-image 2)	L'homme salue la fille qui est debout. (D9-image 3)	La fille salue l'homme qui est debout. (D1-image 4)
27	L'homme embrasse la femme qui porte un chapeau. (C-image 1)	La femme embrasse l'homme qui porte un chapeau. (D8-image 2)	L'homme qui porte un chapeau embrasse la femme. (D9-image 4)	La femme qui porte un chapeau embrasse l'homme. (D1-image 3)
28	L'homme salue le médecin qui est debout. (C-image 2)	Le médecin salue l'homme qui est debout. (D8-image 4)	L'homme qui salue le médecin est debout. (D9-image 1)	Le médecin qui salue l'homme est debout. (D1-image 3)
29	L'homme appelle la fille qui tient un chapeau. (C-image 4)	La fille appelle l'homme qui tient un chapeau. (D8-image 3)	L'homme qui tient un chapeau appelle la fille. (D9-image 1)	La fille qui tient un chapeau appelle l'homme. (D1-image 2)
30	Le garçon qui montre le peintre pousse la femme. (C-image 2)	La femme qui montre le peintre pousse le garçon. (D8-image 4)	Le garçon pousse la femme qui montre le peintre. (D9-image 1)	La femme pousse le garçon qui montre le peintre. (D1-image 3)
31	La femme qui porte un chapeau montre le garçon. (C-image 4)	Le garçon qui porte un chapeau montre la femme. (D8-image 2)	La femme montre le garçon qui porte un chapeau. (D9-image 1)	Le garçon montre la femme qui porte un chapeau. (D1-image 3)
32	Les hommes photographient les chiens des filles. (C-image 3)	Les filles photographient les chiens des hommes. (D1-image 1)	L'homme photographie les chiens des filles. (D2-image 4)	Les hommes photographient le chien des filles. (D6-image 2)
33	La fille qui porte un chapeau photographie l'homme. (C-image 3)	L'homme qui porte un chapeau photographie la fille. (D8-image 2)	La fille photographie l'homme qui porte un chapeau. (D9-image 4)	L'homme photographie la fille qui porte un chapeau. (D1-image 1)
34	Le garçon pousse la femme qui montre le médecin. (C-image 1)	La femme pousse le garçon qui montre le médecin. (D8-image 3)	Le garçon qui pousse la femme montre le médecin. (D9-image 4)	La femme qui pousse le garçon montre le médecin. (D1-image 2)
35	La fille prend le chapeau de l'homme. (C-image 4)	L'homme prend le chapeau de la fille. (D1-image 3)	Les filles prennent le chapeau de l'homme. (D2-image 1)	La fille prend le chapeau des hommes. (D7-image 2)
36	Les femmes donnent les cadeaux au garçon. (C-image 2)	Le garçon donne les cadeaux aux femmes. (D1-image 3)	La femme donne les cadeaux au garçon. (D2-image 1)	Les femmes donnent un cadeau au garçon. (D6-image 4)

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant la compréhension morphosyntaxique à l'oral.
- En cas d'échec, l'analyse des scores par type de phrases et des types d'erreurs produites peut orienter l'intervention orthophonique.
- Pour évaluer les habiletés de compréhension de phrases écrites, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**compréhension morphosyntaxique écrite**).
- Pour évaluer certaines structures de phrases qui n'ont pas été incluses dans cette tâche, l'examineur peut se référer à d'autres batteries d'évaluation en français (p.ex. pour les phrases « clivées », *GREMOTs*, Bézy et al., 2016 ; pour des phrases contenant une préposition ou des phrases relatives utilisant des pronoms relatifs variés, *TICSf*, Python et al., 2012).
- Pour évaluer **l'ensemble des étapes du modèle de Saffran et al. (1992)**, l'examineur peut se référer à d'autres batteries d'évaluation en français (p.ex. *BCS*, Caron et al., 2015).

## Consigne

« Vous allez voir quatre images. Choisissez l'image qui va le mieux avec la phrase que vous entendez. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. Je peux répéter les phrases une fois. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Choisissez l'image qui va le mieux avec la phrase que vous entendez. Je peux répéter les phrases une fois. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la tâche de vérification lexicale.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la vérification lexicale**. Il appuie sur le bouton **démarrer la pré-tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée sélectionne le dessin qui correspond au mot entendu, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre le mot de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Lorsque la tâche de vérification lexicale est terminée, l'examineur choisit de poursuivre avec la tâche de compréhension morphosyntaxique orale en appuyant sur le bouton **débuter la tâche** ou de ne pas poursuivre en appuyant sur le bouton **fermer**.
5. S'il décide de poursuivre, l'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
6. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée sélectionne le dessin qui correspond à la phrase entendue, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
7. Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s'autocorrige, sa réponse sera indiquée sur la feuille de cotation comme « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**. Le nombre de réécoutes est automatiquement comptabilisé.
8. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
9. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 36

La cotation du score total et des scores par type de phrase, ainsi que l'analyse des erreurs se fait de façon automatique en sélectionnant à l'écran l'image correspondant à la phrase entendue.

## Compréhension morphosyntaxique écrite

### Objectif

Évaluer la compréhension morphosyntaxique par une tâche d'appariement phrase écrite-image.

### Stimuli

La tâche comporte :

- une tâche de vérification de la connaissance du lexique utilisé (7 substantifs et 17 verbes)
- deux phrases exemples
- 36 phrases de type et de complexité variables, réparties en trois blocs

### Construit

*Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Compréhension morphosyntaxique orale peut être consultée.*

Une **version B équivalente** et une **version orale équivalente** de cette tâche sont disponibles.

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran

image 1	image 3
image 2	image 4

Ex. 1	L'homme appelle le serveur. (C-image 4)	Le serveur appelle l'homme. (D1-image 3)	Les hommes appellent le serveur. (D2-image 1)	L'homme appelle les serveurs. (D3-image 2)
Ex. 2	Le médecin est appelé par la femme. (C-image 3)	La femme est appelée par le médecin. (D1-image 4)	Le médecin est appelé par les femmes. (D2-image 2)	Les médecins sont appelés par la femme. (D3-image 1)
1	Le garçon dessine la femme. (C-image 4)	La femme dessine le garçon. (D1-image 3)	Les garçons dessinent la femme. (D2-image 1)	Le garçon dessine les femmes. (D3-image 2)
2	Le serveur est montré par la femme. (C-image 3)	La femme est montrée par le serveur. (D1-image 4)	Le serveur est montré par les femmes. (D2-image 2)	Les serveurs sont montrés par la femme. (D3-image 1)
3	Les hommes sont photographiés par les filles. (C-image 4)	Les filles sont photographiées par les hommes. (D1-image 3)	Les hommes sont photographiés par la fille. (D2-image 2)	L'homme est photographié par les filles. (D3-image 1)
4	Les médecins applaudissent la femme. (C-image 2)	La femme applaudit les médecins. (D1-image 1)	Le médecin applaudit la femme (D2-image 3)	Les médecins applaudissent les femmes. (D3-image 4)
5	Le médecin salue les femmes. (C-image 4)	Les femmes saluent le médecin. (D1-image 1)	Les médecins saluent les femmes. (D2-image 2)	Le médecin salue la femme. (D3-image 3)
6	La femme est arrosée par les garçons. (C-image 2)	Les garçons sont arrosés par la femme. (D1-image 3)	La femme est arrosée par le garçon. (D2-image 1)	Les femmes sont arrosées par les garçons. (D3-image 4)
7	Les médecins sont appelés par la femme. (C-image 1)	La femme est appelée par les médecins. (D1-image 3)	Les médecins sont appelés par les femmes. (D2-image 4)	Le médecin est appelé par la femme. (D3-image 2)
8	La fille ne dessine pas l'homme. (C-image 4)	L'homme ne dessine pas les filles. (D1-image 3)	La fille ne dessine pas les hommes. (D3-image 2)	La fille dessine l'homme. (D5-image 1)
9	Les hommes ne poussent pas la fille. (C-image 3)	La fille ne pousse pas l'homme. (D1-image 2)	L'homme ne pousse pas la fille. (D2-image 4)	Les hommes poussent la fille. (D5-image 1)
10	L'homme ne photographie pas les médecins. (C-image 2)	Les médecins ne photographient pas les hommes. (D1-image 1)	L'homme ne photographie pas le médecin. (D3-image 3)	L'homme photographie les médecins. (D5-image 4)
11	Les hommes montrent les peintres. (C-image 1)	Les peintres montrent les hommes. (D1-image 3)	L'homme montre les peintres. (D2-image 2)	Les hommes montrent le peintre. (D3-image 4)

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

12	Les femmes n'arrosent pas les garçons. (C-image 2)	Les garçons n'arrosent pas la femme. (D1-image 3)	La femme n'arrose pas les garçons. (D2-image 4)	Les femmes arrosent les garçons. (D5-image 1)
13	La femme le photographie. (C-image 3)	L'homme photographie la femme. (D1-image 2)	La femme photographie la femme. (D4-image 1)	La femme photographie les hommes. (D3-image 4)
14	La femme le tire. (C-image 1)	L'homme tire la femme. (D1-image 4)	La femme tire les hommes. (D3-image 3)	La femme tire la femme. (D4-image 2)
15	Elle est applaudie par l'homme. (C-image 4)	L'homme est applaudi par la femme. (D1-image 3)	Les femmes sont applaudies par l'homme. (D3-image 1)	L'homme est applaudi par l'homme. (D4-image 2)
16	Les filles les arrosent. (C-image 2)	Un garçon et une fille arrosent les filles. (D1-image 3)	La fille arrose un garçon et une fille. (D2-image 1)	Les filles arrosent une fille. (D3-image 4)
17	Elle tire les filles. (C-image 4)	Les filles tirent la fille. (D1-image 2)	Les filles tirent les filles. (D2-image 1)	Les garçons tirent la fille. (D4-image 3)
18	Les garçons le suivent. (C-image 3)	Le garçon suit les garçons. (D1-image 1)	Le garçon le suit. (D3-image 4)	Les garçons suivent les garçons. (D2-image 2)
19	Elles n'arrosent pas les filles. (C-image 2)	Les filles n'arrosent pas la fille. (D3-image 1)	Les garçons n'arrosent pas les filles. (D4-image 4)	Les filles arrosent les filles. (D5-image 3)
20	Ils suivent les hommes. (C-image 4)	L'homme suit les hommes. (D2-image 1)	Les hommes suivent l'homme. (D3-image 3)	Les femmes suivent les hommes. (D4-image 2)
21	Elle applaudit le garçon. (C-image 3)	Le garçon applaudit la fille. (D1-image 4)	Les filles applaudissent le garçon. (D2-image 1)	Le garçon applaudit le garçon. (D4-image 2)
22	Elle ne tire pas le garçon. (C-image 1)	Le garçon ne tire pas la fille. (D1-image 4)	La fille ne tire pas les garçons. (D3-image 3)	La fille tire le garçon. (D5-image 2)
23	Ils sont poussés par l'homme. (C-image 4)	L'homme est poussé par les hommes. (D1-image 1)	L'homme est poussé par l'homme. (D3-image 3)	Les femmes sont poussées par l'homme. (D4-image 2)
24	Ils appellent les femmes. (C-image 2)	Les femmes appellent les hommes. (D1-image 3)	L'homme appelle les femmes. (D2-image 1)	Les femmes appellent les femmes. (D4-image 4)

## Version A : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

25	Les garçons lancent des balles à la femme. (C-image 2)	La femme lance des balles aux garçons. (D1-image 1)	Le garçon lance des balles à la femme. (D2-image 3)	Les garçons lancent des balles aux femmes. (D7-image 4)
26	Le médecin qui salue l'homme est debout. (C-image 1)	L'homme qui salue le médecin est debout. (D8-image 2)	Le médecin salue l'homme qui est debout. (D9-image 3)	L'homme salue le médecin qui est debout. (D1-image 4)
27	La fille salue l'homme qui est debout. (C-image 2)	L'homme salue la fille qui est debout. (D8-image 4)	La fille qui est debout salue l'homme. (D9-image 1)	L'homme qui est debout salue la fille. (D1-image 3)
28	Le garçon montre la femme qui porte un chapeau. (C-image 1)	La femme montre le garçon qui porte un chapeau. (D8-image 2)	Le garçon qui porte un chapeau montre la femme. (D9-image 4)	La femme qui porte un chapeau montre le garçon. (D1-image 3)
29	L'homme photographie la fille qui porte un chapeau. (C-image 4)	La fille photographie l'homme qui porte un chapeau. (D8-image 3)	L'homme qui porte un chapeau photographie la fille. (D9-image 1)	La fille qui porte un chapeau photographie l'homme. (D1-image 2)
30	La femme qui porte un chapeau embrasse l'homme. (C-image 4)	L'homme qui porte un chapeau embrasse la femme. (D8-image 2)	La femme embrasse l'homme qui porte un chapeau. (D9-image 1)	L'homme embrasse la femme qui porte un chapeau. (D1-image 3)
31	La fille qui tient un chapeau appelle l'homme. (C-image 3)	L'homme qui tient un chapeau appelle la fille. (D8-image 2)	La fille appelle l'homme qui tient un chapeau. (D9-image 4)	L'homme appelle la fille qui tient un chapeau. (D1-image 1)
32	L'homme photographie les chiens de la fille. (C-image 3)	La fille photographie les chiens de l'homme. (D1-image 1)	L'homme photographie les chiens des filles. (D7-image 4)	L'homme photographie le chien des filles. (D6-image 2)
33	La femme qui pousse le garçon montre le médecin. (C-image 2)	Le garçon qui pousse la femme montre le médecin. (D8-image 4)	La femme pousse le garçon qui montre le médecin. (D9-image 1)	Le garçon pousse la femme qui montre le médecin. (D1-image 3)
34	La femme pousse le garçon qui montre le peintre. (C-image 1)	Le garçon pousse la femme qui montre le peintre. (D8-image 3)	La femme qui montre le peintre pousse le garçon. (D9-image 4)	Le garçon qui montre le peintre pousse la femme. (D1-image 2)
35	Les filles prennent les chapeaux des hommes. (C-image 4)	Les hommes prennent les chapeaux des filles. (D1-image 3)	La fille prend les chapeaux des hommes. (D2-image 1)	Les filles prennent le chapeau de l'homme. (D7-image 2)
36	Le garçon donne le cadeau aux femmes. (C-image 2)	Les femmes donnent le cadeau au garçon. (D1-image 3)	Le garçon donne le cadeau à la femme. (D7-image 1)	Le garçon donne les cadeaux aux femmes. (D6-image 4)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran

image 1	image 3
image 2	image 4

Ex. 1	Le garçon dessine la femme. (C-image 4)	La femme dessine le garçon. (D1-image 3)	Les garçons dessinent la femme. (D2-image 1)	Le garçon dessine les femmes. (D3-image 2)
Ex. 2	Le serveur est montré par la femme. (C-image 3)	La femme est montrée par le serveur. (D1-image 4)	Le serveur est montré par les femmes. (D2-image 2)	Les serveurs sont montrés par la femme. (D3-image 1)
1	L'homme appelle le serveur. (C-image 4)	Le serveur appelle l'homme. (D1-image 3)	Les hommes appellent le serveur. (D2-image 1)	L'homme appelle les serveurs. (D3-image 2)
2	Le médecin est appelé par la femme. (C-image 3)	La femme est appelée par le médecin. (D1-image 4)	Le médecin est appelé par les femmes. (D2-image 2)	Les médecins sont appelés par la femme. (D3-image 1)
3	Les filles sont applaudies par les hommes. (C-image 4)	Les hommes sont applaudis par les filles. (D1-image 3)	Les filles sont applaudies par l'homme. (D2-image 2)	La fille est applaudie par les hommes. (D3-image 1)
4	La femme dessine les garçons (C-image 2)	Les garçons dessinent la femme. (D1-image 1)	Les femmes dessinent les garçons. (D2-image 3)	La femme dessine le garçon. (D3-image 4)
5	Les hommes montrent la femme. (C-image 4)	La femme montre les hommes. (D1-image 1)	L'homme montre la femme. (D2-image 2)	Les hommes montrent les femmes. (D3-image 3)
6	Les peintres sont salués par le garçon. (C-image 2)	Le garçon est salué par les peintres. (D1-image 3)	Les peintres sont salués par les garçons. (D2-image 1)	Le peintre est salué par le garçon. (D3-image 4)
7	La femme est arrosée par les garçons. (C-image 1)	Les garçons sont arrosés par la femme. (D1-image 3)	La femme est arrosée par le garçon. (D2-image 4)	Les femmes sont arrosées par les garçons. (D3-image 2)
8	La femme n'arrose pas le garçon. (C-image 4)	Le garçon n'arrose pas la femme. (D1-image 3)	Les femmes n'arrosent pas le garçon. (D2-image 2)	La femme arrose le garçon. (D3-image 1)
9	Les hommes ne photographient pas la fille. (C-image 3)	La fille ne photographie pas les hommes. (D1-image 2)	Les hommes photographient la fille. (D2-image 4)	Les hommes ne photographient pas les filles. (D5-image 1)
10	Le garçon ne dessine pas les femmes. (C-image 2)	Les femmes ne dessinent pas le garçon. (D1-image 1)	Les garçons ne dessinent pas les femmes. (D5-image 3)	Le garçon dessine les femmes. (D3-image 4)
11	Les médecins applaudissent les femmes. (C-image 1)	Les femmes applaudissent les médecins. (D1-image 3)	Le médecin applaudit les femmes. (D2-image 2)	Les médecins applaudissent la femme. (D3-image 4)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

12	Les hommes ne poussent pas les filles. (C-image 2)	Les filles ne poussent pas les hommes. (D1-image 3)	Les hommes poussent les filles. (D2-image 4)	Les hommes ne poussent pas la fille. (D5-image 1)
13	La fille la dessine. (C-image 3)	Les filles dessinent la fille. (D1-image 2)	La fille dessine les filles. (D5-image 1)	La fille dessine le garçon. (D3-image 4)
14	La fille la tire (C-image 1)	La fille tire le garçon. (D2-image 4)	Les filles tirent la fille. (D3-image 3)	La fille tire les filles. (D4-image 2)
15	Ils sont suivis par les femmes. (C-image 4)	Les femmes sont suivies par les hommes. (D1-image 1)	Les hommes sont suivis par la femme. (D2-image 3)	Les femmes sont suivies par les femmes. (D4-image 2)
16	Les garçons l'applaudissent. (C-image 2)	Le garçon applaudit les garçons. (D4-image 3)	Le garçon applaudit le garçon. (D2-image 1)	Les garçons applaudissent les garçons. (D3-image 4)
17	Elle dessine le garçon. (C-image 4)	Le garçon dessine la fille. (D1-image 2)	Les filles dessinent le garçon. (D2-image 1)	Le garçon dessine le garçon. (D3-image 3)
18	La fille les arrose. (C-image 3)	Les filles arrosent la fille. (D1-image 1)	Les filles arrosent les filles. (D2-image 4)	La fille arrose la fille. (D3-image 2)
19	Il n'arrose pas les femmes. (C-image 2)	Les femmes n'arrosent pas l'homme. (D1-image 1)	La femme n'arrose pas les femmes. (D4-image 4)	L'homme arrose les femmes. (D3-image 3)
20	Ils montrent les femmes. (C-image 4)	Les femmes montrent les hommes. (D1-image 1)	L'homme montre les femmes. (D2-image 3)	Les femmes montrent les femmes. (D4-image 2)
21	Elles poussent la fille. (C-image 3)	La fille pousse les filles. (D1-image 4)	Elle pousse la fille. (D2-image 1)	Ils poussent la fille. (D4-image 2)
22	Ils ne tirent pas le garçon. (C-image 1)	Le garçon ne tire pas les garçons. (D1-image 4)	Les filles ne tirent pas le garçon. (D4-image 3)	Les garçons tirent le garçon. (D5-image 2)
23	Elle est tirée par les filles. (C-image 4)	Les filles sont tirées par la fille. (D1-image 3)	Les garçons sont tirés par les filles. (D2-image 1)	Les filles sont tirées par les filles. (D4-image 2)
24	Il suit les garçons. (C-image 2)	Les garçons suivent le garçon. (D1-image 3)	Les garçons suivent les garçons. (D2-image 1)	La fille suit les garçons. (D4-image 4)

## Version B : type de stimulus (cible ou distracteur) et position de l'image à l'écran (suite)

image 1	image 3
image 2	image 4

25	Les garçons lancent des balles aux femmes. (C-image 2)	Les femmes lancent des balles aux garçons. (D1-image 1)	Le garçon lance des balles aux femmes. (D4-image 3)	Les garçons lancent des balles à la femme. (D5-image 4)
26	La fille qui est debout salue l'homme. (C-image 1)	L'homme qui est debout salue la fille. (D1-image 2)	La fille salue l'homme qui est debout. (D6-image 3)	L'homme salue la fille qui est debout. (D7-image 4)
27	La femme embrasse l'homme qui porte un chapeau. (C-image 1)	L'homme embrasse la femme qui porte un chapeau. (D8-image 2)	La femme qui porte un chapeau embrasse l'homme. (D9-image 4)	L'homme qui porte un chapeau embrasse la femme. (D1-image 3)
28	Le médecin salue l'homme qui est debout. (C-image 2)	L'homme salue le médecin qui est debout. (D8-image 4)	Le médecin qui salue l'homme est debout. (D9-image 1)	L'homme qui salue le médecin est debout. (D1-image 3)
29	La fille appelle l'homme qui tient un chapeau. (C-image 4)	L'homme appelle la fille qui tient un chapeau. (D8-image 3)	La fille qui tient un chapeau appelle l'homme. (D9-image 1)	L'homme qui tient un chapeau appelle la fille. (D1-image 2)
30	Le garçon qui porte un chapeau montre la femme. (C-image 4)	La femme qui porte un chapeau montre le garçon. (D8-image 2)	Le garçon montre la femme qui porte un chapeau. (D9-image 1)	La femme montre le garçon qui porte un chapeau. (D1-image 3)
31	L'homme qui porte un chapeau photographie la fille. (C-image 3)	La fille qui porte un chapeau photographie l'homme. (D8-image 2)	L'homme photographie la fille qui porte un chapeau. (D9-image 4)	La fille photographie l'homme qui porte un chapeau. (D1-image 1)
32	Les hommes photographient le chien de la fille. (C-image 3)	La fille photographie le chien des hommes. (D1-image 1)	Les hommes photographient les chiens des filles. (D2-image 4)	Les hommes photographient les chiens de la fille. (D7-image 2)
33	La femme qui montre le peintre pousse le garçon. (C-image 2)	Le garçon qui montre le peintre pousse la femme. (D8-image 4)	La femme pousse le garçon qui montre le peintre. (D9-image 1)	Le garçon pousse la femme qui montre le peintre. (D1-image 3)
34	La femme pousse le garçon qui montre le médecin. (C-image 1)	Le garçon pousse la femme qui montre le médecin. (D8-image 3)	La femme qui pousse le garçon montre le médecin. (D9-image 4)	Le garçon qui pousse la femme montre le médecin. (D1-image 2)
35	La fille prend les chapeaux des hommes. (C-image 4)	Les hommes prennent le chapeau de la fille. (D1-image 3)	Les filles prennent les chapeaux des hommes. (D7-image 1)	La fille prend le chapeau de l'homme. (D6-image 2)
36	La femme donne des cadeaux au garçon. (C-image 2)	Le garçon donne des cadeaux à la femme. (D1-image 3)	La femme donne un cadeau au garçon. (D2-image 1)	La femme donne des cadeaux aux garçons. (D7-image 4)

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et-ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateur.s de difficultés touchant la compréhension morphosyntaxique à l'écrit.
- En cas d'échec, l'analyse des scores par type de phrases et des types d'erreurs produites peut orienter l'intervention orthophonique.
- Pour évaluer les habiletés de compréhension de phrases orales, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**compréhension morphosyntaxique orale**).
- Pour évaluer certaines structures de phrases qui n'ont pas été incluses dans cette tâche, l'examineur peut se référer à d'autres batteries d'évaluation en français (p.ex. pour les phrases « clivées », *GREMOTs*, Bézy et al., 2016 ; pour des phrases contenant une préposition ou de phrases relatives utilisant des pronoms relatifs variés, *TICSf*, Python et al., 2012).
- Pour évaluer **l'ensemble des étapes du modèle de Saffran et al. (1992)**, peut se référer à d'autres batteries d'évaluation en français (p.ex. *BCS* ; Caron et al., 2015).

## Consigne

« Vous allez voir quatre images. Choisissez l'image qui va le mieux avec la phrase qui est écrite. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Choisissez l'image qui va le mieux avec la phrase qui est écrite. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la vérification lexicale**. Il appuie sur le bouton **démarrer la pré-tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
2. La personne évaluée lit (à voix haute ou pour lui-même) le mot au centre de l'écran et sélectionne le dessin qui correspond au mot lu, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
3. Lorsque la tâche de vérification lexicale est terminée, l'examineur choisit de poursuivre avec la tâche de compréhension morphosyntaxique écrite en appuyant sur le bouton **débuter la tâche** ou de ne pas poursuivre en appuyant sur le bouton **fermer**.
4. S'il décide de poursuivre, l'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
5. La personne évaluée lit (à voix haute ou pour lui-même) la phrase au centre de l'écran et sélectionne le dessin qui correspond à la phrase lue, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
6. Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s'autocorrige, sa réponse sera indiquée sur la feuille de cotation comme « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
8. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 36

La cotation du score total et des scores par type de phrase, ainsi que l'analyse des erreurs se fait de façon automatique en sélectionnant à l'écran l'image correspondant à la phrase lue.

## ■ Composante discours

Les habiletés discursives permettent la transmission d'informations d'un locuteur à un autre sous une forme dialogale, en conversation, ou sous forme monologale, en discours procédural ou narratif. Cet échange d'informations implique les versants expressif et réceptif de la communication, selon qu'on est celui qui transmet ou qui reçoit le message. La dimension discursive du langage est reconnue comme pouvant être affectée par une lésion cérébrale gauche comme droite. Bien que les manifestations varient selon le site lésionnel (Schneider et al., 2021) et les éventuelles interactions avec les fonctions cognitives (Hill et al., 2018), une atteinte discursive a souvent un impact marqué sur les compétences sociales.

Alors que la pragmatique et le discours ont souvent été analysés séparément dans la littérature scientifique, il est évident que l'une permet la mise en place de l'autre. La forme comme le contenu du discours sont en effet hautement façonnés par le contexte. En effet, lors de l'écoute ou l'élaboration d'un discours, l'habileté à générer des liens avec nos connaissances sur le monde et celles d'autrui est essentielle pour la tenue d'interactions sociales adéquates (Saldert, 2017). Ainsi, l'évaluation de la composante discursive de la communication peut offrir une fenêtre d'observation sur un large panel d'habiletés linguistiques et cognitives. En particulier, le discours conversationnel constitue une forme d'utilisation du langage hautement contextualisé, qui inclut souvent des éléments discursifs et narratifs, ce qui en fait une activité propice à l'établissement d'une première impression clinique sur les habiletés communicationnelles (Barnes & Armstrong, 2010).

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Discours conversationnel
- Compréhension de paragraphes entendus
- Compréhension de paragraphes écrits
- Discours narratif et descriptif (planches)
- Discours narratif (films)
- Compréhension orale de texte long
- Compréhension écrite de texte long
- Interprétation des métaphores
- Interprétation d'actes de langage indirects

# Discours conversationnel

## Objectif

Évaluer les habiletés de communication expressives et réceptives dans un contexte de conversation aussi naturel que possible. Le discours conversationnel permet l'observation de potentiels déficits dans les sphères pragmatique, lexico-sémantique, discursive et prosodique du langage ainsi que dans la sphère non verbale. Il permet aussi de mettre en avant les comportements (spontanés ou induits) qui soutiennent l'échange et ceux qui ne sont pas efficaces.

## Stimuli

Aucun.

## Construit

Il a été largement démontré que les évaluations portant sur des aptitudes isolées ne sont pas toujours sensibles pour décrire les atteintes linguistiques et les patrons d'évolution des personnes présentant des troubles de la communication (Armstrong, 2000). Il est donc préférable d'inclure des tâches présentant différents niveaux de contrainte, et différents types de discours, afin d'établir un portrait juste des aptitudes de communication de la personne en contexte naturel. Traverso (2004) met en évidence le caractère essentiel de la conversation au quotidien.

Damico (1985) décrit le discours conversationnel comme une situation de communication très complexe qui implique non seulement des processus langagiers, mais également une multitude d'autres fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire et les fonctions exécutives. La conversation constitue en ce sens une situation idéale pour observer les comportements pragmatiques, qui se définissent du langage en contexte. L'analyse discursive apparaît donc comme un outil crucial pour établir un portrait complet et approfondi des aptitudes de communication de la personne évaluée.

L'analyse de la conversation peut être effectuée :

- de manière longitudinale, sans effet d'apprentissage, à différents temps du processus thérapeutique
- dans différents contextes
- ou de manière transversale avec différents interlocuteurs pour individualiser les interventions de soutien aux interlocuteurs (Togher, 2001).

Les éléments à analyser ont été sélectionnés sur la base d'une consultation de la littérature scientifique et d'autres outils d'observation de la conversation en situation fonctionnelle, comme le ASHA-FACS (Fratalli et al., 1995) ou le Protocole MEC (Joanette et al., 2004). Ceux-ci soulignent la richesse des interactions conversationnelles, qui suivent le principe de partenariat et de co-construction, puisque les interlocuteurs peuvent respectivement apporter du support à l'autre dans la communication d'un message.

Les comportements conversationnels ont été classés en trois sections : production, réception et indices cognitifs. Pour chaque comportement conversationnel, il est proposé d'évaluer le degré d'indépendance et d'efficacité par une échelle graduée de 0 à 3. L'efficacité des comportements stratégiques utilisés par la personne évaluée et des facilitateurs proposés par l'interlocuteur est aussi évaluée pour orienter le plan d'intervention et les conseils aux interlocuteurs privilégiés.

## **Pistes d'interprétation et recommandations**

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est un indicateur de difficultés touchant le contenu ou l'utilisation du langage en contexte conversationnel.
- L'analyse du discours conversationnel peut servir de guide au clinicien pour qualifier les échanges communicationnels s'approchant d'un contexte naturel.
- Les comportements stratégiques (utilisés par la personne évaluée) et les facilitateurs (utilisés par l'examineur) permettent d'analyser l'efficacité des stratégies, qu'elles soient spontanées ou induites.
- L'analyse conversationnelle peut orienter l'intervention orthophonique auprès de la personne évaluée et de ses interlocuteurs.
- L'analyse d'une situation de communication peut contribuer à évaluer l'efficacité d'une thérapie (pré-post), p.ex. pour :
  - qualifier les progrès réalisés sur le plan des habiletés conversationnelles et des comportements stratégiques de la personne et de ses interlocuteurs.
  - déterminer si un transfert des acquis thérapeutiques s'est effectué dans un contexte d'échange naturel.

## Consigne

*Consigne facultative : l'examineur doit adopter un comportement communicatif naturel et introduire la conversation le plus spontanément possible.*

« Si vous êtes d'accord, j'aimerais avoir une conversation de quelques minutes avec vous, 10 minutes si possible. Nous pourrions par exemple parler de votre famille, de votre travail ou de vos loisirs. Un autre sujet possible serait les événements qui vous ont conduit à l'hôpital et comment cela se passe ici depuis que vous êtes arrivé. Je vais enregistrer cette conversation pour l'écouter plus tard. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.  
NB. **La consigne n'est pas obligatoire**, puisque l'examineur doit adopter un **comportement communicatif naturel**. **L'échange de type entrevue dirigée est à proscrire**. En ce sens, l'examineur doit éviter de contrôler la conversation en posant trop de questions, afin d'assurer des **tours de parole partagés** et un échange d'informations. La conversation doit durer environ dix minutes pour obtenir un échantillon valide.
2. Il appuie sur le second bouton **débuter l'enregistrement**, ce qui déclenche simultanément l'enregistrement de la réponse de la personne évaluée et le chronomètre.  
NB. Après dix minutes d'enregistrement, l'enregistrement s'arrête de lui-même et un encadré « *Le temps maximal d'enregistrement est terminé* » apparaît à l'écran.
3. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée en sélectionnant sur l'échelle graduée le degré d'efficacité des comportements conversationnels, des comportements stratégiques et des facilitateurs. Le score est automatiquement calculé.
4. En cas d'interruption extérieure, l'examineur peut appuyer sur le bouton **arrêter l'enregistrement**, puis **continuer l'enregistrement** à la reprise. Cette tâche ne peut être interrompue que momentanément. Sinon, elle devra être reprise à son commencement.
5. Lorsque la conversation est terminée, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**, ce qui arrête simultanément l'enregistrement de la réponse de la personne évaluée et le chronomètre. Il confirme l'arrêt de l'enregistrement en cliquant sur le second bouton **arrêter l'enregistrement**. Il accède alors à la feuille de cotation.
6. **Cette tâche doit être cotée a posteriori, c'est-à-dire en réécoutant la réponse enregistrée de la personne évaluée.** À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**. Il appuie sur le bouton **entendre réponse donnée** et cote les réponses de la personne évaluée.

Score maximal : 84

Bien que la cotation soit possible au fil de la conversation, il est suggéré d'effectuer la cotation a posteriori, en appuyant sur le bouton **entendre réponse donnée**.

L'examineur juge de l'adéquation et de l'informativité du discours conversationnel de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

0 = comportement inefficace ou inapproprié malgré assistance

1 = comportement partiellement efficace avec assistance (aide ou incitation constante, soutenue)

2 = comportement efficace avec assistance (aide ou incitation légère, ponctuelle) ou difficultés occasionnelles

3 = comportement efficace sans assistance ou non observé

Seuls les comportements stratégiques et facilitateurs effectivement **utilisés** doivent être indiqués « efficace » ou « non efficace ».

Dans la première colonne sont présentés item par item les comportements à observer. Afin d'expliquer l'objet de l'item pour l'examineur, chaque item est suivi en italique d'exemples de comportements efficaces et-ou de comportements qui compromettent un échange conversationnel naturel. Dans les colonnes suivantes, des cibles sont présentées pour chaque gradation (0, 1, 2, 3), selon l'efficacité du comportement ainsi que le niveau d'assistance proposée par l'examineur.

Des exemples de mesures d'assistance sont proposés à titre indicatif, il revient à l'examineur d'identifier les mesures d'assistance utilisées par l'interlocuteur, et de discerner celles qui sont efficaces pour soutenir l'efficacité de l'échange communicationnel. La fréquence comme l'intensité de l'assistance doivent être ajustées autant que l'examineur le trouve opportun pour tenter de soutenir la conversation : de manière constante, soutenue (0 ou 1 selon l'efficacité constatée), ou de manière légère, plus ponctuelle (2).

NB. Pour l'observation de la compréhension verbale et des indices cognitifs, on n'évalue pas la précision de l'exécution, mais bien le processus lui-même, autant que possible. Ainsi, une consigne mal exécutée en raison de difficultés manifestement motrices ou praxiques, mais qui apparaît bien comprise d'après les réactions et tentatives, sera comptabilisée comme réussie.

### Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : production

Production	0 point	1 point	2 points	3 points
<b>1. contact visuel et expression faciale</b>  <i>adéquation avec le contexte et le contenu du message</i>	contact visuel absent ou expression faciale neutre, malgré assistance (p.ex. indices ou rappels)	contact visuel et expression faciale partiellement adéquats avec assistance constante (p.ex. indices ou rappels)	contact visuel ou expression faciale adaptés avec assistance ponctuelle (p.ex. indices ou rappels); ou comportements occasionnellement inadaptés au message	contact visuel et expression faciale spontanément adaptés au contexte et au contenu
<b>2. usages sociaux</b>  <i>salutations, ton et niveau de langage adaptés au contexte et à l'interlocuteur</i>	comportements verbaux et non verbaux jugés socialement inadéquats malgré assistance (p.ex. incitations et facilitations)	usages sociaux jugés socialement partiellement adéquats avec assistance constante (p.ex. incitations et facilitations)	usages sociaux adaptés avec assistance légère (p.ex. incitations et facilitations); ou occasionnellement inadaptés au contexte et à l'interlocuteur	usages sociaux spontanément adaptés au contexte et à l'interlocuteur

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : production (suite)

Production	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>3. fiabilité des réponses oui-non</b></p> <p><i>réponses distinctes et compréhensibles en modalité verbale, gestuelle, faciale, ou autre</i></p>	<p>réponses oui-non toujours indistinctes, incompréhensibles malgré assistance (p.ex. support visuel, geste, choix)</p>	<p>réponses oui-non partiellement distinctes et compréhensibles avec assistance constante (p.ex. support visuel, geste, choix)</p>	<p>réponses oui-non distinctes et compréhensibles avec assistance ponctuelle (p.ex. support visuel, geste, choix); ou le plus souvent distinctes ou compréhensibles</p>	<p>réponses oui-non spontanément fiables, distinctes et compréhensibles</p>
<p><b>4. initiation verbale</b></p> <p><i>geste signifiant, évocation d'un événement ou d'une question suscitant un échange conversationnel</i></p>	<p>n'effectue aucune tentative d'initiative verbale malgré assistance (p.ex. incitations)</p>	<p>tentative d'initiative verbale, avortée ou non, au moins une fois avec assistance soutenue (p.ex. incitations)</p>	<p>initie verbalement au moins un sujet de conversation avec assistance légère (p.ex. incitations); ou tentative spontanée mais avortée</p>	<p>initie spontanément et verbalement au moins un sujet de conversation suscitant un échange conversationnel</p>
<p><b>5. maintien du sujet</b></p> <p><i>maintien d'un thème pour au moins trois tours de parole vs change de sujet, diverge souvent, bris de communication</i></p>	<p>change de sujet, diverge souvent, ce qui occasionne des bris de communication ne permettant pas de maintenir un thème, malgré assistance (p.ex. rappels, pictogramme)</p>	<p>bris de communication engendrés par des changements de sujet, partiellement résolus par une assistance constante (p.ex. rappels, pictogramme)</p>	<p>maintient un thème avec assistance légère (p.ex. rappels, pictogramme); ou change de sujet, diverge très occasionnellement</p>	<p>maintient un thème pour au moins trois tours de parole</p>
<p><b>6. respect des tours de parole</b></p> <p><i>alternance des tours de parole adéquate pour le contexte et les usages vs coupe la parole fréquemment, monopolise les tours de parole</i></p>	<p>coupe la parole fréquemment ou monopolise les tours de parole, malgré assistance (p.ex. demande verbale, pictogramme, geste)</p>	<p>respecte partiellement les tours de parole avec assistance constante (p.ex. demande verbale, pictogramme, geste)</p>	<p>respecte les tours de parole avec assistance légère (p.ex. demande verbale, pictogramme, geste); ou coupe la parole occasionnellement</p>	<p>alternance des tours de parole adéquate pour le contexte et les usages</p>

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : production (suite)

Production	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>7. prosodie et débit</b></p> <p><i>intonation et rythme adaptés au contenu linguistique ou émotionnel vs variations faibles ou exagérées de l'intonation, incongruence avec le contenu émotionnel ou linguistique, débit rapide, logorrhéique, ou ralenti, blocages, latences, etc.</i></p>	intonation ou rythme non adéquat, malgré assistance (p.ex. incitations, demandes de répétition)	intonation ou rythme partiellement adéquat avec assistance constante (p.ex. incitations, demandes de répétition)	intonation et rythme adéquats avec assistance ponctuelle (p.ex. incitations, demandes de répétition) de l'interlocuteur ; ou occasionnellement inadéquats	intonation et rythme adaptés au contenu linguistique ou émotionnel
<p><b>8. intelligibilité de la parole</b></p> <p><i>vs substitutions, simplifications, flou ou mollesse articulatoire</i></p>	atteinte sévère de l'intelligibilité malgré assistance (p.ex. demandes de répétitions, de reformulations, de vérifications)	intelligibilité partielle avec assistance constante (p.ex. demandes de répétitions, de reformulations, de vérifications)	parole intelligible avec assistance ponctuelle (p.ex. demandes de répétitions, de reformulations, de vérifications) ; ou atteinte occasionnelle de l'intelligibilité	parole intelligible
<p><b>9. accès lexical</b></p> <p><i>vs paraphrasies, jargon, conduites d'approches, blocages, circonlocutions, délais ou autre manifestation d'un trouble d'accès lexical</i></p>	manifestations d'un trouble d'accès lexical malgré assistance (p.ex. ébauche orale, incitation de recherche)	manifestations occasionnelles d'un trouble lexical malgré assistance soutenue (p.ex. ébauche orale, incitation de recherche)	production lexicale adéquate (sans manifestation de trouble d'accès lexical) avec assistance ponctuelle (p.ex. ébauche orale, incitation de recherche) ; ou manifestations occasionnelles d'un trouble d'accès lexical	production lexicale sans particularité

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : production (suite)

Production	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>10. informativité générale : qualité et quantité</b></p> <p><i>discours pertinent et suffisant à la compréhension et à la résolution d'inférences sur le contexte vs déviations de contenu, commentaires inappropriés ou inattendus, informations insuffisantes ou trop nombreuses, informations incongruentes, discours qui ne permet pas d'effectuer des inférences sur le contexte, etc.</i></p>	<p>perte d'informativité, malgré assistance (p.ex. demande d'ajout, d'information ou d'éclaircissement)</p>	<p>discours partiellement informatif avec assistance soutenue (p.ex. demande d'ajout, d'information ou d'éclaircissement)</p>	<p>discours informatif avec une assistance légère de l'interlocuteur (p.ex. demande d'ajout, d'information ou d'éclaircissement); ou perte occasionnelle d'informativité</p>	<p>discours informatif, informations pertinentes et suffisantes à la compréhension, à la résolution d'inférences sur le contexte</p>
<p><b>11. usage des référents</b></p> <p><i>clarté et précision des pronoms et substantifs qui informent sur les objets évoqués dans le discours</i></p>	<p>référents fréquemment omis ou ambigus, malgré assistance (p.ex. demandes de clarification, questions fermées)</p>	<p>référents partiellement clairs avec assistance constante (p.ex. demandes de clarification, questions fermées)</p>	<p>référents précisés avec assistance légère (p.ex. demandes de clarification, questions fermées); ou occasionnellement ambigus</p>	<p>référents clairs et précis</p>

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : production (suite)

Production	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>12. morphosyntaxe : marques d'agrammatisme</b></p> <p><i>structures de phrases incomplètes ou simplifiées, omission de morphèmes grammaticaux, lexicaux, absence de marques de genre et de nombre, et autres marques d'agrammatisme</i></p>	<p>atteinte de la quantité des structures morphosyntaxiques, non corrigées avec assistance</p>	<p>atteinte de la quantité des structures morphosyntaxiques, partiellement corrigées avec assistance soutenue</p>	<p>structures morphosyntaxiques complètes avec assistance légère; ou erreurs occasionnelles</p>	<p>structures morphosyntaxiques sans particularité</p>
<p><b>13. morphosyntaxe : marques de dyssyntaxie</b></p> <p><i>substitutions fréquentes de morphèmes lexicaux ou grammaticaux, séquences inacceptables, ordre des mots incorrect, et autres marques de dyssyntaxie</i></p>	<p>atteinte de la qualité des structures morphosyntaxiques, non corrigées avec assistance</p>	<p>atteinte de la qualité des structures morphosyntaxiques, partiellement corrigées avec assistance soutenue</p>	<p>respect des structures morphosyntaxiques avec assistance légère; ou atteinte occasionnelle de la qualité des structures morphosyntaxiques</p>	<p>structures morphosyntaxiques respectant les règles</p>
<p><b>14. élaboration narrative</b></p> <p>évoque d'un événement sous forme narrative complète : contexte, déroulement, conclusion</p>	<p>aucune tentative d'évocation d'un événement, ou structure narrative incomplète malgré assistance (p.ex. incitations, questions, suggestion de trame narrative)</p>	<p>évoque partiellement un événement sous forme narrative minimale avec assistance soutenue (p.ex. incitations, questions, suggestion de trame narrative)</p>	<p>évoque spontanément au moins un événement sous forme narrative complète (contexte, déroulement, conclusion) avec assistance légère (p.ex. incitations, questions, suggestion de trame narrative); ou sous forme presque complète spontanément</p>	<p>évoque au moins un événement sous forme narrative complète</p>

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : réception

Réception	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>1. écoute verbale</b></p> <p><i>attention auditive et verbale adéquate dans le contexte conversationnel</i></p>	aucune démonstration d'écoute verbale malgré assistance (p.ex. sollicitation verbale ou gestuelle)	écoute verbale partiellement adéquate avec assistance soutenue (p.ex. sollicitation verbale ou gestuelle)	écoute verbale obtenue avec assistance légère (p.ex. sollicitation verbale ou gestuelle); ou adéquate le plus souvent	démontre une écoute verbale adéquate
<p><b>2. réponse sans délai</b></p> <p><i>vs latences</i></p>	réponses le plus souvent données avec délai malgré assistance (p.ex. répétition de la question, incitation)	réponses occasionnellement données avec délai malgré assistance soutenue (p.ex. répétition de la question, incitation)	réponses sans délai avec assistance légère (p.ex. répétition de la question, incitation); ou occasionnellement données avec délai	réponses sans délai
<p><b>3. compréhension des questions personnelles</b></p> <p><i>répond aux questions portant sur son nom, ou ceux des membres de sa famille, son âge, sa situation médicale vs absence ou inadéquation des réponses / réactions</i></p>	absence ou inadéquation des réponses / réactions lorsqu'on lui pose des questions personnelles, malgré assistance (p.ex. répétition, relance, reformulation, adaptation des questions) et plusieurs essais	comprend partiellement les questions personnelles, avec assistance soutenue (p.ex. répétition, relance, reformulation, adaptation des questions)	réponses / réactions adéquates avec assistance ponctuelle (p.ex. répétition, relance, reformulation, adaptation des questions); ou occasionnelle absence ou inadéquation des réponses / réactions lorsqu'on lui pose des questions personnelles	répond / réagit adéquatement aux questions personnelles
<p><b>4. compréhension des questions hors contexte immédiat</b></p> <p><i>répond aux questions abstraites, qui ne le concernent pas lui-même ou l'environnement immédiat vs absence ou inadéquation des réponses / réactions</i></p>	réponse / réaction inadéquate lorsqu'on lui pose des questions abstraites, malgré assistance (p.ex. répétition, reformulation, support visuel, incitation) et plusieurs essais	comprend partiellement les questions abstraites avec assistance soutenue (p.ex. répétition, reformulation, support visuel, incitation)	réponse / réaction adéquate avec assistance ponctuelle (p.ex. répétition, reformulation, support visuel, incitation) lorsqu'on lui pose des questions abstraites; ou occasionnellement inadéquate	répond / réagit adéquatement (par des réponses ou tentatives de réponses) à des questions abstraites qui ne le concernent pas lui-même ou l'environnement immédiat

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : réception (suite)

Réception	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>5. exécution des consignes simples contextuelles</b></p> <p><i>consignes à une étape liées à l'environnement immédiat, p.ex. « fermez la porte, prenez vos lunettes, asseyez-vous »</i></p>	<p>n'exécute pas ou ne tente pas d'exécuter les consignes simples contextuelles malgré assistance (p.ex. répétition, reformulation, support visuel) et plusieurs essais</p>	<p>exécute partiellement les consignes simples contextuelles, avec assistance soutenue (p.ex. répétition, reformulation, support visuel)</p>	<p>comprend les consignes simples contextuelles avec assistance ponctuelle (p.ex. répétition, reformulation, support visuel); ou les comprend le plus souvent</p>	<p>exécute les consignes simples contextuelles</p>
<p><b>6. suivi du fil de la conversation</b></p> <p><i>vs égarements, signes verbaux ou non-verbaux d'incompréhension de la conversation, persévère aux changements de sujet</i></p>	<p>ne parvient pas à suivre la conversation malgré assistance (p.ex. changements de sujets explicités, rappels du thème actuel)</p>	<p>ne parvient pas toujours à suivre la conversation, malgré assistance soutenue (p.ex. changements de sujets explicités, rappels du thème actuel)</p>	<p>parvient à suivre la conversation avec assistance occasionnelle (p.ex. changements de sujets explicités, rappels du thème actuel); ou y parvient le plus souvent (avec un ou deux égarement.s)</p>	<p>suit le fil de la conversation sans difficulté</p>
<p><b>7. compréhension des sous-entendus, de l'humour</b></p> <p><i>commentaires indirects, sous-entendus ou humoristiques, p.ex. « je ne vous entends pas » pour solliciter une voix plus forte; « ce stylo ne fonctionne pas » pour solliciter un changement de stylo; « je ne connais pas le nom de votre épouse » pour encourager à nommer</i></p>	<p>ne montre aucun signe de compréhension des sous-entendus, de l'humour malgré assistance (p.ex. répétitions)</p>	<p>réactions indiquant une compréhension partielle des sous-entendus, de l'humour, avec assistance soutenue (p.ex. répétitions)</p>	<p>réactions indiquant une compréhension avec assistance ponctuelle (p.ex. répétitions); ou signes occasionnels d'incompréhension des sous-entendus, de l'humour</p>	<p>comprend les sous-entendus, l'humour</p>

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : réception (suite)

Réception	0 point	1 point	2 points	3 points
<b>8. compréhension dans le bruit ou avec plusieurs interlocuteurs</b>	ne parvient pas à suivre les conversations dans un environnement bruyant malgré assistance (p.ex. attirer son attention, répéter les informations importantes)	parvient partiellement à suivre les conversations dans un environnement bruyant avec assistance constante (p.ex. attirer son attention, répéter les informations importantes)	parvient à suivre les conversations dans un environnement bruyant avec assistance ponctuelle (p.ex. attirer son attention, répéter les informations importantes), sans impact marqué sur la dynamique conversationnelle; ou difficultés occasionnelles	parvient à suivre les conversations dans le bruit ou avec plusieurs interlocuteurs

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : indices cognitifs

Indices cognitifs	0 point	1 point	2 points	3 points
<b>1. endurance</b> <i>vs fatigue</i>	difficulté manifeste à maintenir un échange en fin de conversation, malgré assistance	parvient partiellement à maintenir un échange en fin de conversation, avec assistance soutenue	parvient à maintenir un échange en fin de conversation avec assistance ponctuelle; ou y parvient le plus souvent spontanément	est capable d'entretenir une conversation durant toute la durée d'observation, sans fatigabilité apparente
<b>2. vitesse d'exécution</b> <i>vs délais, latences, ralentissement général, passivité</i>	difficulté manifeste dans la vitesse d'exécution malgré assistance (p.ex. stimulations, demandes)	vitesse d'exécution partiellement adéquate avec assistance soutenue (p.ex. stimulations, demandes)	vitesse d'exécution partiellement adéquate avec assistance légère (p.ex. stimulations, demandes); ou manifestations occasionnelles de difficulté dans la vitesse d'exécution	rythme de l'échange adéquat

## Indications de cotation pour la tâche de discours conversationnel : indices cognitifs (suite)

Indices cognitifs	0 point	1 point	2 points	3 points
<p><b>3. attention générale</b></p> <p><i>vs distractibilité, faible résistance aux distractions environnementales</i></p>	canalisation de l'attention générale non obtenue, malgré assistance (p.ex. rappels de l'information, geste suscitant l'attention)	maintien partiel (inconstant) de l'attention générale, avec assistance soutenue (p.ex. rappels de l'information, geste suscitant l'attention)	attentif avec assistance ponctuelle (p.ex. rappels de l'information, geste suscitant l'attention); ou occasionnellement distrait	est disponible pour un échange verbal canalisé
<p><b>4. rétention</b></p> <p><i>vs oublis d'éléments évoqués auparavant dans la conversation</i></p>	oublis fréquents malgré assistance (p.ex. indice, rappel)	retient partiellement avec assistance soutenue (p.ex. indice, rappel)	rappel obtenu avec assistance légère (p.ex. indice, rappel); ou oublis occasionnels	est capable d'entretenir la conversation sans oubli d'éléments évoqués auparavant dans la conversation
<p><b>5. perception auditive</b></p> <p><i>vs signes d'atteinte perceptive auditive nuisant à l'échange conversationnel</i></p>	signes d'atteinte perceptive auditive nuisant aux échanges verbaux, malgré assistance (p.ex. aides techniques, répétitions, voix forte, lecture labiale)	signes d'atteinte perceptive auditive nuisant ponctuellement aux échanges verbaux, requiert une assistance soutenue (p.ex. aides techniques, répétitions, voix forte, lecture labiale)	traitement auditif adéquat avec assistance légère (p.ex. aides techniques, répétitions, voix forte, lecture labiale); ou signes d'atteinte perceptive auditive occasionnels	traitement auditif perceptif sans difficulté apparente
<p><b>6. perception visuelle</b></p> <p><i>vs signes d'atteinte perceptive visuelle nuisant à l'échange conversationnel, p.ex. mauvaise reconnaissance, approche son visage</i></p>	signes d'atteinte visuelle perceptive nuisant aux échanges, malgré assistance (p.ex. lunettes, écriture plus grande)	signes d'atteinte perceptive auditive nuisant ponctuellement aux échanges verbaux, requiert une assistance soutenue (p.ex. lunettes, écriture plus grande)	traitement visuel adéquat avec assistance légère (p.ex. lunettes, écriture plus grande); ou signes d'atteinte perceptive visuelle occasionnels	traitement visuel perceptif sans difficulté apparente

# Compréhension de paragraphes entendus

## Objectif

Évaluer les habiletés de compréhension de courtes histoires entendues suivies de questions touchant le rappel de détails, la déduction d'informations (inférences logiques et pragmatiques) et la détection de distracteurs (questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte ou déductible).

## Stimuli

La tâche comporte un texte-exemple et 4 textes suivis de 3 questions chacun, portant sur :

- des **détails explicites du texte** (*explicite*)
- des **informations déduites d'une inférence dite logique** (*logique*)
- des **informations déduites d'une inférence dite pragmatique** (*pragmatique*)

## Construit

Le modèle de van Dijk & Kintsch (1978, 1983 ; parfois nommé en français *modèle de construction-intégration de la compréhension*) a été validé par plusieurs travaux (Chapman et al., 2002 ; Radvansky, 1999 ; Welland et al., 2002 ; cités par Chesneau et al., 2007).

Selon ce modèle, le traitement d'un texte implique trois niveaux de représentation :

- la **structure de surface** du texte (c'est-à-dire sa **forme linguistique**)
- la **base du texte**, comprenant :
  - sa **microstructure** : ensemble des propositions sémantiques, soit les **détails** du texte
  - et sa **macrostructure** : ensemble de micropropositions qui constituent des macropropositions, soit les **idées générales** du texte.
- le **modèle de situation**, soit la situation que le lecteur infère à partir du texte et de ses connaissances sur le monde.

Cette tâche de compréhension de paragraphes entendus propose ainsi l'évaluation des habiletés de compréhension de la base du texte et du modèle de situation par la présentation de courtes histoires entendues suivies de questions couvrant quatre types d'informations :

- des **détails explicites** (microstructure)
- des **inférences globales déduites du texte** (macrostructure)
  - des **informations déduites d'une inférence dite logique**, c'est-à-dire de la mise en lien d'informations contenues dans le texte (lieu, temps, objets, personnages)
  - des **informations déduites d'une inférence dite pragmatique**, c'est-à-dire de la mise en lien d'informations contenues dans le texte et des connaissances sur le monde de la personne
- la détection de **distracteurs**, c'est-à-dire de questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte ou déductible à partir de l'histoire, et auxquelles il est attendu que la personne réponde « *je ne peux pas savoir* ».

Dans un premier temps, 36 textes équivalents accompagnés de 2 à 4 questions par texte ont été élaborés. Les textes<sup>38</sup> et questions présentent une structure similaire entre eux sur le plan formel (textes calibrés en termes de nombre de mots, de phrases et de propositions; questions formulées en respectant la formulation prototypique « est-ce que [...] »). Ils ont ensuite été soumis à trois groupes successifs de 7, 14 et 10 participants contrôles issus de la francophonie (cf. *Annexe A* de ce manuel). Ces étapes ont permis l'amélioration de la formulation des textes et des questions puis la sélection des textes et questions les mieux réussis par l'échantillon contrôle.

Quatre tâches équivalentes ont été élaborées : une version A et une version B de **compréhension de paragraphes entendus** ainsi qu'une version A et une version B de **compréhension de paragraphes écrits**. Les textes et questions conservés ont été recueillis auprès des 10 derniers participants contrôles ayant obtenu 90 à 100 % de réussite pour les textes-exemples et 70 à 100 % de réussite pour les textes-stimuli (cf. *Annexe A* de ce manuel).

Une **version B équivalente** et une **version écrite équivalente** de cette tâche sont disponibles.

### **Pistes d'interprétation et recommandations**

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension orale de courts textes.
- En cas d'échec, les habiletés impliquées dans la compréhension de la surface du texte peuvent être évaluées au moyen de tâches d'autres composantes (p.ex. **vérification lexicale orale, compréhension morphosyntaxique orale**).
- Pour évaluer les habiletés de compréhension de la base du texte par la présentation de courtes histoires écrites suivies de questions, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**compréhension de paragraphes écrits**).
- Pour évaluer l'habileté à construire et à mettre à jour un modèle de situation, l'examineur peut se référer aux tâches de **compréhension orale de texte long** et de **compréhension écrite de texte long**, mais aussi à des outils visant spécifiquement l'évaluation des différents niveaux de compréhension écrite de textes (p.ex. *T.C.T*, Chesneau, 2012).

---

<sup>38</sup> Inspirés, et pour certains issus et modifiés, avec leur autorisation, des travaux successifs d'Anne-Sophie Renault Tràn (2005), Lilian Scherer (2007) et Charles-Olivier Martin (2016).

## Consigne

« Vous allez entendre des histoires courtes. Après chaque histoire, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous avez compris. Répondez par “oui”, “non” ou “je ne peux pas savoir”. »

« Choisissez “je ne peux pas savoir” quand il n’y a pas assez d’informations dans l’histoire pour répondre. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Répondez par “oui”, “non” ou “je ne peux pas savoir”. Choisissez “je ne peux pas savoir” quand il n’y a pas assez d’informations dans l’histoire pour répondre. Je peux répéter les questions. »

## Passation

1. **L’examineur s’assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L’examineur lit la consigne qui apparaît à l’ouverture de la tâche dans l’encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L’examineur appuie sur le bouton **entendre le texte**.
4. Une fois l’histoire entendue, une question écrite apparaît à l’écran. L’examineur appuie sur le bouton **entendre l’énoncé**. La personne donne sa réponse verbalement ou sélectionne directement sa réponse à l’écran en cliquant sur le bouton **oui, non** ou **je ne peux pas savoir**.

NB. Au besoin, la personne peut entendre le texte de nouveau<sup>39</sup>. Pour cela, l’examineur appuie sur le bouton **entendre texte**. Le nombre de réécoutes du texte est automatiquement calculé et indiqué sur la feuille de cotation.

5. **Analyse qualitative non normée**. En cours de passation, l’examineur peut indiquer :
  - la présence d’un **délai** de réponse (D)
  - la présence d’une **hésitation** (H)
  - Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s’autocorrige, sa réponse sera indiquée sur la feuille de cotation comme « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier ensemble de texte et questions complété. **Si les trois questions d’un même texte n’ont pas été complétées, le texte et les trois questions seront automatiquement présentés à nouveau**. Si l’examineur

<sup>39</sup> Il est à noter cependant que bien que cette option soit offerte, aucun participant de la normalisation n’a réécouté de texte.

souhaite interrompre la tâche, il est donc suggéré de le faire après la complétion des trois questions d'un même texte.

7. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

0 = réponse erronée

1 = bonne réponse

Chaque question est présentée écrite à l'écran et lue par l'application afin d'en assurer la meilleure compréhension. Les trois réponses possibles sont « oui », « non » et « je ne peux pas savoir » (lorsque les informations contenues dans le texte ne sont pas suffisantes pour permettre de répondre à cette question).

# Compréhension de paragraphes écrits

## Objectif

Évaluer les habiletés de compréhension de courtes histoires écrites suivies de questions touchant le rappel de détails, la déduction d'informations (inférences logiques et pragmatiques) et la détection de distracteurs (questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte ou déductible).

## Stimuli

La tâche comporte un texte-exemple et 4 textes suivis de 3 questions chacun, portant sur :

- des **détails explicites du texte** (*explicite*)
- des **informations déduites d'une inférence dite logique** (*logique*)
- des **informations déduites d'une inférence dite pragmatique** (*pragmatique*)

## Construit

Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Compréhension de paragraphes entendus peut être consultée.

Une **version B équivalente** et une **version orale équivalente** de cette tâche sont disponibles.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension de courtes histoires écrites.
- En cas d'échec, les habiletés impliquées dans la compréhension de la surface du texte peuvent être évaluées au moyen de tâches d'autres composantes (p.ex. **vérification lexicale écrite**, **compréhension morphosyntaxique écrite**).
- Pour évaluer les habiletés de compréhension de la base du texte par la présentation de courtes histoires orales suivies de questions, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente à celle-ci (**compréhension de paragraphes entendus**).
- Pour évaluer l'habileté à construire et à mettre à jour un modèle de situation, l'examineur peut se référer aux tâches de **compréhension orale de texte long** et de **compréhension écrite de texte long**, mais aussi à des outils visant spécifiquement l'évaluation des différents niveaux de compréhension écrite de texte (p.ex. T.C.T, Chesneau, 2012).

## Consigne

« Vous allez lire des histoires courtes dans votre tête. Après chaque histoire, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous avez compris. Répondez par “oui”, “non” ou “je ne peux pas savoir”. Choisissez “je ne peux pas savoir” quand il n’y a pas assez d’informations dans l’histoire pour répondre. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Répondez par “oui”, “non” ou “je ne peux pas savoir”. Choisissez “je ne peux pas savoir” quand il n’y a pas assez d’informations dans l’histoire pour répondre. Je peux répéter les questions. »

## Passation

1. **L’examineur s’assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L’examineur lit la consigne qui apparaît à l’ouverture de la tâche dans l’encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L’examineur appuie sur le bouton **débuter la lecture**.
4. Une fois l’histoire lue, l’examineur appuie sur le bouton **lecture terminée**. Une question écrite apparaît à l’écran. L’examineur appuie sur le bouton **entendre l’énoncé**. La personne donne sa réponse verbalement ou sélectionne directement sa réponse à l’écran en cliquant sur le bouton **oui, non** ou **je ne peux pas savoir**.  
NB. Au besoin, la personne peut lire le texte de nouveau<sup>40</sup>. Pour cela, l’examineur appuie sur le bouton **voir le texte**.
5. **Analyse qualitative non normée**. En cours de passation, l’examineur peut indiquer :
  - la présence d’un **délai** de réponse (D)
  - la présence d’une **hésitation** (H)
  - Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s’autocorrige, sa réponse sera indiquée sur la feuille de cotation comme « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier ensemble de texte et questions complété. **Si les trois questions d’un même texte n’ont pas été complétées, le texte et les trois questions seront automatiquement présentés à nouveau**. Si l’examineur souhaite interrompre la tâche, il est donc suggéré de le faire après la complétion des trois questions d’un même texte.
7. À partir du menu, l’examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

<sup>40</sup> Il est à noter cependant que bien que cette option soit offerte, aucun participant de la normalisation n’a relu de texte.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

0 = réponse erronée

1 = bonne réponse

Chaque question est présentée écrite à l'écran et lue par l'application afin d'en assurer la meilleure compréhension. Les trois réponses possibles sont « oui », « non » et « je ne peux pas savoir » (lorsque les informations contenues dans le texte ne sont pas suffisantes pour permettre de répondre à cette question).

## Discours narratif et descriptif (planches)

### Objectif

Évaluer les habiletés d'élaboration et de production verbales du discours narratif en appui sur une scène visuelle dessinée (planche).

### Stimuli

La tâche comporte :

- un dessin en couleurs réalisé informatiquement, représentant une scène de la vie impliquant deux personnages.
- une feuille de cotation incluant 9 *informations rapportées*.

### Construit

La description d'images est une tâche fréquemment utilisée pour recueillir des échantillons discursifs. Elle présente l'avantage de supporter la production du discours par la présence d'un référent explicite, tout en diminuant la charge mnésique et attentionnelle (Fergadiotis et al., 2011 ; McNeil et al., 2005).

Deux situations de la vie pouvant générer un discours narratif (récit de la scène) et partiellement descriptif (éléments de la scène) ont été adaptées<sup>41</sup> et réalisées informatiquement par un illustrateur professionnel. Ces deux scènes ont ensuite été soumises à 12 participants contrôles (cf. *Annexe A* de ce manuel) issus de la francophonie. À partir de la transcription de leur discours narratif et descriptif, une liste de tous les éléments rapportés a été établie et la proportion à laquelle les participants contrôles les citaient a été calculée. Les éléments rapportés par 25 à 100 % des participants et suivant la structure narrative de manière comparable (versions A et B) ont été conservés (cf. tableau ci-dessous<sup>42</sup>). Les informations ont été classées en trois types : cadre (personnages, objet, lieu, temps), actions et inférence.

Une **consigne explicite** (« *Racontez une histoire avec un début, un milieu et une fin.* ») a été préférée à une instruction générale (p.ex. « *Dites-moi ce qui se passe sur l'image* »). Cet ajustement est en effet connu pour améliorer significativement la qualité des productions narratives des personnes aphasiques (p.ex. nombre d'éléments rapportés, explicitation des relations temporo-causales entre les événements et entre les personnages, cohérence ; Olness, 2006 ; Wright & Capilouto, 2009).

---

<sup>41</sup> Illustrations issues de Ferré et al. (2021).

<sup>42</sup> Afin d'illustrer l'équivalence de structure des deux versions, l'ordre des informations est différent de celui présenté dans l'application, qui respecte davantage l'ordre dans lequel les informations ont été rapportées par les 12 participants contrôles.

	Version A	Version B
<b>cadre</b>	bébé (personnage)	père (personnage)
	mère (personnage)	fil(s) (personnage)
	nourriture (objet)	poisson (objet)
	il y a de la nourriture partout – hors de son assiette (résultat)	coucher du soleil (temps)
	restaurant (lieu)	lac (lieu)
<b>actions</b>	la mère donne à manger à son bébé – la maman et – ou le bébé mange(nt)	le père et son fils sont à la pêche
	le bébé jette la nourriture (par terre) (action)	le père regarde sa montre
	le bébé est turbulent	le fils s'ennuie
<b>inférence</b>	la mère est découragée parce que son bébé met de la nourriture partout	ils sont déçus parce qu'ils n'ont pas pêché de poissons

Une **version B** équivalente de cette tâche est disponible.

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant la production narrative.
- Pour évaluer le discours narratif suite au visionnement d'un court film, l'examineur peut se référer à la tâche de **discours narratif (films)**.
- Le discours narratif peut alternativement être exploré à l'aide d'une tâche d'images séquentielles plutôt que d'une seule scène imagée (p.ex. GREMOTs, Bézy et al., 2016).

## Consigne

« Vous allez voir un dessin. Prenez le temps de le regarder. Après, racontez l'histoire du dessin avec un début, un milieu et une fin. »

« Voici le dessin. Prenez le temps de le regarder. »

« Maintenant, racontez l'histoire du dessin avec un début, un milieu et une fin. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche** et présente la scène visuelle dessinée à la personne évaluée.
3. Lorsque la personne évaluée est prête à donner sa réponse, l'examineur répète la consigne puis appuie sur le bouton **débuter l'enregistrement**, ce qui déclenche simultanément l'enregistrement de la réponse de la personne évaluée et le chronomètre.
4. En cas d'interruption extérieure, l'examineur peut appuyer sur le bouton **arrêter l'enregistrement**, puis **continuer l'enregistrement** à la reprise<sup>43</sup>. Cette tâche ne peut être interrompue que momentanément. Sinon, elle devra être reprise à son commencement.
5. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**, ce qui arrête simultanément l'enregistrement de la réponse de la personne évaluée et le chronomètre. Il confirme l'arrêt de l'enregistrement en cliquant sur le second bouton **arrêter l'enregistrement**. Il accède alors à la feuille de cotation.
6. **Cette tâche doit être cotée a posteriori, c'est-à-dire en réécoutant la réponse enregistrée de la personne évaluée.** Pour accéder à la feuille de cotation, l'examineur doit passer par le menu **résultats** et appuyer sur le bouton **cotation** correspondant à la tâche. Il appuie sur le bouton **entendre réponse donnée** et cote les réponses de la personne évaluée en appliquant des pauses lorsque nécessaire.

## Guide de cotation

Score maximal : 18

2 = élément exact et complet

1 = élément informatif mais inexact ou incomplet (*sur le plan sémantique, lexical ou syntaxique*)

0 = élément absent ou non informatif

<sup>43</sup> De cette façon, l'enregistrement et le chronomètre sont suspendus momentanément.

- Les éléments attendus dans la grille de cotation (*informations rapportées*) doivent être considérés comme des concepts, et non pas des mots ou expressions précises.
- Chaque élément attendu de la grille de cotation doit être considéré indépendamment des autres pendant la cotation.

Il est à noter qu'une même phrase peut permettre de coter plusieurs items si elle renvoie à plusieurs concepts. Des exemples de production ayant reçu 1 ou 2 points pendant la normalisation sont proposés afin de faciliter la cotation.

	<b>1 point</b> élément informatif mais inexact ou incomplet	<b>2 points</b> élément exact et complet
<b>1. bébé (personnage)</b>	« il » Le participant donne des prénoms aux personnages sans jamais expliciter leur âge ou leur relation (familiale) possible.	« son petit garçon » « l'enfant » « Maman est allée manger au restaurant avec <u>fiston</u> . » « un bambin » « le petit bonhomme »
<b>2. mère (personnage)</b>	« elle » Le participant donne des prénoms aux personnages sans jamais expliciter leur âge ou leur relation (familiale) possible.	« la maman » « une dame avec <u>son</u> bébé » « une femme et <u>son</u> bébé » « la gardienne »
<b>3. nourriture (objet)</b>	« Il jette <u>des choses</u> par terre. » « Y' <u>en</u> a partout. »	« son plat » « du spaghetti » « des pâtes » « un repas »
<b>4. le bébé jette la nourriture (par terre) (action)</b>	<b>Référence au fait qu'il fait l'action</b> « le dégât que <u>fait</u> le bébé. » (sans référence claire au fait qu'il s'agit de nourriture)	<b>Référence au fait qu'il fait l'action de jeter la nourriture</b> Exemples d'actions acceptées : « jeter, lancer, garocher »
<b>5. il y a de la nourriture partout – hors de son assiette (résultat)</b>	<b>Référence au fait qu'il joue avec – manipule sa nourriture</b> « Il se met les mains dans les plats. » « Il décide que <u>c'est l'aventure et l'exploration</u> avec ses mains. »	<b>Référence au fait qu'il y a de la nourriture hors de son assiette</b> « le <u>dégât</u> que fait le bébé »
<b>6. restaurant (lieu)</b>		« dans une salle à dîner d'hôpital »

	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
7. le bébé est turbulent	<p><b>Référence au fait qu'il joue avec – manipule sa nourriture</b></p> <p>« Le dégât que fait le bébé. »</p> <p>« Il se met les mains dans les plats. »</p> <p>« Il décide que <u>c'est l'aventure et l'exploration avec ses mains.</u> »</p> <p>« Il garoche ses affaires à terre. »</p> <p>« Il lance ses spaghettis. »</p>	<p><b>Référence claire au fait qu'il est agité, turbulent</b></p> <p>« [...] <u>fait une crise.</u> »</p> <p>« [...] il <u>s'amuse</u> avec les spaghetti pis il <u>crie</u>, il <u>chante.</u> »</p> <p>« Il commence à <u>crier</u> et la madame est <u>pas capable de le calmer.</u> »</p> <p>« [...] il a <u>attendu beaucoup trop longtemps pour avoir ses plats [...]</u> en signe de <u>mécontentement.</u> »</p> <p>« [...] il a continué les <u>bêtises [...]</u> un peu trop <u>excité</u> d'être à l'extérieur. »</p> <p>« Le bambin semble <u>crier.</u> »</p> <p>« [...] elle ne sait plus <u>quoi faire pour calmer son enfant.</u> »</p> <p>« Il est <u>pas du même accord</u> qu'elle. »</p> <p>« petit tourbillon »</p> <p>« c'est l'enfer! »</p> <p>« Il est mal élevé. »</p> <p>« Le bébé s'en donne à cœur joie. »</p>
8. la mère donne à manger à son bébé – la maman et – ou le bébé mange(nt)		<p><b>Référence au fait qu'ils sont en train de manger</b></p> <p>« La maman va changer son plat et elle va lui mettre quelque chose qu'il aime d'habitude »</p> <p>« Mon garçon goûte c'est bon. »</p> <p>« C'était l'heure d'essayer de faire manger le bébé. »</p> <p>« La mère est en train de manger avec son bébé. »</p> <p>« Ils ont commandé du spaghetti. »</p> <p>« C'est l'heure du repas. »</p> <p>« Il est pas content du mets qu'on lui sert. »</p> <p>« Il a une faim vorace. »</p> <p>« En plein milieu du repas »</p>

## Version A (suite)

	<b>1 point</b> élément informatif mais inexact ou incomplet	<b>2 points</b> élément exact et complet
<b>9. la mère est découragé parce que son bébé met de la nourriture partout</b>	<b>Référence au fait qu'elle est découragée [ou émotion similaire] <u>sans lien causal explicite</u> avec le fait qu'il met de la nourriture partout</b> « On va être patiente. »	<b>Référence au fait qu'elle est découragée <u>parce qu'il met de la nourriture partout</u></b> « On va y repenser comme il faut la prochaine fois, avant de lui redonner du spaghetti. » « Elle se demande comme elle va s'en sortir de ça. » « La mère est en train de devenir folle parce qu'elle a perdu complètement le contrôle de la situation. » « La femme est dépassée pis fâchée de la situation. » « La dame est au désespoir. » « Elle s'arrache les cheveux et elle ne sait plus quoi faire pour calmer son enfant. » « Ce sera pas long qu'elle va se lever de table, qu'elle va payer pis qu'elle va s'en aller. » « Sa mère est complètement affolée et super gênée. »

## Version B

	<b>1 point</b> élément informatif mais inexact ou incomplet	<b>2 points</b> élément exact et complet
<b>1. père (personnage)</b>	« Un garçon et <u>son fils</u> . » Le participant donne des prénoms aux personnages sans jamais expliciter leur âge ou leur relation (familiale) possible.	« le papa » « monsieur et <u>son</u> fils » « un monsieur et sa fille – sa femme » <sup>44</sup>

<sup>44</sup> Plusieurs participants de la normalisation ont pensé qu'il s'agissait d'une fille ou d'une femme.

## Version B (suite)

	<b>1 point</b> élément informatif mais inexact ou incomplet	<b>2 points</b> élément exact et complet
<b>2. fils (personnage)</b>	Le participant donne des prénoms aux personnages sans jamais expliciter leur âge ou leur relation (familiale) possible.	« son garçon » « petit gars » « la petite fille <sup>45</sup> »
<b>3. le père et son fils sont à la pêche</b>	« Papa a mis <u>sa ligne</u> dans l'eau. »	« c'est deux pêcheurs »
<b>4. coucher de soleil (temps)</b>	<b>Référence au fait qu'ils ont l'air d'être là depuis longtemps</b> « Ça fait des heures qu'ils sont à la pêche. » « Ça fait un moment qu'ils sont là. »	« c'est le lever du soleil » « c'est le matin » « [...] au lever du jour » « C'est la fin de l'après-midi » « une belle journée d'été <u>qui se termine.</u> » « Ils ont pêché <u>toute la journée.</u> » « à la fin de la journée. » « [...] rien pêché <u>de la journée.</u> »
<b>5. poisson (objet)</b>	<b>Référence indirecte au fait qu'ils pêchent du poisson</b> « Ils ont pas l'air à <u>rien prendre.</u> » « Ils ne <u>prennent</u> absolument <u>rien.</u> » « Ils ont <u>rien attrapé.</u> » « [...] parce qu'il a l'air à <u>rien</u> prendre. » « Ils espèrent que <u>ça</u> va mordre. »	« pas de <u>prise</u> de la journée. » « ils ont pêché un petit <u>doré.</u> »
<b>6. lac (lieu)</b>	<b>Référence au fait qu'ils sont sur l'eau</b> « <u>L'eau</u> est très calme. » « On rentre <u>la chaloupe.</u> » « en <u>bateau</u> » « en <u>canot</u> » « Sa ligne est pas <u>dans l'eau.</u> » « un sentier aquatique »	<b>Référence à une étendue d'eau, quelle qu'elle soit</b> « lac » « rivière » « mer »

<sup>45</sup> idem.

	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
7. le père regarde sa montre	<p><b>Référence indirecte au fait qu'ils utilisent un repère temporel</b></p> <p>« On va rentrer dans 10 mn, on s'en va. »            « Ils pensent à s'en retourner au chalet. »            « Ça fait 5 mn qu'on est arrivé. »            « Le papa trouve qu'il est tard. »</p>	<p><b>Référence spécifique au fait qu'il regarde sa montre</b></p> <p>« Il regarde l'heure. »            « En voyant l'heure. »</p>
8. le fils s'ennuie	<p><b>Référence au fait qu'il est passif</b></p> <p>« Il n'a pas mis sa canne à pêche. »</p>	<p><b>Référence à l'état émotionnel négatif du garçon</b></p> <p>« Il fait le p'tit gars qui est tanné. »            « Le petit garçon trouve ça long. »            « Le fils a bien hâte de rentrer, ce n'était peut-être pas son activité favorite. »            « Le fils est <u>déçu</u>. » « <u>découragé</u> »</p>
9. ils sont déçus parce qu'ils n'ont pas pêché de poissons	<p><b>Référence au fait :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● OU qu'ils rentrent</li> <li>● OU qu'ils sont déçus</li> <li>● OU qu'ils n'ont rien pêché</li> </ul> <p>« On ne sait pas s'ils ont pris des poissons. »            « Il regarde sa montre <u>comme s'il avait hâte de partir</u>. »            « Ils n'ont rien pris encore. »            « Ils ont rien attrapé. »</p>	<p><b>Référence au fait qu'ils rentrent – sont déçus parce qu'ils n'ont rien pêché</b></p> <p>« Le petit garçon trouve ça long <u>parce qu'ils ont pas l'air à rien prendre</u>. »            « Probablement que la journée est finie, ils attendent peut-être de pêcher un poisson parce qu'<u>il y en a un qui a l'air d'avoir à attendre</u>. »            « Le père s'inquiète un peu d'avoir rien à manger. »            « Je sais pas si ils trouvent que c'est long avant que ça morde mais les deux ont l'air de trouver le temps long, ils vont partir. »            « Ils sont partis mais ils n'ont pas pris de poissons. »            « On s'en retourne à la maison bredouille. »</p>

## Discours narratif (films)

### Objectif

Évaluer les habiletés d'élaboration et la production verbale du discours narratif en appui sur un court film muet en noir et blanc.

### Stimuli

La tâche comporte :

- Un film muet en noir et blanc d'environ 3 minutes (extraits du film *Le Kid* de Charlie Chaplin<sup>46</sup>).
- une feuille de cotation incluant 26 informations attendues (divisées en « situation initiale », « élément déclencheur », « péripéties », « situation finale ») et 2 critères généraux (« respect de la chronologie de l'histoire » et « compréhension de l'inférence »).

### Construit

Deux extraits du film muet et en noir et blanc *Le Kid* (Charlie Chaplin) de longueur équivalente et pouvant générer un discours narratif ont été choisis et modifiés de façon à en retirer la musique et les intermèdes où des descriptions ou des dialogues écrits apparaissent à l'écran<sup>47</sup>.

Ces deux extraits ont ensuite été soumis à 12 participants contrôles issus de la francophonie (cf. *Annexe A* de ce manuel). À partir de la transcription de leurs réponses, une liste de tous les éléments rapportés a été établie et la proportion à laquelle les participants contrôles les citaient a été calculée. Les éléments rapportés par 25 à 100 % des participants et suivant la structure narrative de manière comparable (versions A et B ; en nombre d'items au total, de macropropositions et de micropropositions) ont été conservés<sup>48</sup> (cf. tableaux ci-dessous).

Les éléments rapportés sont organisés selon la **structure classique du récit** (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, situation finale). En regard au modèle de van Dijk & Kintsch (1978, 1983)<sup>49</sup>, ils sont également distingués en **macropropositions** (idées principales, grandes étapes du récit) et **micropropositions** (détails). Le **respect de la chronologie de l'histoire** et la **compréhension de l'inférence** sont également évalués.

Une **consigne explicite** (« Racontez une histoire avec un début, un milieu et une fin. ») a été préférée à une instruction générale (p.ex. « Dites-moi ce qui se passe sur l'image »). Cet ajustement est en effet connu pour améliorer significativement la qualité des productions narratives des personnes aphasiques (p.ex. nombre d'éléments rapportés, explicitation des relations temporo-causales entre les événements et entre les personnages, cohérence ; Olness, 2006 ; Wright & Capilouto, 2009).

Une **version B** équivalente de cette tâche est disponible.

---

<sup>46</sup> The Kid © Roy Export SAS Tous droits réservés. Courtesy MK2 SA.

<sup>47</sup> Les extraits ont été modifiés et utilisés avec l'aimable autorisation des distributeurs du film.

<sup>48</sup> Bien que le nombre d'éléments total inclus soit équivalent, il est à noter que la version A implique davantage d'éléments dans la situation initiale et l'élément déclencheur que la version B, qui elle implique davantage d'éléments dans les péripéties. Le nombre d'éléments dans la situation finale est équivalent.

<sup>49</sup> Pour plus d'informations sur ce modèle, le lecteur peut se référer au construit de la tâche de **compréhension de paragraphes entendus**.

Étapes du récit	Version A	Version B
situation initiale	micro monsieur (personnage)	micro monsieur (personnage)
	micro garçon (personnage)	micro rue (lieu)
	micro maison (lieu)	micro le monsieur enlève ses gants et – ou allume une cigarette
	micro le garçon s'en va	
	micro le monsieur transporte une vitre	
	<b>macro le monsieur et le garçon se préparent</b>	<b>macro le monsieur est dans la rue</b>
élément déclencheur	micro le garçon ramasse des pierres	micro bébé (personnage)
	micro rue (lieu)	micro le bébé pleure
	micro roche – pierre (objet)	micro le monsieur prend le bébé
	micro le garçon lance des pierres	
	micro fenêtre (objet)	
	micro le garçon part en courant	
<b>macro le garçon casse une fenêtre avec une pierre</b>	<b>macro le monsieur trouve un bébé (dans la rue)</b>	
péripéties	micro dame (personnage)	micro dame (personnage)
	micro la dame demande au monsieur de réparer sa fenêtre	micro le monsieur pose le bébé dans la poussette
	micro le garçon casse d'autres fenêtres	micro la dame est fâchée
	micro policier (personnage)	micro le monsieur dépose le bébé par terre
	micro le garçon part en courant – échappe au policier	micro policier (personnage)
	micro la dame paie le monsieur	micro le monsieur reprend le bébé
	micro le monsieur part (après avoir réparé la fenêtre)	micro vieux monsieur (personnage)
		micro le monsieur donne le bébé au vieux monsieur
		micro le monsieur part en courant
		micro le vieux monsieur pose le bébé dans la poussette
		micro la dame trouve le bébé dans sa poussette
		micro la dame tape le monsieur sur la tête (avec son parapluie)
	<b>macro le monsieur répare la fenêtre (de la dame)</b>	<b>macro le monsieur essaie de donner le bébé à des gens</b>
	<b>macro le policier voit le garçon qui lance des pierres</b>	<b>macro les gens ne veulent pas prendre le bébé</b>
<b>macro le policier voit le monsieur qui répare les vitres</b>	<b>macro le policier voit le monsieur en train d'essayer de donner le bébé à des gens</b>	

(suite)

Étapes du récit	Version A	Version B
situation finale	micro le garçon rejoint le monsieur	micro le monsieur s'assoit sur le trottoir avec le bébé
	micro le monsieur pousse le garçon	micro le monsieur ouvre une bouche d'égoût (ou ouvre et referme)
	macro <b>le policier suit le monsieur et le garçon</b>	macro <b>le monsieur décide de garder le bébé</b>
Respect de la chronologie de l'histoire	situation initiale – élément déclencheur – péripéties – situation finale	
Compréhension de l'inférence	Le garçon casse des fenêtres pour que le monsieur soit payé pour les réparer.	Le monsieur ne veut pas garder le bébé parce que ce n'est pas le sien.

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'élaboration du discours narratif.
- Pour évaluer le discours narratif et descriptif en appui sur une scène imagée, l'examineur peut se référer à la tâche de **discours narratif et descriptif (planches)**.
- Le discours narratif peut alternativement être exploré à l'aide d'une tâche d'images séquentielles plutôt que d'une seule scène imagée (p.ex. GREMOTs, Bézy et al., 2016).

## Consigne

« Vous allez voir un film court une fois. Prenez le temps de le regarder. Après, racontez l'histoire du film avec un début, un milieu et une fin. »

*Après avoir regardé le film* : « Maintenant, racontez l'histoire du film avec un début, un milieu et une fin. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur appuie sur l'icône bleu de démarrage du film. Un film en noir et blanc muet d'environ 3 minutes est présenté dans son intégralité, **sans pause** (à moins d'une interruption extérieure) ni commentaires.
3. Lorsque le film est terminé et que la personne évaluée est prête à donner sa réponse, l'examineur répète la consigne **puis** appuie sur le bouton **débuter l'enregistrement**, ce qui déclenche l'enregistrement de la réponse de la personne évaluée.  
NB. En cas d'interruption extérieure, l'examineur peut appuyer sur le bouton **arrêter l'enregistrement**, puis **continuer l'enregistrement** à la reprise. Cette tâche ne peut être interrompue que momentanément. Sinon, elle devra être reprise à son commencement.
4. Pendant que la personne évaluée donne sa réponse, l'examineur peut procéder à une première cotation.
5. Lorsque la personne a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**.
6. **Cette tâche peut être cotée a posteriori, c'est-à-dire en réécoutant la réponse enregistrée de la personne évaluée.** Pour accéder à la feuille de cotation, l'examineur doit passer par le menu **résultats** et appuyer sur le bouton **cotation** correspondant à la tâche. Il appuie sur le bouton **entendre réponse donnée** et cote les réponses de la personne évaluée en appliquant des pauses lorsque nécessaire.

## Guide de cotation

Score maximal : 56

2 = élément exact et complet

1 = élément informatif mais inexact ou incomplet (*sur le plan sémantique, lexical ou syntaxique*)

0 = élément absent ou non informatif

- Les informations attendues de type **micropropositions** correspondent à des détails de l'histoire.
- Les informations attendues de type **macropropositions** correspondent aux grandes étapes du récit, clairement explicitées ou déduites de l'accumulation des micropropositions décrites.
- **L'item 27 (respect de la chronologie de l'histoire) doit être coté indépendamment des informations rapportées.** Il peut donc recevoir 2 points même s'il manque des informations, tant que les grandes étapes du récit (même partielles) sont présentées **dans l'ordre**. L'ordre de rappel des micropropositions dans une grande étape du récit peut donc ne pas suivre strictement celui de la feuille de cotation, les récits étant naturellement empreints de révisions et de variabilité dans le rappel de détails.

Version A

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
1. monsieur (personnage)	situation initiale	microproposition		papa, père, Charlie (Chaplin), prénom
2. garçon (personnage)		microproposition		filles, fillette, enfant, fils, prénom
3. maison (lieu)		microproposition	« ils sont dans un <b>milieu</b> relativement pauvre »	mansarde
4. le garçon s'en va		microproposition		
5. le monsieur transporte une vitre		microproposition	Référence au fait qu' <b>il est vitrier</b> - <b>« réparateur »</b> - <b>poseur de vitres,</b> <b>sans référence à l'action de</b> <b>transporter</b>	
6. le monsieur et le garçon se préparent		macroproposition		Référence au fait qu' <b>ils préparent</b> <b>un plan, qu'ils sont associés :</b> « il demande à son fils [...] » « l'enfant part avec l'idée de [...] »

Version A (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
7. le garçon ramasse des pierres	élément déclencheur	microproposition	Référence au fait qu' <b>il a des pierres sur lui</b> (dans ses poches, dans ses mains, qu'il joue avec) sans référence à l'action de ramasser	« lance des projectiles »
8. rue (lieu)		microproposition	« à l'extérieur », dehors	« sur un chemin », « dans le quartier »
9. roche - pierre (objet)		microproposition	projectiles, objets	cailloux
10. le garçon lance des pierres		microproposition	Référence au fait que <b>l'enfant utilise des pierres pour casser des fenêtres, sans référence à l'action de lancer</b>	
11. fenêtre (objet)		microproposition		vitres, carreaux
12. le garçon part en courant		microproposition		
13. le garçon casse une fenêtre avec une pierre		macroproposition	Référence au fait que le garçon casse une fenêtre (ou synonyme) <b>sans jamais aucune mention aux pierres</b>	

Version A (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
14. dame (personnage)	péripéties	microproposition		voisine, propriétaire, cliente
15. la dame demande au monsieur de réparer sa fenêtre		microproposition	Référence au fait qu' <b>ils se parlent</b> , sans spécifier qu'elle lui demande	« elle <b>l'engage</b> sur le champ »
16. le garçon casse d'autres fenêtres		microproposition		Référence à <b>plusieurs</b> fenêtres
17. policier (personnage)		microproposition		
18. le garçon part en courant - échappe au policier		microproposition		
19. la dame paie le monsieur		microproposition	il reçoit de l'argent ( <b>sans aucune référence à la dame dans le récit</b> )	
20. le monsieur part (après avoir réparé la fenêtre)		microproposition		
21. le monsieur répare la fenêtre (de la dame)		macroproposition		
22. le policier voit le garçon qui lance des pierres		macroproposition		
23. le policier voit le monsieur qui répare les vitres		macroproposition		

Version A (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
24. le garçon rejoint le monsieur	situation finale	microproposition		Référence au fait qu'ils sont <b>ensemble</b> en train de partir
25. le monsieur pousse le garçon		microproposition		
26. le policier suit le monsieur et le garçon		macroproposition		
27. Respect de la chronologie de l'histoire	situation initiale – élément déclencheur – péripéties – situation finale		Respect de la chronologie, mais une ou deux grandes étapes du récit manquantes ou partielles ; imprécision dans la chronologie.	Grandes étapes du récit présentées dans l'ordre, même si certains détails de l'histoire sont manquants.
28. Compréhension de l'inférence	le garçon casse des fenêtres pour que le monsieur soit payé pour les réparer			

Version B

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
1. monsieur (personnage)	situation initiale	microproposition		« le personnage principal »
2. rue (lieu)		microproposition	<b>Référence à un contexte extérieur :</b> murs, poubelle, par terre	ruelle
3. le monsieur enlève ses gants et - ou allume une cigarette		microproposition		
4. le monsieur est dans la rue		macroproposition	<b>Toute référence au début de l'histoire</b> (p.ex. gants, cigarette), qui évoque la situation initiale avant de trouver le bébé, mais qui ne parle pas explicitement de la rue.	« il se promène »
5. bébé (personnage)	élément déclencheur	microproposition		
6. le bébé pleure		microproposition		
7. le monsieur prend le bébé		microproposition	<b>Référence au fait qu'il le trouve et l'a avec lui dans la suite de l'histoire</b> , sans évocation explicite qu'il le prend	
8. le monsieur trouve un bébé (dans la rue)		macroproposition		

Version B (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
9. dame (personnage)	péripéties	microproposition		
10. le monsieur pose le bébé dans la poussette		microproposition		
11. la dame est fâchée		microproposition	Référence au fait qu'elle ne veut pas l'enfant	Référence à une émotion négative « elle ne l'entend pas de la même façon » « lui fait des remontrances sur son comportement »
12. le monsieur dépose le bébé par terre		microproposition	« il <b>revient</b> près de la poubelle »	« il le retrouve <b>là où il l'a pris</b> »
13. policier (personnage)		microproposition		
14. le monsieur reprend le bébé		microproposition	Référence au fait qu'il reprend l'enfant <b>à n'importe quel moment de l'histoire</b>	Référence au fait qu'il reprend l'enfant <b>au sol</b> lorsque le policier le voit
15. vieux monsieur (personnage)		microproposition		
16. le monsieur donne le bébé au vieux monsieur		microproposition		
17. le monsieur part en courant		microproposition		
18. le vieux monsieur pose le bébé dans la poussette	microproposition			

Version B (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
19. la dame trouve le bébé dans sa poussette	péripéties (suite)	microproposition		
20. la dame tape le monsieur sur la tête (avec son parapluie)		microproposition	Référence à un conflit, <b>sans coups sur la tête</b> : « elle le traite de fou », « elle le poursuit », « elle lui court après »	
21. le monsieur essaie de donner le bébé à des gens		macroproposition		
22. les gens ne veulent pas prendre le bébé		macroproposition		
23. le policier voit le monsieur en train d'essayer de donner le bébé à des gens		macroproposition	Référence au fait que le policier <b>est présent</b> , qu'il observe « la police le voit »	Référence au fait qu'il le surveille, qu'il comprend que le monsieur ne veut pas garder l'enfant « le policier arrive sur ces entrefaits »
24. le monsieur s'assoit sur le trottoir avec le bébé	situation finale	microproposition		« il est sur le bord du chemin »
25. le monsieur ouvre une bouche d'égoût (ou ouvre et referme)		microproposition	« il se retrouve à côté d'un puisard »	

Version B (suite)

Informations attendues	Étape du récit	Types d'informations	1 point élément informatif mais inexact ou incomplet	2 points élément exact et complet
26. le monsieur décide de garder le bébé	situation finale (suite)	macroproposition	<b>Référence au fait qu'il ne sait pas quoi faire avec :</b> « il est embêté »	<b>Référence au fait qu'il le garde</b>
27. Respect de la chronologie de l'histoire	situation initiale – élément déclencheur – péripéties – situation finale		Respect de la chronologie, mais une ou deux grandes étapes du récit manquantes ou partielles; imprécision dans la chronologie.	Grandes étapes du récit présentées dans l'ordre, même si certains détails de l'histoire sont manquants.
28. Compréhension de l'inférence	Le monsieur ne veut pas garder le bébé parce que ce n'est pas le sien.			

# Compréhension orale de texte long

## Objectif

Évaluer l'habileté de rétention et de compréhension de matériel linguistique complexe en plus d'évaluer le discours narratif expressif de façon qualitative et quantitative.

## Stimuli

La tâche comporte l'enregistrement d'un texte de 5 paragraphes dont la compréhension est évaluée par le biais de 4 types de tâches :

- **rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe** : 30 éléments (idées principales et secondaires) répartis sur 5 paragraphes
- **rappel de l'histoire en entier** : 13 éléments répartis selon les différents éléments de la structure du récit (cadre, élément déclencheur, plan interne, conséquences et réactions)
- **évaluation de la compréhension du texte** : 17 questions (choix d'un titre, questions de compréhension et compréhension de l'inférence)

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Au niveau réceptif, de nombreuses études rapportent la difficulté des personnes cérébrolésées, notamment droites, à intégrer l'ensemble des éléments d'une histoire en un tout cohérent afin d'en tirer les inférences nécessaires à une compréhension juste. Les difficultés d'intégration seraient particulièrement marquées dans des conditions d'écoute non idéales (Titone et al., 2001). De façon générale, il est ardu pour bon nombre de cérébrolésés, notamment droites, de dégager l'idée centrale d'un discours entendu, de donner un titre à une histoire ou encore de choisir une phrase qui en résume le thème principal (Benowitz et al., 1990; Rehak et al., 1992). Les déficits au niveau de la macrostructure discursive peuvent être présents chez les cérébrolésés droites, tant sur le plan réceptif qu'expressif, et expriment entre autres une atteinte des habiletés inférentielles et de synthèse de même que de certains aspects des fonctions exécutives.

Une **version B équivalente** de cette tâche est disponible (non incluse dans le Protocole MEC mais suivant la même structure).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la rétention et la compréhension de matériel linguistique complexe ou la production narrative.
- Une analyse quantitative et qualitative des informations rappelées est suggérée (p.ex. nombre d'idées rappelées, délais, hésitations, incohérences, difficulté de rétention ou d'intégration des informations, difficulté d'expression).

## Consigne

« Vous allez entendre une histoire. Après chaque paragraphe, résumez ce qui vient de se passer en utilisant vos propres mots. »

*Après chaque paragraphe :* « Résumez ce qui vient de se passer en utilisant vos propres mots. »

« Maintenant, vous allez entendre le même texte, au complet. À la fin du texte, racontez l'histoire en utilisant vos propres mots. Après, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous avez compris. »

*Après le texte :* « Racontez l'histoire en utilisant vos propres mots. »

« Quel titre donneriez-vous à cette histoire ? »

« Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'histoire. Je peux répéter les questions. »

« Et maintenant, conserveriez-vous le même titre ? »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation du premier paragraphe.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée résume le paragraphe entendu. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé. L'examineur suit la même procédure pour le **rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe** et pour le **rappel de l'histoire en entier**.
4. Pour l'évaluation de la compréhension du texte, l'examineur lit les questions à la personne évaluée et cote ses réponses. Le score est automatiquement calculé.
5. L'examineur cote la compréhension de l'**inférence** sans questionner la personne évaluée (cf. *guide de cotation*).
6. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

Score maximal : 60

### **Rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe** et **Rappel de l'histoire en entier** :

1 = information correctement rappelée

0 = information non rappelée ou non correctement rappelée

### **Titre** (inclus dans **évaluation de la compréhension du texte**) :

2 = titre démontrant que l'inférence a été faite

1 = titre en lien avec l'histoire, mais sans inférence

0 = titre sans lien avec l'histoire ou lien erroné

### **Rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe** :

- Lorsque plusieurs mots sont placés entre parenthèses, cela signifie que la personne évaluée doit nommer l'une ou l'autre des informations, ou tout synonyme acceptable, pour que la case soit cochée.
- Les synonymes sont acceptés.
- Si, au cours du rappel d'un paragraphe, la personne rappelle un élément du paragraphe précédent en précisant qu'elle l'avait oublié, donner le point.

### **Rappel de l'histoire en entier** :

- Que le rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe soit bien réussi ou non, le rappel de l'histoire en entier est fait par la suite.
- Pour qu'une case soit cochée, l'idée principale de la colonne de gauche doit être énoncée.
- Les synonymes sont acceptés.

**Inférence** : l'examineur juge, en fonction de **toutes** les informations recueillies lors des rappels partiels et entier de l'histoire et des questions de compréhension, si la personne évaluée a fait l'inférence voulue.

## Version A : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
1.1. (Michel) est un (fermier) (irlandais).	
1.2. Depuis plusieurs jours,	« depuis quelques semaines »
1.3. Michel est occupé à creuser un puits	
1.4. dans son champ.	
1.5. Le travail est presque fini.	
2.1. Un matin,	« le lendemain »
2.2. il arrive dans le champ pour finir de creuser,	
2.3. mais il remarque que <u>pendant la nuit</u> ,	Référence directe à « la nuit ».
2.4. le (puits s'est effondré) et que (le trou est à moitié rempli de terre).	
2.5. Michel est bien découragé.	<b>Référence à une émotion négative face à la situation :</b> « Michel ne sait plus quoi faire. »
2.6. Il (réfléchit) pendant quelques minutes puis tout à coup il se dit : « J'ai une (idée). ».	<b>Référence au fait de réfléchir ou d'avoir une idée même s'il ne s'agit pas du plan effectivement exécuté par Michel dans l'histoire :</b> « pour essayer de voir qui a fait ça, essayer de trouver qui est le coupable » « il faut qu'il fasse de quoi »
2.7. Il enlève son veston et son chapeau, <u>les place au bord du puits</u> .	Référence directe au fait de placer : <ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>deux vêtements</u> (même si erreur de noms de vêtements OU un pluriel ; p.ex. : « son linge » (surtout au Québec), « ses vêtements »)</li> <li>● <b>ET</b> au bord du puits.</li> </ul> p.ex. : « il a enlevé son <u>manteau</u> ( <i>un seul vêtement</i> ), son pic et sa pelle, il a placé ça <u>sur le bord du fossé</u> . » : 0 point p.ex. : « il enlève son <u>veston</u> , son <u>chapeau</u> ( <i>deux vêtements</i> ), il met ça <u>par-dessus ses outils de travail</u> (pas au bord du puits) » : 0 point

## Version A : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe (suite)

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
2.8. cache son pic et sa pelle	<p><b>Référence au fait que ses outils</b> (deux outils ou un pluriel) <b>ne sont pas visibles :</b>            p.ex. : « il a enlevé son manteau, son pic et sa pelle (deux outils), il a placé ça <u>sur le bord du fossé.</u> » (pas cachés) : 0 point            p.ex. : « il enlève son veston, son chapeau, il met ça <u>par-dessus ses outils de travail.</u> » (cachés) : 1 point</p>
2.9. et (grimpe) dans un arbre où il reste (caché).	
3.1. Quelques temps après,	
3.2. un voisin	« un ami »
3.3. qui traversait la ferme	« qui arrive »
3.4. décide de parler un peu avec son ami Michel.	
3.5. En voyant le chapeau et le veston,	
3.6. il conclut que Michel travaille au fond du puits.	
4.1. Il (s'approche), (se penche),	
4.2. voit le trou à moitié rempli de terre	
4.3. et il crie de toutes ses forces : « Au secours! Au secours! Venez vite les amis, Michel est enterré dans son puits. »	
4.4. Les voisins accourent	<p><b>Référence claire au fait que les voisins se déplacent :</b>            « à la rescousse »            « les voisins approchent »            « on ameute tous les voisins, tous les amis pour essayer de le déterrer »            Référence au fait qu'ils sont appelés mais pas qu'ils se déplacent : 0 point</p>

## Version A : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe (suite)

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
4.5. et commencent à vider le puits	« ils vont essayer de le sortir du trou »
4.6. pour atteindre le malheureux Michel.	« pour le sauver » « en pensant que Michel était enterré vivant » « ils se disent que Michel est sûrement mort dans le trou »
5.1. Quand les voisins ont à peu près vidé le puits,	« Les voisins viennent, ils le déprennent de là »
5.2. Michel descend de l'arbre,	« Michel sort de sa cachette » « Michel apparaît »
5.3. s'approche,	
5.4. et dit aux voisins : « Merci infiniment, vous m'avez rendu un vrai service. ».	<b>Référence au fait que Michel remercie ses voisins pour un service, même si la nature du service n'a pas été comprise :</b> « il dit : Merci de m'avoir sorti du trou » : 1 point « il a été content de s'en sortir ! » : 0 point

## Version A : rappel de l'histoire en entier

	0 point	1 point
Un homme		
Il creuse un puits.		
Il a presque fini.		« Un matin, quand il va pour <u>continuer</u> le puits »
Le puits s'effondre.		
Il a une idée, élabore une stratégie.		
Il laisse ses vêtements près du puits.	« Il enlève son veston et son chapeau. » (sans mention de l'emplacement)	« laisser son <u>veston</u> , son <u>chapeau</u> , sa pelle et son pic à côté du puits. » : 1 point (même si cite également les outils).

## Version A : rappel de l'histoire en entier (suite)

	0 point	1 point
Il cache son pic et sa pelle.	«laisser son veston, son chapeau, sa pelle et son pic à côté du puits.»	
Il se cache dans un arbre.		
Un voisin croit qu'il est dans le puits.		
Il appelle des amis pour l'aider.		
Ensemble, ils creusent le puits.		
Michel descend de l'arbre.		« Michel, qui était dans l'arbre, ... »
Il remercie ses voisins.		

## Version A : évaluation de la compréhension du texte / titre

0 point	1 point	2 points
titre <b>inapproprié ou sans lien direct avec l'histoire.</b>	titre en lien avec l'histoire, mais où <b>on ne retrouve pas l'inférence.</b>	titre démontrant que <b>l'inférence a été faite</b> , l'inférence étant que Michel a trouvé une stratégie pour ne pas recreuser le puits lui-même.
<ul style="list-style-type: none"> <li>« Le puits en Irlande. »</li> <li>« Michel invite ses amis. »</li> <li>« Le puits. »</li> <li>« Le puits enterré. »</li> <li>« Une fin heureuse. »</li> <li>« Un beau moment d'entraide. »</li> <li>« L'histoire sans fin. »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Michel creuse un puits. »</li> <li>« Le fermier et son puits. »</li> <li>« L'entraide entre voisins. »</li> <li>« Michel et son puits. »</li> <li>« Rocambolesque. »</li> <li>« Le puits de Michel. »</li> <li>« Notre cher fermier Michel. »</li> <li>« Le puits sans fond. »</li> <li>« Michel, son puits et ses amis. »</li> <li>« Les aventures de Michel et son puits. »</li> <li>« Les mésaventures de Michel. »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Michel joue un tour à ses voisins. »</li> <li>« Michel est rusé. »</li> <li>« Le fermier farceur. »</li> <li>« Michel, son puits et ses ex-amis. »</li> <li>« Un moyen de faire travailler les autres. »</li> <li>« Le tour de chapeau de Michel. »</li> <li>« Le dindon de la farce. »</li> <li>« Un fermier bien coquin. »</li> <li>« Michel le coquin. »</li> <li>« Le travail facile par la blague. »</li> <li>« Comment profiter des autres. »</li> <li>« Quelqu'un qui profite de quelqu'un d'autre. »</li> <li>« Michel le renard. »</li> </ul>

## Version A : évaluation de la compréhension du texte / titre (suite)

0 point	1 point	2 points
<p>Si la personne produit un titre en lien avec l'histoire, où on ne retrouve pas l'inférence, mais qui contient une erreur, donner 0 point.</p> <p>« Notre fermier <u>hollandais</u>. »</p>	<p>Si une personne produit <b>une phrase plutôt qu'un titre, mais que le contenu est en lien avec l'histoire et inclut l'inférence</b>, rappeler la consigne afin de tenter d'obtenir un titre : donner 1 point si la personne maintient une phrase, donner 2 points si elle produit un titre.</p> <p>« Ils sont contents de voir que Michel est vivant mais ils viennent de se faire jouer un tour. »</p> <p>« C'est un fermier qui est pas mal taquin, il a décidé de se faire aider d'une drôle de manière. »</p> <p>« Faut jamais compter de menterie, il faut dire la vérité... »</p>	

## Version A : évaluation de la compréhension du texte / questions

	0 point	1 point
<p><b>Que fait Michel depuis quelques jours ?</b></p> <p>« Michel est occupé à creuser un puits dans son champ. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il creuse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il <u>prépare</u> son puits</li> <li>● il creuse <u>un trou</u></li> </ul>
<p><b>Le travail est-il fini ?</b></p> <p>« Le travail est presque fini. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● pas du tout</li> <li>● complètement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● presque</li> <li>● pas tout à fait</li> <li>● pas complètement</li> </ul>
<p><b>Pendant la nuit, qu'est-il tombé dans le puits ?</b></p> <p>« [...] le puits s'est effondré et [...] le trou est à moitié rempli de <u>terre</u>. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il s'est effondré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● du sable</li> <li>● de la boue</li> </ul>

Version A : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<p><b>Qu'est-ce que Michel place au bord du puits ?</b> « [...] son <u>veston</u> et son <u>chapeau</u> [...] »</p>	<p>Un des deux éléments seulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● son manteau – sa chemise – son veston</li> <li>● son chapeau</li> </ul>	<p><u>Deux</u> éléments (exacts ou synonymes) avec au moins un des éléments corrects, ou pluriel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● son <u>manteau</u> et son chapeau</li> <li>● son chapeau et sa <u>chemise</u></li> <li>● ses gants et son <u>veston</u></li> <li>● ses vêtements</li> <li>● son linge</li> </ul> <p>Même si cite également les outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ses vêtements <u>et</u> ses outils</li> <li>● son chapeau, son veston, son pic et sa pelle</li> </ul>
<p><b>Que fait-il avec son pic et sa pelle ?</b> « [...] <u>cache</u> son pic et sa pelle. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il creuse un puits</li> <li>● il les met au bord du puits</li> <li>● il les accote sur le puits</li> <li>● il les dépose</li> <li>● il les monte avec lui dans l'arbre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il les cache (dans un arbre)</li> <li>● il les met pas à la vue</li> <li>● il les enterre (<i>idée de les cacher</i>)</li> </ul>
<p><b>Où se cache-t-il ensuite ?</b> « [...] et grimpe dans un <u>arbre</u> où il reste caché. »</p>		
<p><b>Où est Michel selon ses voisins ?</b> « [...] il conclut que Michel travaille au <u>fond du puits</u>. »</p>		
<p><b>Que font les voisins ?</b> « Les voisins accourent et <u>commencent à vider le puits pour atteindre le malheureux Michel</u>. »</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● ils creusent le puits</li> <li>● ils font le travail</li> <li>● ils ont accouru pour lui venir en aide</li> </ul>

## Version A : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<p><b>Quand Michel descend-t-il de l'arbre ?</b></p> <p>« Quand les voisins ont à peu près vidé le puits [...] »</p>		<ul style="list-style-type: none"><li>● quand les voisins ont fini de creuser</li></ul> <p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● quand tout est fini</li><li>● à la fin</li></ul>
<p><b>Quel service les voisins ont-ils rendu à Michel ?</b></p>		<ul style="list-style-type: none"><li>● Ils ont défait la catastrophe et fini de déterrer le puits.</li></ul> <p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● un fier service</li><li>● un grand service</li><li>● un très grand service</li></ul>
<p><b>Croyez-vous que les voisins sont contents ?</b></p>		<ul style="list-style-type: none"><li>● Rassurés, mais quelque peu indignés de la ruse que Michel a utilisée.</li><li>● Il doit y avoir deux clans : un clan bien content d'avoir rendu service et qu'il soit vivant et l'autre frustré parce qu'il a raconté un mensonge.</li><li>● Ils sont contents de voir que Michel est vivant mais ils viennent de se faire jouer un tour.</li></ul> <p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Je ne pense pas qu'ils soient contents.</li><li>● Contents mais...</li><li>● Je ne suis pas sûre... (avec ironie)</li><li>● C'est probablement un mélange d'émotions.</li></ul>

## Version A : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<b>Comment trouvez-vous Michel ?</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● astucieux</li> <li>● joueur de tours</li> <li>● paresseux</li> <li>● effronté</li> <li>● coquin</li> <li>● traître</li> <li>● comique et un petit peu paresseux</li> </ul> <p>Commentaire ou bout de phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il se sert des autres</li> <li>● il aime jouer des tours</li> </ul> <p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») : très drôle, intelligent, radin, pas con, génial, super brillant, un p'tit vite.</p>

**Inférence** : L'examineur juge, **en fonction de toutes les informations recueillies lors des rappels partiels et entier de l'histoire et des questions de compréhension**, si le sujet a compris l'inférence.

## Version B : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
1.1. (Rachel) est une (étudiante) (en droit).	
1.2. La semaine dernière,	
1.3. un ami de Rachel lui a proposé d'aller dîner	
1.4. au centre-ville.	
1.5. Malgré un budget serré, Rachel accepte.	

## Version B : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe (suite)

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
2.1. Arrivée d'avance,	
2.2. elle décide de se promener au centre-ville.	
2.3. En passant devant la vitrine d'une boutique,	« elle fait du shopping » « elle shoppe » « elle est dans un centre d'achat »
2.4. elle remarque un magnifique manteau.	ou autre vêtement (p.ex. « une robe »)
2.5. Rachel est (bien tentée de l'acheter). Elle se dit que ce serait (un cadeau parfait pour l'anniversaire de sa mère).	
2.6. Cependant, elle n'a pas assez d'argent pour l'acheter et aller au restaurant.	
2.7. Après quelques instants, elle a une idée.	
2.8. Elle prend son téléphone et appelle son ami.	
2.9. En pleurs, elle lui raconte qu'elle s'est fait voler son portefeuille à la sortie du métro.	
3.1. Après avoir entendu son histoire,	
3.2. son ami	
3.3. ,voulant la rassurer,	« elle trouve qu'elle fait ben pitié. »
3.4. décide de maintenir leur rendez-vous	
3.5. et lui offre de payer le repas.	
3.6. Rachel se rend donc au restaurant.	
4.1. Au restaurant,	
4.2. son ami lui dit (d'oublier ses problèmes) et (de commander tout ce qu'elle veut).	
4.3. Rachel commande donc une entrée, un plat	« la totale »
4.4. et du gâteau au chocolat comme dessert.	
4.5. À la fin du repas, son ami lui propose même de lui payer le taxi pour rentrer chez elle.	
4.6. Elle refuse en disant qu'elle peut rentrer à pied.	

## Version B : rappel de l'histoire paragraphe par paragraphe (suite)

Réponses attendues	Réponses acceptées (1 point)
5.1. En sortant du restaurant,	
5.2. elle court jusqu'à la boutique	
5.3. et achète le manteau.	
5.4. Sur le chemin pour rentrer chez elle, (elle croise son ami) (qui remarque immédiatement le sac qui contient son nouvel achat).	

## Version B : rappel de l'histoire en entier

	0 point	1 point
Une jeune femme.		
Elle va au restaurant avec un ami.		
Elle souhaite acheter un manteau.		
Elle n'a pas assez d'argent.		
Elle a une idée, élabore une stratégie.		« elle lui fait accroire »
Elle appelle son ami.		
Elle pleure.		
Elle dit qu'elle s'est fait voler son portefeuille.		
Son ami la rassure et maintient leur rendez-vous.		
Il lui offre de payer pour elle au restaurant.		
Rachel commande tout ce qu'elle veut.		
En sortant, elle achète le manteau.		
Elle croise son ami en rentrant chez elle.		

## Version B : évaluation de la compréhension du texte / titre

0 point	1 point	2 points
<p>titre <b>inapproprié ou sans lien direct avec l'histoire.</b></p> <p>« Magasinage à rabais. » « Mauvaise gestion du budget. »</p>	<p>titre en lien avec l'histoire, mais où <b>on ne retrouve pas l'inférence.</b></p> <p>« Le dilemme de Rachel. » « Rencontre au centre-ville. » « Le manteau. » « Le cadeau de fête. » « Rachel et le manteau. » « La bonne intention. » « Le dîner et le manteau. »</p>	<p>titre démontrant que <b>l'inférence a été faite</b>, l'inférence étant que Rachel a trouvé une stratégie pour acheter le manteau et aller au restaurant.</p> <p>« Prise en flagrant délit. » « Un non-respect de son ami. » « Usurpation. » « La malhonnêteté par la générosité. » « Une amitié imparfaite. » « Le manteau de la tromperie. » « Détournement de fonds. » « Le mensonge. » « Les entourloupes de Rachel. » « La tricheuse. » « Tous les moyens sont bons pour y arriver. »</p>
<p>Si la personne produit un titre en lien avec l'histoire, où on ne retrouve pas l'inférence, mais qui contient une erreur, donner 0 point.</p>	<p>Si une personne produit <b>une phrase plutôt qu'un titre, mais que le contenu est en lien avec l'histoire et inclut l'inférence</b>, rappeler la consigne afin de tenter d'obtenir un titre : donner 1 point si la personne maintient une phrase, donner 2 points si elle produit un titre.</p> <p>« Je perds une amie qui n'était pas une amie. » « Elle a profité de son ami. » « Je pense que tu viens de perdre un ami. » « Un mensonge pour offrir un cadeau à sa mère. »</p>	

## Version B : évaluation de la compréhension du texte / questions

	0 point	1 point
<p><b>Quelle sortie l'ami de Rachel lui a-t-il proposé ?</b></p> <p>« [...] lui a proposé d'aller dîner au centre-ville. »</p>		
<p><b>Est-ce que Rachel a beaucoup d'argent ?</b></p> <p>« Malgré un budget serré [...]. »</p>		
<p><b>Où va Rachel avant son rendez-vous ?</b></p> <p>« Arrivée d'avance, elle décide de se promener au centre-ville. En passant devant la vitrine d'une boutique [...]. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● se promener (dans les rues)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● au centre-ville</li> <li>● dans une boutique (ou un ensemble de boutiques)</li> <li>● dans une galerie</li> <li>● dans un magasin (de vêtements pour dames)</li> <li>● dans les magasins autour</li> <li>● elle fait les boutiques au centre-ville</li> <li>● regarder les vitrines</li> <li>● au centre commercial voir les boutiques</li> <li>● elle fait du lèche-vitrines</li> </ul>
<p><b>Que voit Rachel dans une vitrine ?</b></p> <p>« [...] elle remarque un magnifique manteau. »</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● un manteau rouge (même si la couleur n'est pas indiquée dans le texte)</li> <li>● un beau manteau de vison (même si la matière n'est pas indiquée dans le texte)</li> </ul>
<p><b>Pour quelle occasion veut-elle faire un achat ?</b></p> <p>« Elle se dit que ce serait un cadeau parfait pour <u>l'anniversaire</u> de sa mère. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● pour sa fête (pour elle-même, sans référence à sa mère)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● pour sa mère</li> </ul>

## Version B : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<p><b>Qu'est-ce qu'elle raconte à son ami ?</b></p> <p>« En pleurs, elle lui raconte qu'elle s'est fait voler son portefeuille à la sortie du métro. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● elle a des problèmes d'argent</li> </ul> <p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● un gros mensonge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● elle a <u>perdu</u> son portefeuille (dans le métro)</li> <li>● elle s'est fait voler (à la sortie du métro)</li> </ul>
<p><b>Que ressent Rachel selon son ami ?</b></p> <p>« [...] voulant la rassurer, [...] »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● elle est déçue quand même</li> <li>● de la quiétude</li> <li>● elle est choquée</li> <li>● elle est honteuse</li> <li>● elle pense qu'elle est vraiment désolée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● elle fait pitié</li> <li>● elle est en panique</li> <li>● de la détresse</li> <li>● de la douleur</li> <li>● elle est inquiète, elle a des problèmes</li> <li>● du désespoir</li> <li>● elle doit être nerveuse, désespérée</li> <li>● du découragement</li> <li>● elle est déseparée</li> <li>● elle est désolée de ne pas être capable de payer, désolée qu'elle se soit fait voler</li> <li>● de la gêne</li> </ul>
<p><b>Qu'est-ce que Rachel commande au restaurant ?</b></p> <p>« Rachel commande donc une entrée, un plat et du gâteau au chocolat comme dessert. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● un très bon repas, toutes dépenses payées</li> <li>● un gros repas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● repas principal, entrée et dessert</li> <li>● <u>2 ou 3 trucs</u>, incluant un gâteau au chocolat</li> <li>● du gâteau au chocolat et le repas <u>complet</u></li> <li>● un repas <u>complet</u></li> </ul>

Version B : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<p><b>Que fait Rachel en sortant du restaurant ?</b> « [...] elle court jusqu'à la boutique et achète le manteau. »</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● elle court à la boutique – au magasin <b>(si la personne a déjà parlé de l'achat dans le(s) rappels, pas besoin de préciser qu'elle l'achète pour avoir le point).</b></li> <li>● elle se dirige vers le magasin où elle a vu le manteau</li> <li>● elle court au magasin acheter la robe (même si le vêtement dont il est question est un manteau)</li> </ul>
<p><b>Quel service son ami a-t-il rendu à Rachel ?</b></p>	<p>Si la personne donne une réponse incomplète, relancer (« Pourriez-vous être plus précis ? ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● il pensait lui faire plaisir et la consoler, mais il s'est fait jouer.</li> <li>● il lui a permis d'acheter le manteau.</li> <li>● il l'a dépannée ne sachant pas qu'elle lui aurait menti.</li> <li>● de la croire.</li> <li>● c'est qu'il lui a permis d'acheter le manteau.</li> <li>● il lui a offert de payer le taxi.</li> <li>● il s'est occupé d'elle.</li> <li>● un très bon service, l'a accommodée, changé les idées, lui a offert de payer le taxi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● il a offert de payer son dîner pour elle.</li> <li>● elle lui a permis d'acheter le manteau <u>en payant l'addition.</u></li> </ul>
<p><b>Croyez-vous que son ami soit content en la revoyant ?</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● il est déçu</li> <li>● il s'est fait avoir comme on dit</li> </ul>

## Version B : évaluation de la compréhension du texte / questions (suite)

	0 point	1 point
<b>Comment trouvez-vous Rachel?</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>● une très mauvaise amie</li><li>● une profiteuse</li><li>● une escroc</li><li>● elle est coquine</li><li>● elle a profité de son ami</li><li>● elle n'a pas fait bien attention à son ami</li></ul>

**Inférence** : L'examineur juge, **en fonction de toutes les informations recueillies lors des rappels partiels et entier de l'histoire et des questions de compréhension**, si le sujet a compris l'inférence.

## Compréhension écrite de texte long

### Objectif

Évaluer l'habileté à comprendre un texte lu, à répondre à des questions fermées et à repérer des informations écrites dans un texte.

### Stimuli

La tâche comporte un texte constitué de quatre paragraphes, suivi de 8 questions de compréhension et 4 questions de recherche.

### Construit

Cette tâche est constituée d'un texte impliquant une **structure de récit classique** (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement). Les questions portent sur :

- des **informations déduites d'une inférence dite logique**
- des **informations déduites d'une inférence dite pragmatique**
- des **informations concernant des changements dits fluides** au cours de l'histoire
- des **informations concernant des changements dits abrupts** au cours de l'histoire

*Pour plus d'informations, la section « construit » de la tâche de Compréhension de paragraphes entendus peut être consultée.*

Une **version B équivalente** de cette tâche est disponible.

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou de temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateur.s de difficultés sur le plan de la compréhension écrite de texte.
- Pour comparer les habiletés de compréhension orale et écrite de texte long, l'examineur peut se référer à la tâche **compréhension orale de texte long**.

## Consigne

« Vous allez lire un texte dans votre tête. Après, je vais vous poser des questions pour voir ce que vous avez compris. Répondez par “oui” ou “non”. Je peux répéter les questions. »

*Après le bloc de questions fermées :* « Maintenant, je vais vous poser des questions sur des éléments précis du texte. Pointez la réponse dans le texte le plus vite possible. Je peux répéter les questions. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne en cours de passation.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la lecture**.
4. Une fois l'histoire lue, l'examineur appuie sur le bouton **lecture terminée**. Une question écrite apparaît à l'écran. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**. La personne donne sa réponse verbalement ou sélectionne directement sa réponse à l'écran en cliquant sur le bouton **oui** ou **non**.
5. Pour le bloc **recherche**, si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **juste** (✓) puis **prochain stimulus**. Si la personne a donné une réponse erronée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Pour ce bloc, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**.
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. La cotation est automatisée.

# Interprétation des métaphores

## Objectif

Évaluer l'habileté à interpréter le sens figuré de phrases.

## Stimuli

La tâche comporte un exemple et 20 items :

- **10 métaphores nouvelles** (1 à 10) : métaphores qui ne sont pas figées ou d'utilisation courante en langue française (p.ex. « Le professeur est un somnifère. »). Les métaphores nouvelles ont la forme « A est B », où A et B sont des substantifs courants.
- **10 idiomes** (11 à 20) : expressions figées et courantes (p.ex. « L'homme jette son argent par les fenêtres. »). Les idiomes ont la forme « sujet-verbe-objet ».

Chaque métaphore est suivie d'un **choix de réponse** constitué de trois interprétations différentes :

- **une interprétation littérale** (p.ex. « Le professeur est un médicament. »)
- **une interprétation figurée correcte** (p.ex. « Le professeur est endormant. »)
- **une interprétation erronée ou sans lien de sens direct avec la phrase** (p.ex. « Le professeur prend beaucoup de somnifères. »)

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Une lésion cérébrale peut affecter la compréhension du langage figuré. Les individus ayant subi une lésion cérébrale droite peuvent avoir de la difficulté à déterminer l'interprétation qui explique de façon juste un énoncé métaphorique et favorisent souvent un choix littéral (Gagnon et al., 2003). Les difficultés seraient, dans certains cas, plus marquées sur les métaphores non conventionnelles (Pobric et al., 2008 ; Mashal & Faust, 2008).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension du langage figuré.
- Il est suggéré d'observer séparément les cotes aux métaphores nouvelles et aux idiomes. Une dissociation peut être observée chez les personnes évaluées, les métaphores nouvelles étant souvent moins bien réussies que celles qui sont idiomatiques.
- De même, le nombre de bonnes réponses aux choix multiples est intéressant à analyser puisqu'une personne peut avoir de la difficulté à expliquer une métaphore, mais bien réussir le choix de réponses, ce qui laisse croire à une compréhension au moins partielle. À l'inverse, une autre expliquera adéquatement la réponse, mais se laissera bernier par un choix de réponses erronées.

## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Expliquez ce que les phrases veulent dire. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après l'exemple :* « Maintenant, nous allons commencer. Expliquez ce que les phrases veulent dire. »

« Maintenant, je vais vous donner trois choix de réponses. Dites-moi lequel explique le mieux ce que la phrase veut dire. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. Pour chaque métaphore, l'examineur « flippe » (tourne la tablette vers la personne évaluée **par le haut**) : la phrase écrite apparaît à l'écran et est énoncée par la tablette. La personne évaluée explique le sens de la métaphore. **La réponse de la personne évaluée est automatiquement enregistrée pendant le flip de la tablette.**  
NB. Pour l'idiome 5 (« J'ai mis les pieds dans les plats. »), l'examineur peut préciser oralement ses variations régionales connues : **J'ai mis les pieds dans le plat** ou **Je me suis mis les pieds dans les plats**.
4. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur « flippe » la tablette vers lui. La feuille de cotation apparaît. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
5. L'examineur « flippe » à nouveau la tablette vers la personne évaluée. Trois choix de réponse apparaissent à l'écran (écrits seulement). La personne évaluée donne sa réponse oralement (en lisant la phrase ou en utilisant la lettre A, B ou C). L'examineur « flippe » la tablette vers lui. La feuille de cotation apparaît. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 60

Explications des métaphores (score maximal : 40) :

2 = réponse claire et adéquate

1 = éléments de réponse, mais imprécisions, ajouts ou omissions

0 = réponse erronée ou absence de réponse

Choix de réponse (score maximal : 20) :

1 = bonne réponse

0 = réponse erronée

**Si la personne évaluée répond par une autre métaphore, l'examineur lui demande de préciser son explication. Si la réponse est erronée,** l'examineur présente les choix de réponses, simultanément à l'oral et à l'écrit. L'examineur demande à la personne évaluée de dire lequel des trois choix de réponses explique le mieux ce que la phrase veut dire. Cette étape permet de déterminer si la personne évaluée a compris la métaphore mais n'arrive pas à l'expliquer clairement, ou s'il ne l'a simplement pas comprise. **Si la réponse est juste, l'examineur peut passer à la métaphore suivante sans présenter les choix de réponses. Il est toutefois intéressant de les proposer à la personne évaluée afin d'estimer son habileté à rejeter des réponses incorrectes et d'évaluer sa sensibilité à l'interférence.**

Pour rappel, cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), dont les instructions de cotation ont été élaborées au Québec. Pour certaines, elles ont été ajustées suite à l'information du Protocole MEC et sa renormalisation<sup>50</sup>. **Le sens des métaphores et des idiomes pouvant varier dans les différentes régions de la francophonie, l'examineur peut, s'il le juge adéquat, ajuster ponctuellement la cotation pour un item.**

<sup>50</sup> Ces ajustements sont indiqués en italique.

		0 point	1 point	2 points
1	<b>Le professeur est un somnifère.</b>	Autre (p.ex. est endormi, prend des somnifères, <i>définition d'un somnifère</i> ).	Autre caractéristique négative pertinente du professeur, mais où le caractère ennuyant n'est pas spécifiquement énoncé (p.ex. enseigne mal, n'est pas bon).	Caractère ennuyant, endormant du professeur (p.ex. n'est pas intéressant, est plate).
2	<b>L'encyclopédie est une mine d'or.</b>	Autre (p.ex. vaut cher, est précieuse).	Utilité de l'encyclopédie (p.ex. on peut l'utiliser pour faire des recherches, donne des réponses à nos questions, <i>ressource importante</i> ) ou une qualité générale de l'encyclopédie (p.ex. est bien faite, bien conçue).	Quantité d'informations à l'intérieur de l'encyclopédie (p.ex. contient beaucoup de renseignements, <i>on y trouve tout ce qu'on veut</i> ) ou grande qualité de ces informations (p.ex. est très intéressante).
3	<b>Mon travail est une prison.</b>	Autre (p.ex. travaille dans une prison, travaille plusieurs heures).	Autre caractéristique négative du travail (p.ex. difficile, ennuyant, pas satisfaisant), inconfort au travail (p.ex. ne se sent pas bien, n'aime pas son travail) <i>ou perte de liberté (p.ex. se sent confiné, enfermé, emprisonné, a peu de liberté), il y pense tout le temps.</i>	Caractère contraignant, forcé ou pénible du travail (p.ex. c'est une corvée, se sent obligé, <i>c'est de l'esclavage, aliénant</i> ).
4	<b>L'autobus est une tortue.</b>	Autre (p.ex. rend service, c'est un moyen de transport).	Action de l'autobus qui implique indirectement la lenteur (p.ex. arrête souvent, ralentit le trafic).	Lenteur de l'autobus (p.ex. n'avance pas vite, va lentement).
5	<b>Ma mère est un bijou.</b>	Autre (p.ex. est chic, porte beaucoup de bijoux).	Qualité trop spécifique (p.ex. est généreuse, compréhensive) ou importance de la mère pour l'enfant (p.ex. je l'aime beaucoup, elle est précieuse <i>(pour moi)</i> ).	Qualité générale de la mère (p.ex. est extraordinaire, gentille, adorable, <i>parfaite</i> ).
6	<b>Ce chien est un pot de colle.</b>	Autre (p.ex. est détestable).	Caractéristique du chien impliquant qu'il aime les gens (p.ex. est affectueux, est attaché à son maître)	Idée que le chien est toujours près des gens (p.ex. nous suit partout, est toujours près de nous, <i>est « colleux »</i> ). Si la personne évaluée répond par « est collant », demander de préciser.

(suite)

		0 point	1 point	2 points
7	<b>La maison de cet homme est une poubelle.</b>	Autre (p.ex. l'homme vit dans les poubelles).	Impact de la maison sur la personne qui y entre (p.ex. dégoûte), quantité de choses à l'intérieur (p.ex. il y a beaucoup d'objets dedans) ou négligence de l'homme.	Idée de désordre ou de malpropreté de la maison (p.ex. est mal entretenue, sale, à l'envers).
8	<b>Cet exercice de mathématiques est une torture.</b>	Idée de douleur, de souffrance (p.ex. est douloureux) ou autre.	Autre caractéristique négative de l'exercice (p.ex. fatigant, ennuyant, n'aime pas les mathématiques).	Caractère difficile de l'exercice (p.ex. est pénible, très difficile, très désagréable, <i>fastidieux</i> , <i>ardu</i> ).
9	<b>Cet enfant est un démon.</b>	Autre.	Autre caractéristique de l'enfant, pas nécessairement négative (p.ex. joue des tours, est actif, espiègle).	Caractéristique négative de l'enfant impliquant qu'il est agité ou difficile (p.ex. est turbulent, indiscipliné, agité, <i>tannant</i> , « <i>un petit criss</i> », <i>malcommode</i> ).
10	<b>Les ouvriers sont des abeilles.</b>	Autre (p.ex. se tiennent en groupe, bougent sans cesse).	Caractéristique qui qualifie le travail (p.ex. travaillent bien) ou le statut des ouvriers (p.ex. sont occupés, affairés).	Caractéristique qui qualifie le travail en quantité ou en vitesse (p.ex. travaillent beaucoup, vite, fort, sont travailleurs, <i>sont efficaces</i> ).
11	<b>L'homme jette son argent par les fenêtres.</b>	Autre (p.ex. est riche, n'a pas de valeur morale).	Idée plus générale que l'homme gère mal ses biens (p.ex. ne sait pas gérer son argent).	Idée que l'homme gaspille son argent (p.ex. dépense beaucoup, sans compter, trop).
12	<b>J'ai du pain sur la planche.</b>	Autre.	Idée plus générale d'une personne qui travaille (p.ex. est occupé, affairé, a du travail).	Idée de quantité de travail à faire (beaucoup) (p.ex. a beaucoup de choses à faire).
13	<b>Nous avons enterré la hache de guerre.</b>	Autre.	Idée plus générale de compromis, de concession ou de pardon (p.ex. nous nous sommes mis d'accord).	Idée de paix, de réconciliation (p.ex. avons fini les querelles, avons fait la paix).
14	<b>Mon ami a le cœur gros.</b>	Raison expliquant la tristesse (p.ex. a divorcé), qualités (p.ex. est bon, généreux) ou autre.	Idée plus générale de sensibilité (p.ex. il pleure facilement).	Idée de tristesse (p.ex. a la peine).

(suite)

		0 point	1 point	2 points
15	<b>J'ai mis les pieds dans les plats.</b>  L'examineur peut préciser oralement ses variations régionales connues : <b>J'ai mis les pieds dans le plat. Je me suis mis les pieds dans les plats.</b>	Autre (p.ex. je me suis mêlée de ce qui ne me regarde pas).	Idée plus générale de s'être trompé ou d'avoir agi sans réfléchir (p.ex. ai parlé trop vite).	Idée d'une erreur commise (p.ex. ai fait une gaffe, ai dit quelque chose qu'il ne fallait pas) ou de s'être placé dans une mauvaise situation (p.ex. me suis mis dans le trouble).
16	<b>La femme est dans la lune.</b>	Autre (p.ex. contre-sens sur le mot «lunatique»).	Idée de confusion plus générale (p.ex. est perdue, partie).	Idée de distraction (p.ex. a les idées ou la tête ailleurs, rêve, <i>déconcentrée, est perdue dans ses pensées</i> )
17	<b>Il a mis de l'eau dans son vin.</b>	Idée de paix ou de réconciliation (p.ex. a pardonné) ou autre.	Idée de céder ou d'accepter les torts en partie (p.ex. il a cédé).	Idée de compromis, de concessions (p.ex. a été conciliant, s'est assoupli, <i>a nuancé ses propos – ses arguments</i> ).
18	<b>Mon père m'a donné un coup de main.</b>	Qualité plus générale du père (p.ex. est gentil) ou autre.	Qualité du père liée à la coopération (p.ex. est généreux, serviable).	Idée d'aide, de service rendu (p.ex. est venu m'aider).
19	<b>Ma fille est tombée dans les pommes.</b>	Idée de tomber amoureux ou autre.	Idée de malaise ou de maladie (p.ex. s'est sentie mal, a eu un malaise).	Idée d'évanouissement (p.ex. a perdu connaissance).
20	<b>Mon patron tourne autour du pot.</b>	Autre (p.ex. ne sait pas ce qu'il veut dire, veut une faveur).	Idée d'hésitation (p.ex. hésite à dire quelque chose), de difficulté à s'exprimer (p.ex. ne dit pas les choses clairement).	Idée que le patron ne dit pas directement les choses (p.ex. ne va pas droit au but, contourne le vif du sujet, <i>ne veut pas dire la vérité</i> ).

# Interprétation d'actes de langage indirects

## Objectif

Évaluer l'habileté à comprendre des actes de langage en tenant compte du contexte situationnel.

## Stimuli

La tâche comporte deux courtes situations-exemples et 20 courtes situations :

- **10 situations qui se terminent par un acte de langage direct** (*situation directe*) : acte de langage où la personne veut dire textuellement ce qui a été dit (p.ex. « Cette imprimante est très performante. » signifiant « L'imprimante fonctionne bien. »)
- **10 situations qui se terminent par un acte de langage indirect** (*situation indirecte*) : acte de langage où l'intention de la personne n'est pas explicitement énoncée mais peut être inférée en tenant compte du contexte (p.ex. « Ce sac-là est vraiment lourd. », signifiant « Peux-tu le prendre, toi ? »).

Les situations directes agissent comme distracteurs. Les situations directes et indirectes sont présentées dans un ordre pseudo-aléatoire.

Chaque mise en situation est suivie d'un choix de réponse constitué de deux interprétations différentes, que l'acte de langage final soit direct ou indirect :

- **une interprétation littérale et directe** (p.ex. pour l'acte de langage « Ce sac-là est vraiment lourd. », l'interprétation littérale est « Elle veut dire que le sac qu'elle transporte est pesant. »).
- **une interprétation indirecte qui tient compte du contexte pour les actes de langage indirects** (p.ex. pour l'acte de langage « Ce sac-là est vraiment lourd. », l'interprétation indirecte est : « Elle veut que son mari prenne le sac. ») et une interprétation erronée pour les actes de langage directs.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004) et adaptée pour une passation informatisée sur tablette.

Le traitement des énoncés indirects (un énoncé qui nécessite d'aller au-delà du sens premier des mots et d'utiliser ses connaissances personnelles et le contexte pour être interprété) peut être affecté suite à une lésion cérébrale, notamment après une atteinte hémisphérique droite (Champagne-Lavau & Joanette, 2009). Chez les individus ayant subi une lésion cérébrale droite, la difficulté serait plus marquée lorsque l'énoncé indirect est non-conventionnel, en référence au contexte de l'échange conversationnel (Stemmer et al., 1994), par rapport aux énoncés conventionnels et figés tels que « Pouvez-vous me passer le beurre ? ».

## **Pistes d'interprétation et recommandations**

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la compréhension des actes de langage, qu'ils soient directs ou indirects.
- Le score peut être analysé séparément pour les actes de langage directs et indirects, afin de déterminer si la difficulté est spécifique au type d'acte de langage.
- Le taux de réussite aux choix de réponses est pertinent à analyser, puisqu'une personne peut avoir de la difficulté à expliquer un acte de langage mais bien réussir le choix de réponse alors qu'à l'inverse, une autre donnera une réponse exacte mais se laissera bernier par un choix de réponses erroné. Cette étape permet de déterminer si la personne évaluée a compris la situation mais n'arrive pas à l'expliquer clairement ou s'il ne l'a simplement pas comprise.

## Consigne

« Vous allez entendre une histoire courte. Expliquez ce que la personne veut dire. Certaines phrases contiennent des sous-entendus, d'autres pas. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Expliquez ce que la personne veut dire. Certaines phrases contiennent des sous-entendus, d'autres pas. »

« Maintenant, je vais vous donner deux choix de réponses. Dites-moi lequel explique le mieux ce que la personne a voulu dire. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. Lorsque la situation a été lue par la tablette, l'examineur lit la question écrite sur la feuille de cotation (p.ex. « D'après vous, que veut dire Juliette ? »). La personne évaluée donne son interprétation de la situation. **La réponse de la personne évaluée est automatiquement enregistrée pendant le flip de la tablette.** L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la situation de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône  puis sur le bouton **recommencer le stimulus**, et enfin sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. L'examineur lit la consigne concernant le choix de réponse (« Je vais maintenant vous donner 2 choix de réponses. [...] ») puis appuie sur l'icône en forme de carré blanc. Il tourne la tablette vers la personne évaluée. La personne évaluée donne sa réponse oralement (en lisant la phrase ou en utilisant la lettre A ou B).
5. L'examineur appuie sur l'écran de la tablette et la tourne vers lui. La feuille de cotation apparaît. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 60

Explications des situations (score maximal : 40) :

2 = réponse claire et adéquate

1 = éléments de réponse, mais imprécisions, ajouts ou omissions

0 = réponse erronée ou absence de réponse

Choix de réponses (score maximal : 20)

1 = bonne réponse

0 = réponse erronée

Pour rappel, cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), dont les instructions de cotation ont été élaborées au Québec. Pour certaines, elles ont été ajustées suite à l'information du Protocole MEC et sa renormalisation<sup>51</sup>.

*Les situations « d » sont directes, les situations « i » sont indirectes.*

---

<sup>51</sup> Ces ajustements sont indiqués en italique.

		0 point	1 point	2 points
ex.1	Je viens de rencontrer mon patron et il m'a offert une promotion.	Elle lui dit que c'est une bonne nouvelle.	Elle aura un choix à faire, accepter ou non, donc elle appelle son mari.	Elle informe son mari qu'elle a reçu une promotion (une augmentation de salaire, un nouveau poste).
ex.2	Ce soir, je n'aurai pas le temps d'aller chercher les enfants à la garderie.	Elle l'informe qu'elle doit faire du temps supplémentaire, qu'elle ne rentrera pas tôt.	Elle l'informe qu'elle ne peut pas aller chercher les enfants.	Elle demande à son mari d'aller chercher les enfants à la garderie.
1	Il fait frais ici, c'est confortable. (d)	L'idée de chaleur au bureau (ironie – sarcasme) ou autre.	L'idée qu'il fait chaud dehors ou chez lui, qu'il y a un écart de température entre ici et l'extérieur.	L'idée de confort, de bien-être, commentaire à valence positive, expression d'une différence de température avec l'extérieur qui est confortable (p.ex. on est bien; c'est frais mais ça va; il fait chaud dehors mais ici c'est frais, c'est confortable).
2	Jean, la porte de ta chambre est ouverte. (i)	L'affirmation que la porte est ouverte ou autre.	L'idée que la musique est TROP forte ou qu'elle dérange.	La requête de fermer la porte ou de baisser le volume de la musique.
3	As-tu des projets pour la fin de semaine? (i)	Une question sur les disponibilités de l'ami ou autre.	Une requête d'aide trop précise (p.ex. pourrais-tu m'aider à peindre?).	La requête d'aide.
4	Ce sac-là est vraiment lourd. (i)	L'affirmation que le sac est pesant ou autre.	L'idée que le sac est TROP lourd.	La requête d'un changement de sac, que son mari prenne le sac.
5	Je le prends. (i)	Autre (p.ex. qu'il est plus près du téléphone).	L'affirmation qu'il attend un coup de téléphone, que c'est un coup de téléphone pour lui.	L'affirmation qu'il va répondre, qu'elle n'a pas besoin de répondre.

(suite)

		<b>0 point</b>	<b>1 point</b>	<b>2 points</b>
6	Cette nouvelle télévision fonctionne très bien. (d)	Autre.	Le fait qu'il ne veut pas changer la télé ou que la précédente ne fonctionnait pas aussi bien, que la vieille télévision ne marchait plus, il veut que sa femme apprécie la télévision.	La satisfaction face à l'achat ou l'affirmation que la télé est bien (p.ex. la réception est bonne, l'image est nette, nous avons fait un bon achat).
7	Ça a coûté 68 \$ (€). (i)	L'affirmation que le prix s'est élevé à 68 \$ (€), que c'est cher ou autre.	L'affirmation qu'il n'a pas suffisamment d'argent.	La requête du partage des coûts, que son frère lui rembourse sa part.
8	Cette imprimante est très performante. (d)	Une requête pour que la secrétaire l'utilise ou autre.	Une qualité de l'imprimante trop précise (p.ex. ne prend pas de temps, imprime vite).	La satisfaction face à l'imprimante, le fait que l'imprimante fonctionne bien, le lien de causalité entre le fait que l'imprimante est performante et sa satisfaction (p.ex. il est content, le document est bien imprimé, l'imprimante est efficace).
9	Tu fais ça comme un grand. (d)	La requête de bien se brosser les dents ou autre.	La satisfaction de la mère, elle est fière de lui (p.ex. elle est contente).	L'affirmation qu'il le fait bien, le fait qu'elle le félicite, qu'elle l'encourage.
10	Chéri, l'auto est sale. (i)	L'affirmation que l'auto n'est pas propre ou autre.	L'affirmation qu'il est temps de laver l'auto.	La requête que le mari lave l'auto.
11	Le téléphone sonne. (i)	L'affirmation qu'il y a un appel ou autre.	L'affirmation qu'il n'a pas le temps de répondre ou que quelqu'un doit répondre.	La requête à sa femme de répondre.
12	L'appartement est vraiment bien éclairé. (d)	La requête d'aide, une invitation à visiter ou autre.	Le sentiment de fierté face à l'appartement ou une affirmation trop précise sur l'éclairage (p.ex. de nouvelles lumières ont été posées).	L'affirmation qu'il y a beaucoup de lumière ou de fenêtres ou l'affirmation de satisfaction (p.ex. l'appartement est agréable, il aime son appartement).

(suite)

		0 point	1 point	2 points
13	Ce soir, j'ai envie de manger des pâtes. (d)	L'affirmation qu'elle veut aller au restaurant, une requête pour que son mari cuisine ou autre.	L'affirmation qu'elle a acheté des pâtes, la demande d'approbation au mari; l'idée précise du repas (p.ex. es-tu d'accord?, je vais faire du spaghetti); intention de faire le souper.	L'affirmation qu'elle veut ou va manger des pâtes.
14	Claude, viens souper. (d)	La requête d'arrêter la musique ou autre.	L'affirmation que s'il ne vient pas le souper sera froid, la requête de venir souper POUR que la musique cesse (elle se sert de l'excuse du souper pour éteindre sa musique).	La requête de venir souper, l'affirmation que le souper est prêt, que c'est l'heure du repas.
15	Il fait froid ici. (i)	L'affirmation qu'il fait froid ou autre.	L'affirmation que l'air climatisé est trop fort ou trop froid.	La requête de diminuer – couper l'air climatisé ou d'augmenter le chauffage.
16	Il n'y avait presque personne à l'épicerie. (d)	L'idée que le frère aurait dû y aller ou autre.	L'affirmation que c'était rapide (p.ex. ça n'a pas pris de temps, je n'ai pas eu besoin d'attendre).	L'affirmation qu'il y avait peu de clients, que c'était tranquille.
17	François, c'est long. (i)	L'affirmation qu'il prend du temps ou autre.	L'affirmation qu'il prend TROP de temps, qu'il est l'heure d'aller à l'école ou qu'il va être en retard.	La requête de se dépêcher, qu'elle est pressée.
18	J'aime bien la couleur que nous avons choisie. (d)	L'idée de doute (p.ex. elle doute de la couleur qu'elle a choisie) ou de prouver que son choix de couleur était le bon (p.ex. elle essaie de convaincre son mari que son choix de couleur était le bon).	L'idée de satisfaction par rapport à SON choix de couleur (p.ex. est contente de la couleur qu'ELLE a choisie).	L'idée de satisfaction (p.ex. je suis contente de la couleur, nous avons fait un bon choix, elle aime la voiture).

(suite)

		<b>0 point</b>	<b>1 point</b>	<b>2 points</b>
19	Chérie, mes lunettes sont sur la table. (i)	L'affirmation que ses lunettes sont là ou autre.	L'affirmation qu'il veut ses lunettes parce qu'il ne voit pas bien, l'affirmation qu'il ne veut pas être obligé d'aller chercher ses lunettes.	La requête d'apporter ses lunettes.
20	Il n'y a plus de papier. (i)	L'affirmation qu'il manque du papier ou autre, que l'imprimante est vide (p.ex. il faudrait acheter du papier).	La requête de remplir l'imprimante et de faire imprimer le document, l'affirmation que la secrétaire aurait dû s'en occuper avant.	La requête à la secrétaire d'apporter du papier, de remplir l'imprimante.

## ■ Composante prosodie

La prosodie consiste en la modulation des paramètres suprasegmentaux de la parole (tonalité, intensité et durée) afin de transmettre une intention de communication linguistique ou émotionnelle. La prosodie linguistique concerne l'accentuation lexicale (toujours sur la dernière syllabe en français), emphatique (p.ex. JEAN prend du café vs Jean prend du CAFÉ) et l'expression des modalités ou du type de phrase (p.ex. affirmation, interrogation). La prosodie émotionnelle a trait pour sa part aux variations d'intonation qui permettent la transmission de sentiments (p.ex. joie, colère). De nombreuses études montrent notamment la présence de troubles prosodiques chez les individus ayant subi une lésion cérébrale droite, tant aux niveaux réceptif qu'expressif (Pell, 1999 ; Walker et al., 2002).

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Prosodie linguistique (compréhension)
- Prosodie linguistique (répétition)
- Prosodie émotionnelle (compréhension)
- Prosodie émotionnelle (répétition)
- Prosodie émotionnelle (production)

## Prosodie linguistique (compréhension)

### Objectif

Évaluer l'habileté à percevoir et à identifier des patrons d'intonation linguistique affirmative, interrogative et impérative.

### Stimuli

La tâche comporte :

- une phrase-exemple illustrant les 3 intonations différentes (affirmative, interrogative et impérative).
- 4 phrases simples (sujet-verbe-objet) au contenu neutre. Chaque phrase est dite avec 3 intonations différentes (affirmative, interrogative et impérative) pour un total de 12 stimuli. Les phrases sont préenregistrées et présentées dans un ordre pseudo-aléatoire.

NB. Les stimuli sont les mêmes que ceux de la tâche de prosodie linguistique – répétition.

NB. Les stimuli ont été enregistrés au Québec avec le concours d'une comédienne professionnelle. Une accentuation de type *français international* a été appliquée afin de permettre l'utilisation de l'outil dans différentes régions de la francophonie.

### Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Au niveau réceptif, bien qu'on attribue généralement un rôle dominant à l'hémisphère gauche pour la perception de la prosodie linguistique, il a été mis en évidence que les cérébrolésés droits réussissent moins bien que les personnes contrôles lorsqu'ils doivent distinguer des contours intonatifs exprimant la modalité linguistique (Walker et al., 2002).

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'habileté à comprendre les intonations linguistiques.
- Il est intéressant d'analyser les cotes séparément pour chaque contour intonatif afin de voir si un type d'intonation est touché plus spécifiquement.

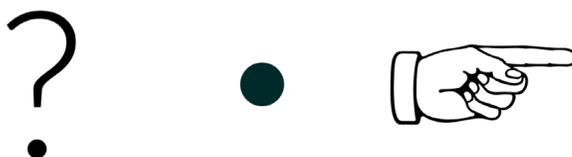
## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Dites s'il s'agit d'une question, d'une affirmation ou d'un ordre en vous basant sur l'intonation de la voix. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites s'il s'agit d'une question, d'une affirmation ou d'un ordre en vous basant uniquement sur l'intonation de la voix. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. Les dessins illustrant les trois intonations apparaissent à l'écran (interrogative, affirmative et impérative).



4. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée sélectionne le dessin qui correspond pour elle à l'intonation de la phrase entendue, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

## Prosodie linguistique (répétition)

### Objectif

Évaluer l'habileté à reproduire oralement des patrons d'intonation linguistique affirmative, interrogative et impérative.

### Stimuli

La tâche comporte :

- 1 phrase-exemple illustrant les 3 intonations différentes (affirmative, interrogative et impérative).
- 4 phrases simples (sujet-verbe-objet) au contenu neutre. Chaque phrase est dite avec 3 intonations différentes (affirmative, interrogative et impérative) pour un total de 12 stimuli. Les phrases sont préenregistrées et présentées dans un ordre pseudo-aléatoire.

NB. Les stimuli sont les mêmes que ceux de la tâche de prosodie linguistique – compréhension.

NB. Les stimuli ont été enregistrés au Québec avec le concours d'une comédienne professionnelle. Une accentuation de type *français international* a été appliquée afin de permettre l'utilisation de l'outil dans différentes régions de la francophonie.

### Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Au plan expressif, on observe souvent chez les individus ayant subi une lésion cérébrale droite, un aplanissement de la courbe prosodique (Shah et al., 2006). En raison de cette difficulté à moduler la tonalité, ils peuvent ainsi présenter des anomalies dans la transmission de messages, plus particulièrement lorsqu'ils doivent spécifiquement communiquer la modalité linguistique. Les pauses entre les mots peuvent également être anormalement longues ou placées de manière non naturelle dans la phrase (Pell, 1999).

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'habileté à reproduire des informations linguistiques de nature prosodique.
- Il est intéressant d'analyser les cotes séparément pour chaque contour intonatif afin de voir si un type d'intonation est touché plus spécifiquement.
- Il est également pertinent de comparer les résultats à la tâche de répétition avec ceux de la tâche de compréhension pour voir s'il y a dissociation entre les versants réceptif et expressif.

## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Répétez les phrases en respectant l'intonation de la voix. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Répétez les phrases en respectant l'intonation de la voix. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée répète la phrase entendue en respectant l'intonation demandée. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée en sélectionnant la case correspondant à l'intonation produite. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône  puis sur le bouton **recommencer le stimulus**, et enfin sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur la case correspondant à l'intonation produite :

intonation identique ou proche du modèle prosodique à répéter (**case indiquée par une croix sur la feuille de cotation**) = 1

intonation éloignée du modèle prosodique à répéter ou neutre (**case vide sur la feuille de cotation**) = 0

- **L'auto-correction est autorisée** (dernière production prise en compte).
- Il est suggéré de **reprendre la cotation de cette tâche a posteriori, en comparant pour chaque item l'enregistrement initial et la réponse de la personne en cas de doute**. En effet, s'agissant d'une tâche de répétition, l'objectif est de se rapprocher au mieux de la courbe prosodique du modèle. Pour cela, l'examineur peut écouter le stimulus en appuyant sur le bouton **entendre l'énoncé** et la réponse de la personne évaluée en appuyant sur le bouton **réponse donnée**.
- **Il est aussi suggéré de comparer les enregistrements des différentes intonations entre elles en cas de doute, ce qui permet de constater ou non des différences entre les intonations de la personne.**
- À titre illustratif, les tendances intonatives suivantes ont été majoritairement observées auprès de participants contrôles :
  - Phrase affirmative : pas de pause, ou très légère, après le prénom en début de mot, intonation descendante, pas d'emphase.
  - Phrase interrogative : intonation finale montante, voix (légèrement) plus aiguë.
  - Phrase impérative : pause (légèrement) marquée après le prénom, emphase sur un des mots, ton (légèrement) plus appuyé lorsque comparé à l'affirmation.
  - Intonation neutre : absence d'intonation ou prosodie non représentative d'un des types de phrase inclus dans la tâche.

## Prosodie émotionnelle (compréhension)

### Objectif

Évaluer l'habileté à percevoir et à identifier des patrons d'intonation émotionnelle de joie, de tristesse et de colère.

### Stimuli

La tâche comporte :

- une phrase-exemple illustrant les 3 intonations différentes (joie, tristesse et colère).
- 4 phrases simples (sujet-verbe-objet) au contenu neutre. Chaque phrase est dite avec 3 intonations différentes (joie, tristesse et colère) pour un total de 12 stimuli. Les phrases sont préenregistrées et présentées dans un ordre pseudo-aléatoire.

NB. Les stimuli sont les mêmes que ceux de la tâche de prosodie émotionnelle – compréhension.

NB. Les stimuli ont été enregistrés au Québec avec le concours d'une comédienne professionnelle. Une accentuation de type *français international* a été appliquée afin de permettre l'utilisation de l'outil dans différentes régions de la francophonie.

### Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Du côté réceptif, les cérébrolésés droits peuvent présenter des difficultés à comprendre l'intention véhiculée par la prosodie de l'interlocuteur. Lorsque soumis à une tâche de perception de la prosodie émotionnelle, l'identification du sentiment transmis peut être perturbée si la phrase entendue a un contenu linguistiquement neutre (Tompkins & Mateer, 1985 ; Walker et al., 2002).

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés à comprendre les intonations émotionnelles.
- Il est intéressant d'analyser les cotes séparément pour chaque contour intonatif afin de voir si un type d'intonation est touché plus spécifiquement.

## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Dites si la personne est triste, heureuse ou fâchée en vous basant sur l'intonation de la voix. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »  
*Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Dites si la personne est triste, heureuse ou fâchée en vous basant sur l'intonation de la voix. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. Les dessins illustrant les trois intonations apparaissent à l'écran (joie, tristesse et colère).



4. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée sélectionne le dessin qui correspond pour elle à l'intonation de la phrase entendue, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.  
 NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 12

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

# Prosodie émotionnelle (répétition)

## Objectif

Évaluer l'habileté à reproduire oralement des patrons d'intonation émotionnelle, plus précisément les intonations de joie, de tristesse et de colère.

## Stimuli

La tâche comporte :

- une phrase-exemple illustrant les 3 intonations différentes (joie, tristesse et colère).
- 4 phrases simples (sujet-verbe-objet) au contenu neutre. Chaque phrase est dite avec 3 intonations différentes (joie, tristesse et colère) pour un total de 12 stimuli. Les phrases sont préenregistrées et présentées dans un ordre pseudo-aléatoire.

NB. Les stimuli sont les mêmes que ceux de la tâche de prosodie émotionnelle – compréhension.

NB. Les stimuli ont été enregistrés au Québec avec le concours d'une comédienne professionnelle. Une accentuation de type *français international* a été appliquée afin de permettre l'utilisation de l'outil dans différentes régions de la francophonie.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Au plan expressif, on observe souvent chez les cérébrolésés droits une intonation monotone due à un aplanissement de la courbe prosodique. Les cérébrolésés droits tendent à produire des patrons d'intonation émotionnelle qui ressemblent à ceux des personnes contrôles, mais dont les variations de tonalité sont significativement réduites (Blonder et al., 1991). En raison de cette difficulté à moduler la tonalité, ils peuvent présenter des anomalies dans la transmission de messages. Les pauses entre les mots peuvent également être anormalement longues ou placées de manière non-naturelle dans la phrase (Pell, 1999).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés à répéter les intonations émotionnelles.
- Il est intéressant d'analyser les cotes séparément pour chaque contour intonatif afin de voir si un type d'intonation est touché plus spécifiquement.
- Il est également pertinent de comparer les résultats à la tâche de répétition avec ceux de la tâche de compréhension pour voir s'il y a dissociation entre les versants réceptif et expressif.

## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Répétez les phrases en respectant l'intonation de la voix. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Répétez les phrases en respectant l'intonation de la voix. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée répète la phrase entendue en respectant l'intonation demandée. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée en sélectionnant la case correspondant à l'intonation produite. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône  puis sur le bouton **recommencer le stimulus**, et enfin sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
5. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

Score maximal : 12

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur la case correspondant à l'intonation produite :

intonation identique ou proche du modèle prosodique à répéter (**case indiquée par une croix sur la feuille de cotation**) = 1

intonation éloignée du modèle prosodique à répéter ou neutre (**case vide sur la feuille de cotation**) = 0

- **L'auto-correction est autorisée** (dernière production prise en compte).
- Il est suggéré de **reprendre la cotation de cette tâche a posteriori, en comparant pour chaque item l'enregistrement initial et la réponse de la personne en cas de doute.** En effet, s'agissant d'une tâche de répétition, l'objectif est de se rapprocher au mieux de la courbe prosodique du modèle. Pour cela, l'examineur peut écouter le stimulus en appuyant sur le bouton **entendre l'énoncé** et la réponse de la personne évaluée en appuyant sur le bouton **réponse donnée**.
- **Il est aussi suggéré de comparer les enregistrements des différentes intonations entre elles en cas de doute, ce qui permet de constater ou non des différences entre les intonations de la personne.**

# Prosodie émotionnelle (production)

## Objectif

Évaluer l'habileté à produire oralement des contours intonatifs émotionnels en tenant compte d'une mise en situation.

## Stimuli

La tâche comporte :

- une phrase-exemple (écrite à l'écran et énoncée par la tablette) à produire avec l'intonation émotionnelle appropriée suite à l'écoute d'une mise en situation-exemple.
- 3 phrases (écrites à l'écran et énoncées par la tablette) à produire avec 3 intonations différentes (joie, tristesse et colère) suite à l'écoute de 3 mises en situation distinctes, soit 9 stimuli en tout

NB. Les stimuli ont été enregistrés au Québec avec le concours d'une comédienne professionnelle. Une accentuation de type *français international* a été appliquée afin de permettre l'utilisation de l'outil dans différentes régions de la francophonie.

## Construit

Cette tâche est extraite du Protocole MEC (Joanette et al., 2004), et a été adaptée et re-normalisée pour une passation informatisée sur tablette.

Au plan expressif, on observe souvent chez les cérébrolésés droits une intonation monotone due à un aplanissement de la courbe prosodique (Shah et al., 2006). Les cérébrolésés droits tendent à produire des patrons d'intonation émotionnelle qui ressemblent à ceux des personnes contrôles, mais dont les variations de tonalité sont significativement réduites. En raison de cette difficulté à moduler la tonalité, ils peuvent présenter des anomalies dans la transmission de messages. Les pauses entre les mots peuvent également être anormalement longues ou placées de manière non naturelle dans la phrase (Pell, 1999).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant la production des contours intonatifs en tenant compte d'une situation et d'une émotion imposées.
- Il est intéressant d'analyser les cotes séparément pour chaque contour intonatif afin de voir si un type d'intonation est touché plus spécifiquement.

## Consigne

« Vous allez entendre une histoire courte. Après, je vais vous montrer une phrase. Lisez la phrase avec l'intonation qui exprime le bon sentiment par rapport à l'histoire. Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. » *Expliquer l'exemple s'il est échoué.*

*Après l'exemple :* « Maintenant, nous allons commencer. Après l'histoire, lisez la phrase avec l'intonation qui exprime le bon sentiment. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. Pour chaque phrase, l'examineur « flippe » (tourne la tablette vers la personne évaluée **par le haut**) : la phrase écrite apparaît à l'écran et est énoncée par la tablette.
4. Suite à l'écoute de la phrase, l'examineur « flippe » la tablette vers lui. La mise en situation apparaît à l'écran. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**. Une fois la mise en situation terminée, l'examineur lit la question inscrite à l'écran (indiquée par la formule « *lu par le clinicien* »).  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la mise en situation de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône **entendre l'énoncé** avant de « flipper » la tablette vers la personne évaluée.
5. L'examineur « flippe » à nouveau la tablette vers la personne évaluée. La phrase apparaît à l'écran (écrite seulement). La personne évaluée produit la phrase en respectant l'intonation appropriée. **La réponse de la personne évaluée est automatiquement enregistrée pendant le flip de la tablette.**
6. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur « flippe » la tablette vers lui. La feuille de cotation apparaît. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
8. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 18

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

2 = courbe prosodique normale

1 = courbe prosodique aplatie, mais identification du sentiment possible

0 = courbe prosodique plate ou inappropriée

- **L'auto-correction est autorisée** (dernière production prise en compte).

## ■ Lecture et orthographe

Les processus cérébraux de la lecture peuvent être décomposés en trois étapes : (1) des **processus périphériques d'entrée** (pré-lexicaux – visuels), incluant l'identification des lettres et de leur ordre, et impliquant des aires visuelles de bas niveau ; (2) des **processus centraux**, correspondant à la transmission de l'information orthographique aux aires langagières (Cohen, 2017) ; (3) des processus périphériques de sortie (en lecture à voix haute).

Les troubles acquis de la lecture (dyslexies acquises) s'avèrent fréquents suite à une atteinte neurologique de l'hémisphère gauche comme de l'hémisphère droit (Cherney, 2004), dans le cadre de certains profils d'aphasie primaire progressive (Gorno-Tempini et al., 2011) et de la maladie d'Alzheimer (Eustache et al., 2015).

Différents types de dyslexies acquises sont définis :

- Les **dyslexies acquises périphériques** incluent l'**alexie hémianopsique** (Schuett et al., 2008), l'**alexie pure** (également nommée *alexie sans agraphie, lecture lettre-à-lettre* ou *cécité verbale pure*), l'**alexie par négligence**, l'**alexie attentionnelle** et l'**alexie visuelle** (Whitworth et al., 2005 ; Papathanasiou et al., 2013 ; Weill-Chounlamountry & Pradat-Diehl, 2016).
- Les **dyslexies acquises centrales** incluent l'**alexie phonologique, de surface** et l'**alexie profonde** (Whitworth et al., 2005 ; Papathanasiou et al., 2013).

Les processus cérébraux de l'écriture peuvent également être décomposés en deux étapes : (1) des **processus périphériques** (écriture manuscrite), incluant le système allographique (choix de la forme de la lettre), les patrons graphomoteurs et la réalisation graphique (Margolin & Schulman, 1992) ; (2) des **processus centraux** (selon les mêmes processus qu'en lecture, soit la récupération des informations orthographiques au sein du lexique orthographique de l'individu et l'application des processus de conversion entre graphèmes et phonèmes lorsque nécessaire).

Différents types de dysgraphies et dysorthographies acquises sont définis :

- Les **agraphies périphériques (dysgraphies acquises)** incluent l'**agraphie allographique**, l'**agraphie apraxique**, l'**agraphie motrice non-apraxique** et l'**agraphie spatiale ou afférente** (Papathanasiou et al., 2013).
- Les **agraphies centrales (dysorthographies acquises)** incluent l'**agraphie phonologique, de surface** et l'**agraphie profonde** (Whitworth et al., 2005 ; Papathanasiou et al., 2013).

D'un point de vue clinique, les symptômes observés peuvent varier considérablement selon la taille et la localisation de la lésion, et entraîner des symptomatologies plurielles et des atteintes parfois mixtes (p.ex. touchant le graphisme et l'orthographe).

Cette composante a pour objectif d'évaluer les **habiletés de décodage en lecture** (évaluées par la lecture à voix haute de lettres, chiffres, mots réguliers et irréguliers, pseudo-mots) et de **transcription en orthographe** (évaluées par l'écriture sous dictée de lettres, chiffres, mots réguliers et irréguliers, pseudo-mots, phrases, texte court spontané).

Des tâches de compréhension écrite de phrases, de paragraphes et de textes sont disponibles au sein d'autres composantes :

- **composante lexico-sémantique** : vérification lexicale écrite.
- **composante morphosyntaxe** : compréhension morphosyntaxique écrite.
- **composante discours** : compréhension de paragraphes écrits, compréhension écrite de texte long.

Une tâche de production écrite de mots est disponible au sein de la **composante lexico-sémantique** (dénomination écrite).

Avant la passation des tâches de cette composante, des questionnaires peuvent être utilisés pour recueillir les habitudes de lecture et d'écriture actuelles et passées ainsi que les objectifs d'intervention :

- questionnaire **situations de communication** (questions 5 à 7 et 9 à 15).
- questionnaire **bilinguisme** (questions 5 à 8, 17 et 18).

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Lecture de lettres et de chiffres
- Lecture de mots et de pseudo-mots
- Dictée de lettres et de chiffres
- Dictée de mots et de pseudo-mots
- Dictée de phrases
- Production écrite

# Lecture de lettres et de chiffres

## Objectif

Évaluer l'habileté à décoder des lettres et des chiffres présentés isolément.

## Stimuli

La tâche comporte 22 items, dont 10 lettres minuscules (4 voyelles et 6 consonnes) et 12 chiffres (4 unités, 4 dizaines, 2 centaines et 2 milliers).

## Construit

L'évaluation de la lecture de lettres et de chiffres à l'isolé est utile pour qualifier la nature et la sévérité des difficultés rencontrées en lecture (p.ex. alexie pure, avec agraphie, frontale, avec ou sans atteinte des chiffres associée; Cherney, 2004; Starrfelt & Behrmann, 2011) et cibler des objectifs d'intervention adaptés (p.ex. Starrfelt et al., 2013).

Des tâches évaluant la lecture de lettres et de chiffres ont été consultées dans des batteries publiées. La majorité d'entre elles proposent la lecture de lettres et/ou de chiffres<sup>52</sup>.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant le décodage de lettres et de chiffres.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- L'examineur peut explorer la **lecture de lettres majuscules** (non incluse dans cette tâche) ou encore les **habiletés d'analyse visuelle orthographique** de la personne évaluée (p.ex. Appariement de lettres, BECLA, Macoir et al., 2016).
- Pour évaluer les habiletés d'écriture de lettres et de chiffres, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**dictée de lettres et de chiffres**).

---

<sup>52</sup> BDAE, Goodglass et al., 2001; WAB, Kertesz, 2007; ELAPA, Bénichou, 2014; MT-86, Nespoulous et al., 1992; PALPA, Kay et al., 1992; BECLA, Macoir et al., 2016.

## Consigne

« Vous allez voir des lettres et des chiffres. Lisez-les à voix haute. »

« Nous allons commencer par les lettres. Lisez-les à voix haute. »

*Après le bloc de lettres :* « Maintenant, vous allez voir des chiffres. Lisez-les à voix haute. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche** de l'encadré *i*, puis sur le second bouton **débuter la tâche**, ce qui déclenche le chronomètre.
3. La personne évaluée lit à voix haute les lettres une à une. Si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **juste (✓)** puis **prochain stimulus**. Si la personne a donné une réponse erronée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
4. Lorsque le bloc de lettres est terminé (**item 10**), l'examineur indique :  
« *Maintenant, vous allez voir des chiffres. Lisez-les à haute voix.* »
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété et le chronomètre sera automatiquement relancé.
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 22

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

« juste » (✓) puis « prochain stimulus » = 1  
« prochain stimulus » = 0

- **L'auto-correction est acceptée.**
- Durant la normalisation, plusieurs participants ont confondu [l] minuscule et [i] majuscule. Si tel est le cas, l'examineur doit préciser qu'il s'agit de lettres **minuscules** et accepter la réponse si la personne se corrige efficacement.
- Durant la normalisation, plusieurs participants ont confondu le chiffre 0 (zéro) et la lettre [o]. Si tel est le cas, l'examineur doit préciser qu'il s'agit de **lettres** et accepter la réponse si la personne se corrige efficacement.
- La lecture des centaines et milliers par décomposition est refusée (p.ex. « 4-21 » pour « 421 », « 2-95 » pour « 295 », « 82-47 » pour « 8247 »).

# Lecture de mots et de pseudo-mots

## Objectif

Évaluer l'habileté à décoder et à lire à voix haute des mots réguliers, irréguliers et des pseudo-mots présentés isolément.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples (un mot et un pseudo-mot) et 24 items, distingués selon des critères de :

- **lexicalité** (mots et pseudo-mots)
- **régularité** (*pour les mots seulement*)
- **fréquence** (*pour les mots seulement*)
- **complexité** (avec ou sans groupe consonantique)
- **longueur** (1 à 4 syllabes orales)

## Construit

Les tâches de lecture de mots et de pseudo-mots à l'isolé permettent l'évaluation de l'intégrité des processus centraux de la lecture, par l'observation des **procédures d'assemblage** (*voie phonologique*) **et d'adressage** (*voie lexicale*) de lecture (Caramazza & Hillis, 1990; Ellis & Young, 1996).

Cette tâche inclut huit mots réguliers, huit mots irréguliers et huit pseudo-mots :

- **lexicalité** (16 mots et 8 pseudo-mots, respectant la phonotactique du français)
- **régularité** (*pour les mots seulement*)
  - *réguliers* : mots dont toutes les correspondances phonèmes-graphèmes incluses sont les seules possibles en français (p.ex. [oncle]) ou les plus fréquemment utilisées à cette position dans le mot (p.ex. [baluchon], le [l] étant plus souvent simple que géminé en médiane de mot).
  - *irréguliers* : mots contenant une irrégularité (p.ex. [nerf]) ou réguliers mais dont une des correspondances graphèmes-phonèmes incluses n'est pas la plus fréquemment utilisée en français à cette position dans le mot (p.ex. [pharaon]).
- **fréquence** (*pour les mots seulement*; New et al., 2001, 2004)
  - *fréquents* : > 35 occurrences par million (moyenne : 147,8)
  - *non fréquents* : < 5 occurrences par million (moyenne : 2,3)
- **complexité orthographique** (avec ou sans groupe consonantique)
- **longueur** (1 à 4 syllabes orales)

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

## Version A

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
vin	mots réguliers	court	simple	fréquent
gain			complexe	non fréquent
marche			simple	fréquent
lièvre			complexe	non fréquent
vérité		long	simple	fréquent
mandarin			complexe	non fréquent
existence			simple	fréquent
électron			complexe	non fréquent
sœur	mots irréguliers	court	simple	fréquent
thym			complexe	non fréquent
blanc			simple	fréquent
gnome			complexe	non fréquent
monsieur		long	simple	fréquent
choléra			complexe	non fréquent
parfum			simple	fréquent
autochtone			complexe	non fréquent
têche	pseudo-mots	court	simple	
danle			complexe	
glo			simple	
ditre			complexe	
loumotelle		long	simple	
vimano			complexe	
mustaneur			simple	
fricadeau			complexe	

## Version B

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
cou	mots réguliers	court	simple	fréquent
lobe			complexe	non fréquent
ombre			simple	fréquent
broche			complexe	non fréquent
intérieur		long	simple	fréquent
antilope			complexe	non fréquent
escalier			simple	fréquent
séducteur			complexe	non fréquent

## Version B (suite)

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
nez	mots irréguliers	court	simple	fréquent
paon			non fréquent	
bras			fréquent	
asthme			non fréquent	
seconde		long	simple	fréquent
lycéen			non fréquent	
aspect			fréquent	
orchidée			non fréquent	
chon	pseudo-mots	court	simple	
onre			complexe	
vri			simple	
chotre			complexe	
pamilé		long	simple	
diatatoire			complexe	
paltoinnelle				
bolipro				

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant le décodage de mots.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- Pour l'évaluation des **processus périphériques de la lecture**, l'examineur peut se référer à des tâches impliquant l'identification des lettres et de leur ordre (p.ex. **lecture de lettres et de chiffres** de cet outil ; appariement de lettres, *BECLA*, Macoir et al., 2016), et appliquer une analyse qualitative dans les différentes tâches de lecture.
- Pour l'évaluation de la lecture de mots et de pseudo-mots à l'isolé incluant d'autres critères psycholinguistiques, l'examineur peut se référer à d'autres outils existants (p.ex. pour le niveau de concrétude des mots, *GREMOTS*, Bézy et al., 2016).

## Consigne

« Vous allez voir des mots. Lisez-les à voix haute. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples* : « Maintenant, nous allons commencer. Vous allez voir des mots. Lisez-les à voix haute. »

*Après le bloc de mots* : « Maintenant, vous allez voir des mots qui n'existent pas. Lisez-les à voix haute. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. L'examineur appuie sur le bouton **débuter la tâche** de l'encadré *i*, puis sur le second bouton **débuter la tâche**, ce qui déclenche le chronomètre.
3. **L'examineur présente les deux exemples** : pour le mot *pomme*, il précise que c'est un mot « *qui existe* » et pour *caf*, que c'est un mot « *qui n'existe pas* ».
4. Lorsque les exemples sont terminés, l'examineur précise qu'il commence en présentant des mots « *qui existent* ».
5. La personne évaluée lit à voix haute les mots un à un. Si la personne évaluée a donné une bonne réponse, l'examineur appuie sur le bouton **juste** (✓) puis **prochain stimulus**. Si la personne a donné une réponse erronée, l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.
6. Lorsque les blocs de mots réguliers et irréguliers sont terminés (**item 16**), l'examineur indique :  
« *Maintenant, vous allez voir des mots qui n'existent pas. Lisez-les à haute voix.* »
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété et le chronomètre sera automatiquement relancé.
8. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 24

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

« juste » (✓) puis « prochain stimulus » = 1  
« prochain stimulus » = 0

Types d'erreurs (analyse qualitative non normée) :

- **transformation** : inversion, omission, substitution ou ajout de phonèmes (pour les mots, la cible reste reconnaissable) (*tous types de mots*)
- **paralexie** (erreur globale) : substitution d'un mot pour un autre existant (*mots réguliers et irréguliers*).
- **régularisation** : application stricte des règles de conversion graphèmes-phonèmes (*mots irréguliers*).
- **lexicalisation** : lecture d'un pseudo-mot comme un mot existant (*pseudo-mots*).

Plusieurs types d'erreurs peuvent être comptabilisés pour un même mot.

- **L'auto-correction est acceptée.**
- La **prononciation du « e muet »** (p.ex. « lièvr-e ») est acceptée.
- Le fait de lire un item en **segmentant les syllabes** (p.ex. « é-lec-tron ») n'est pas considéré comme une réponse erronée.
- Durant la normalisation, les réponses suivantes ont été acceptées pour les pseudo-mots : /ʃɔʀ/ /ʃotr/ /kɔʀ/ /kotr/ pour « chotre » ; /kɔ̃/ pour « chon ». Cependant, les réponses /onʀ/ pour « onre » et /danl/ pour « danle » ont été refusées.
- **L'ajout d'un déterminant** par la personne évaluée (p.ex. une pomme) est acceptée.

# Dictée de lettres et de chiffres

## Objectif

Évaluer l'habileté à écrire des lettres et des chiffres présentés isolément sous dictée.

## Stimuli

La tâche comporte 22 items dont 10 lettres (4 voyelles et 6 consonnes) et 12 chiffres et nombres (4 unités, 4 dizaines, 2 centaines et 2 milliers).

## Construit

L'évaluation de la dictée de lettres et de chiffres à l'isolé est utile pour qualifier la nature et la sévérité des difficultés rencontrées en écriture.

Des tâches évaluant la dictée de lettres et de chiffres ont été consultées dans des batteries publiées. La majorité d'entre elles proposent la dictée de lettres et-ou de chiffres<sup>53</sup>.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant le transcodage entre lettres et chiffres entendus et leur écriture.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- Pour évaluer les habiletés de lecture de lettres et de chiffres, l'examineur peut se référer à la tâche équivalente (**lecture de lettres et de chiffres**).
- Pour une évaluation des aptitudes numériques, l'examineur peut se référer à des batteries d'évaluation de l'acalculie (p.ex. *ECAN*, Auzou, 2012 ; *B.E.N.Q.*, Prévost-Tarabon & Villain, 2014).

---

<sup>53</sup> *BDAE*, Goodglass et al., 2001 ; *WAB*, Kertesz, 2007 ; *MT-86*, Nespoulous et al., 1992 ; *PALPA*, Kay et al., 1992 ; *BECLA*, Macoir et al., 2016 ; *BIA*, Weill-Chounlamounry et al., 2012.

## Consigne

« Je vais vous dicter des lettres et des chiffres. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin. »

« Nous allons commencer par les lettres. Écrivez-les sur cette feuille. »

*Après le bloc de lettres :* « Maintenant, je vais vous dicter des chiffres. Écrivez-les sur cette feuille. »

## Passation

1. L'examineur **remet une feuille de passation vierge (cf. Annexe F de ce manuel) et un stylo** à la personne évaluée, et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. **L'examineur dicte un à un les items**, en laissant le temps nécessaire à la personne évaluée pour écrire sa réponse. **S'il le juge utile ou si la personne évaluée le demande, il répète l'item dicté.**
3. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
4. Lorsque le bloc de lettres est terminé, l'examineur indique :  
« *Maintenant, je vais vous dicter des chiffres. Écrivez-les sur cette feuille.* »
5. Lorsque la personne évaluée a terminé la tâche, **l'examineur conserve la feuille pour coter ultérieurement.** S'il le souhaite, il peut **conserver une copie informatisée** de la feuille de passation en appuyant sur le bouton **prendre une photo**.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.** La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
7. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 22

1 = lettre – chiffre / nombre produit.e sans erreur

0 = lettre – chiffre / nombre contenant une erreur orthographique

- **L'auto-correction est acceptée** (dernière production prise en compte).
- **Les lettres écrites en minuscules et en majuscules** sont acceptées.
- **Si la personne évaluée écrit un nombre en lettres**, l'examineur doit préciser qu'ils doivent être écrits de façon numérique et accepter la réponse si la personne se corrige efficacement.
- **L'ajout d'une virgule dans les nombres en milliers est accepté**, car utilisée en anglais et chez des personnes bilingues au Canada (p.ex. 1,000).

# Dictée de mots et de pseudo-mots

## Objectif

Évaluer l'habileté à orthographier des mots réguliers, irréguliers et des pseudo-mots dictés.

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples (un mot et un pseudo-mot) et 24 items, distingués selon des critères de :

- **lexicalité** (mots et pseudo-mots)
- **régularité** (*pour les mots seulement*)
- **fréquence** (*pour les mots seulement*)
- **complexité** (avec ou sans groupe consonantique)
- **longueur** (1 à 4 syllabes orales)

## Construit

Les tâches de dictée de mots et de pseudo-mots à l'isolé permettent l'évaluation de l'intégrité des processus centraux de l'écriture, par l'observation des procédures d'assemblage (voie phonologique, préférentiellement via l'utilisation de mots réguliers et de pseudo-mots) et d'adressage (voie lexicale, préférentiellement via l'utilisation de mots irréguliers) (Caramazza & Hillis, 1990; Ellis & Young, 1996).

Cette tâche inclut huit mots réguliers, huit mots irréguliers et huit pseudo-mots :

- **lexicalité** (mots et pseudo-mots)
- **régularité** (*pour les mots seulement* : mots réguliers et irréguliers)
  - réguliers : mots dont toutes les correspondances phonèmes-graphèmes incluses sont les seules possibles en français (p.ex. [oncle]) ou les plus fréquemment utilisées à cette position dans le mot (p.ex. [baluchon], le [l] étant plus souvent simple que géminé en médiane de mot).
  - irréguliers : mots contenant une irrégularité « franche » (p.ex. [nerf]) ou régulier mais dont une des correspondances phonèmes-graphèmes incluses n'est pas la plus fréquemment utilisée en français à cette position dans le mot (p.ex. [pharaon]).
- **fréquence** (*pour les mots seulement*)
  - fréquents : > 85 occurrences par million (moyenne : 128)
  - non fréquents : < 5 occurrences par million (moyenne : 3)
- **complexité** (avec ou sans groupe consonantique)
- **longueur** (1 à 4 syllabes orales)

Une **version B équivalente** (au même construit mais avec des **items différents**) de cette tâche est disponible.

## Version A

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
chien	mots réguliers	court	simple	fréquent
pion			complexe	non fréquent
oncle			simple	fréquent
tact			complexe	non fréquent
souvenir		long	simple	fréquent
baluchon			complexe	non fréquent
liberté			simple	fréquent
aptitude			complexe	non fréquent
ped	mots irréguliers	court	simple	fréquent
nerf			complexe	non fréquent
herbe			simple	fréquent
hûtre			complexe	non fréquent
habitude		long	simple	fréquent
pharaon			complexe	non fréquent
aujourd'hui			simple	fréquent
dynastie			complexe	non fréquent
din	pseudo-mots	court	simple	
tive			complexe	
pru			simple	
clin			complexe	
vinuré		long	simple	
ritalo			complexe	
bardafin			simple	
dulestal			complexe	

## Version B

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
ligne	mots réguliers	court	simple	fréquent
duo			complexe	non fréquent
libre			simple	fréquent
pneu			complexe	non fréquent
général		long	simple	fréquent
boléro			complexe	non fréquent
regarda			simple	fréquent
sucrerie			complexe	non fréquent

## Version B (suite)

Stimuli	Lexicalité et régularité	Longueur	Complexité	Classe fréquence
dix	mots irréguliers	court	simple	fréquent
rhume			non fréquent	
phrase			complexe	fréquent
harpe			non fréquent	
compagnie		long	simple	fréquent
marathon			non fréquent	
autrefois			complexe	fréquent
thermomètre			non fréquent	
dif	pseudo-mots	court	simple	
rac			complexe	
plou			simple	
tru			complexe	
ropilar		long	simple	
dolité			complexe	
mariston				
ritornal				

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant l'orthographe lexicale et/ou les habiletés de conversion entre phonèmes et graphèmes.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- Pour évaluer les **processus périphériques** (système allographique, patrons graphomoteurs et réalisation graphique), l'examineur peut se référer à la tâche de **dictée de lettres et de chiffres**, observer les performances dans les différentes tâches d'écriture ou encore se référer à des outils dédiés à ce type d'observation.

## Consigne

« Je vais vous dicter des mots. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples* : « Maintenant, nous allons commencer. Je vais vous dicter des mots. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin. »

*Après le bloc de mots* : « Maintenant, je vais vous dicter des mots qui n'existent pas. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin. »

## Passation

1. L'examineur **remet une feuille de passation vierge (cf. Annexe F de ce manuel) et un stylo** à la personne évaluée, et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. **L'examineur dicte les deux exemples** : pour le mot *pomme*, il précise que c'est un mot « *qui existe* » et pour *caf*, que c'est un mot « *qui n'existe pas* ».
3. Lorsque les exemples sont terminés, l'examineur précise qu'il commence en dictant des mots « *qui existent* ».
4. L'examineur appuie sur le bouton **démarrer le chrono** puis **dicte un à un les items**, en laissant le temps nécessaire à la personne évaluée pour écrire sa réponse. **S'il le juge utile ou si la personne évaluée le demande, il répète l'item dicté.**
5. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
6. Lorsque les blocs de mots réguliers et irréguliers sont terminés (**item 16**), l'examineur indique :  
« *Maintenant, je vais vous dicter des mots qui n'existent pas. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin.* »  
NB. en cas d'interruption extérieure, l'examineur peut appuyer sur le bouton **arrêter le chrono**, puis **continuer le chrono** lorsque l'interruption a cessé.  
NB. En cas d'interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste, l'examineur peut répéter lui-même l'item à la personne évaluée.
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété. **L'examineur pourra alors démarrer le chrono à nouveau pour poursuivre la passation.**
8. Lorsque la personne évaluée a terminé la tâche, l'examineur appuie sur **arrêter le chrono**.
9. **L'examineur conserve la feuille pour coter ultérieurement**. S'il le souhaite, il peut **conserver une copie informatisée** de la feuille de passation en appuyant sur le bouton **prendre une photo**.
10. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 24

1 = mot produit sans erreur orthographique

0 = mot contenant une erreur orthographique (*types d'erreurs identifiables au moyen de cases à cocher*) : transformation, erreur phonologique, paraphrasie, régularisation, lexicalisation.

Types d'erreurs (analyse qualitative non normée) :

- **transformation** : inversion, omission, substitution ou ajout de lettres ou de graphèmes (*tous types de mots*).
- **erreur phonologique** : erreur non phonologiquement plausible (*mots réguliers et irréguliers*).
- **paraphrasie** : substitution d'un mot pour un autre existant (*mots réguliers et irréguliers*).
- **régularisation** : irrégularité d'un mot écrite au son (*mots irréguliers*).
- **lexicalisation** : pseudo-mot transcrit par un mot existant (p.ex. [danle] écrit [danse] (*pseudo-mots*)).

Plusieurs types d'erreurs peuvent être comptabilisés pour un même mot.

NB. Les stimuli « clin », « din » et « rac » ayant été classés à tort dans la série des pseudo-mots, la production des formes lexicalisées bien orthographiées ([clin], [daim] et l'anglicisme [rack]) ne doit donc pas être considérée comme une lexicalisation.

Sont accepté.e.s :

- Pour les pseudo-mots, toute production est acceptée en autant qu'elle respecte la structure phonologique du mot dicté (écriture « au son »)
- **L'auto-correction** (dernière production prise en compte)
- Les **variations approuvées par la réforme orthographique** (p.ex. [baluchon] – [balluchon]; [huître] – [huitre])<sup>54</sup>
- Les **mots produits au pluriel** (p.ex. [pieds], [huitres])
- Le **mot [général] produit au féminin** ([générale])

<sup>54</sup> En cas de doute, vous pouvez consulter la [Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française](#).

# Dictée de phrases

## Objectif

Évaluer l'habileté à orthographier des phrases sous dictée.

## Stimuli

La tâche comporte 6 phrases de longueur et de complexité morphosyntaxique graduelles.

## Construit

Les tâches de dictée de phrases permettent l'évaluation des performances orthographiques lexicales et grammaticales. Pour cela, six phrases ont été élaborées, de longueur (de 3 à 10 mots) et de complexité morphosyntaxique graduelles (cf. tableau), incluant des mots fréquents et essentiellement réguliers.

	Stimuli	Éléments morphosyntaxiques testés	Nombre de mots
1	Le chien mange.	structure <i>sujet-verbe</i> 3 <sup>e</sup> personne du singulier, présent (ind.)	3
2	Les chats dorment.	structure <i>sujet-verbe</i> groupe nominal au pluriel 3 <sup>e</sup> personne du pluriel, présent (ind.)	3
3	Le garçon joue dans sa chambre.	structure <i>sujet-verbe-complément</i> 3 <sup>e</sup> personne du singulier, présent (ind.)	6
4	Les enfants couraient vers le parc.	structure <i>sujet-verbe-complément</i> groupe nominal au pluriel 3 <sup>e</sup> personne du pluriel, imparfait (ind.)	6
5	La voiture de mes voisins n'est pas encore réparée.	structure <i>sujet-verbe négative</i> groupes nominaux au singulier et pluriel 3 <sup>e</sup> personne du singulier passé composé, accord participe passé	10
6	Les fleurs qui poussent dans le jardin sont très jolies.	structure <i>sujet-verbe-complément</i> groupes nominaux au singulier et pluriel 3 <sup>e</sup> personne du pluriel, présent (ind.) proposition subordonnée relative accord de l'adjectif	10

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'orthographe.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- Pour évaluer les **processus périphériques** (système allographique, patrons graphomoteurs et réalisation graphique), l'examineur peut se référer à la tâche de **dictée de lettres et de chiffres**, observer les performances dans les différentes tâches d'écriture ou encore se référer à des outils dédiés à ce type d'observation.

## Consigne

« Je vais vous dicter des phrases. Écrivez-les sur cette feuille. Je peux répéter si vous en avez besoin. »

## Passation

1. L'examineur **remet une feuille de passation vierge (cf. Annexe F de ce manuel) et un stylo** à la personne évaluée, et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. **L'examineur dicte une à une les phrases**, en laissant le temps nécessaire à la personne évaluée pour écrire sa réponse. **S'il le juge utile ou si la personne évaluée le demande, il répète la phrase dictée.**
3. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
4. **Analyse qualitative non normée.** En cours de passation, l'examineur peut indiquer le type d'erreurs produites par la personne évaluée :
  - Erreur phonologique**
  - Erreur lexicale**
  - Erreur morphosyntaxique**
5. Lorsque la personne évaluée a terminé d'écrire la dernière phrase, **l'examineur conserve la feuille pour coter ultérieurement.** S'il le souhaite, il peut **conserver une copie informatisée** de la feuille de passation en appuyant sur le bouton **prendre une photo**.
6. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.**
7. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

Score maximal : 38

1 = mot produit sans erreur orthographique

0 = mot contenant une erreur orthographique (*types d'erreurs identifiables au moyen de cases à cocher*) : erreur phonologique, erreur lexicale, erreur morphosyntaxique.

- **L'auto-correction** (dernière production prise en compte).
- Les majuscules, les marques de ponctuation et les points sur les [i] ne sont pas pris en compte dans la cotation et n'entraînent pas de perte de points si absent.e.s.
- Une erreur d'accentuation est comptabilisée comme une erreur phonologique ET lexicale.

Types d'erreurs (analyse qualitative non normée) :

- **Erreur phonologique** : erreur non phonologiquement plausible aboutissant à un pseudo-mot. **Entraîne obligatoirement une erreur lexicale ou morphosyntaxique, selon le cas.**
- **Erreur lexicale** : erreur portant sur l'orthographe lexicale du mot; entraîne ou non une erreur phonologique, selon le maintien de la forme phonologique du mot.
- **Erreur morphosyntaxique** : erreur d'accord des groupes verbaux et groupes nominaux; erreurs d'homophones.

Plusieurs types d'erreurs peuvent être comptabilisés pour un même mot.

# Production écrite

## Objectif

Évaluer l'orthographe en situation de production écrite libre ou semi-dirigée.

## Stimuli

La tâche sollicite la production libre de 38 mots au minimum, ce qui correspond au même nombre de mots que la dictée de phrases. La consigne permet d'initier une production sur un thème suggéré (p.ex. mais non exclusivement : la famille, le travail, les loisirs, les évènements qui ont conduit à l'hôpital).

## Construit

La production écrite est une activité complexe impliquant la gestion de nombreuses tâches cognitives coordonnées en temps réel et modulées par des habiletés de traitement cognitif limitées d'un point de vue attentionnel et mnésique (Hayes & Flowers, 1980 ; Kellogg, 1996). Contrairement à une tâche de dictée, une tâche de production écrite libre ou semi-dirigée sollicite une étape de formulation (ou mise en texte) impliquant la **génération du texte** (sélection lexicale, agencement syntaxique et organisation rhétorique des éléments) et sa **transcription** (codage orthographique, segmentation du texte et exécution motrice). Cette tâche plus complexe, plus proche d'une situation naturelle de la vie quotidienne, offre ainsi des informations complémentaires aux tâches plus contraintes (Mortensen, 2004).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'orthographe en situation de production écrite libre ou semi-dirigée.
- En cas d'échec, il sera important de déterminer les objectifs de la personne évaluée en termes d'habitudes de vie passées et projetées, pour orienter le plan d'intervention orthophonique sur la lecture-écriture.
- Pour évaluer les habiletés d'orthographe phonologique, lexicale et grammaticale dans des tâches de dictée, l'examineur peut se référer aux tâches de **dictée de mots et de pseudo-mots** et de **dictée de phrases**.
- Pour évaluer les **processus périphériques** (système allographique, patrons graphomoteurs et réalisation graphique), l'examineur peut se référer à la tâche de **dictée de lettres et de chiffres**, observer les performances dans les différentes tâches d'écriture ou encore se référer à des outils dédiés à ce type d'observation.
- Une observation du **processus** d'écriture (manuscrite ou au clavier) autant que du produit final, est encouragée (p.ex. corrections, révisions, aisance dans le geste d'écriture, transitions dans l'attention portée à la tâche).

## Consigne

« Si vous êtes d'accord, j'aimerais que vous écriviez quelques phrases sur cette feuille. Vous pourriez par exemple parler de votre famille, de votre travail ou de vos loisirs. Un autre sujet possible serait les événements qui vous ont conduit à l'hôpital et comment cela se passe ici depuis que vous êtes arrivé ».

## Passation

1. L'examineur présente une **feuille de passation vierge (cf. Annexe F de ce manuel) et un stylo** à la personne évaluée.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. La personne évaluée écrit quelques phrases.
4. Lorsque la personne évaluée a terminé d'écrire la dernière phrase, **l'examineur conserve la feuille pour coter ultérieurement**. S'il le souhaite, il peut **conserver une copie informatisée** de la feuille de passation en appuyant sur le bouton **prendre une photo**.
5. **Analyse qualitative non normée** : l'examineur peut indiquer le type d'erreurs produites par la personne évaluée (erreur phonologique, lexicale, morphosyntaxique, substitution sémantique ou néologisme).
6. **Cette tâche doit être cotée a posteriori, c'est-à-dire en consultant la photo de la production de la personne évaluée**. Pour accéder à la feuille de cotation, l'examineur doit passer par le menu **résultats** et appuyer sur le bouton **cotation**.
7. Pour coter la tâche, l'examineur doit retranscrire un mot par case (cf. *guide de cotation*).
8. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**.

## Guide de cotation

Score maximal : 38

Pour coter cette tâche, l'examineur copie chaque mot produit par la personne évaluée dans une case distincte et les cote indépendamment.

1 = mot produit sans erreur orthographique

0 = mot contenant une erreur orthographique (*types d'erreurs identifiables au moyen de cases à cocher*) : erreur phonologique, lexicale, morphosyntaxique, substitution sémantique ou néologisme.

- **La personne évaluée doit être encouragée à produire un minimum de 38 mots** (hors noms propres, acronymes et chiffres sous format numérique). **À défaut, les mots « manquants » seront comptabilisés comme des erreurs.**
- **La personne doit produire des phrases** (reliées entre elles par leur sens ou non), mais pas des mots isolés.

**Seule l'orthographe est évaluée au sein de cette tâche.** Les éléments de cohérence textuelle, de plausibilité syntaxique ou encore d'informativité de la production peuvent être évalués subjectivement par l'examineur si souhaité. Les deux seuls éléments de ce type à coter sont :

- Les **erreurs de déterminants** évidentes (p.ex. un pour une) sont comptabilisées comme des erreurs morphosyntaxiques.
- Les **omissions** de mots évidentes sont cotées 0, sans qualification de type d'erreurs.

Avant de coter, placer un mot par case, en respectant les critères suivants :

- Les **mots élidés** sont placés dans une case indépendante (p.ex. [s'] [appelle]).
- Les **mots composés** sont placés dans une seule case (p.ex. [petits-enfants], même si le trait d'union a été omis, ce qui entraînera dans ce cas une erreur lexicale).
- Les **mots anglais d'usage courant** sont acceptés, et cotés au même titre que les autres productions.
- Si la personne produit un **nom propre** (p.ex. prénom, nom de pays, de ville ou d'entreprise), un **acronyme** (p.ex. [HEC] [IUGM]), une **abréviation** (p.ex. [hres] [km]); à l'exception des abréviations fréquentes, p.ex. [ordi]) ou **un chiffre sous format numérique, l'associer dans la case du mot précédent ou suivant.** Ces productions ne sont pas comptabilisées ni cotées, même si elles contiennent des erreurs (p.ex. [en France] doit être placé dans une seule case et n'entraîne aucune erreur).
- Les **majuscules** et la **ponctuation** ne sont pas prises en compte dans la cotation et n'entraînent pas d'erreurs si omises.

Exemple	
élidé	J'
	ai
	deux
	fil
Prénom + chiffre + mot coté [ans]	Jérémie 24 ans
mot coté [et] + Prénom	et Nicolas
chiffre + mot coté [ans]	16 ans
	Je
	suis
	massothérapeute
	depuis
chiffre + mot coté [ans].	30 ans.

Types d'erreurs :

- **Erreur phonologique** : erreur non phonologiquement plausible. **Entraîne obligatoirement une erreur lexicale ou morphosyntaxique, selon le cas.**
- **Erreur lexicale** : erreur d'orthographe du mot (avec ou sans erreur phonologique, selon la plausibilité phonologique du mot produit). p.ex. [québeccois].

Sont comptabilisées comme des erreurs lexicales :

- ajouts, omissions ou substitutions de lettres
- absence ou erreur d'accent (p.ex. [déja] [diplome] [cranien]), sauf s'il s'agit d'un homophone grammatical (p.ex. [a] pour [à] ; [du] pour [dû] ; [la] pour [là]), comptabilisées comme des erreurs morphosyntaxiques.
- absence de trait d'union
- **Erreur morphosyntaxique** : erreur d'accord des groupes du verbe et des groupes du nom, erreurs d'homophones grammaticaux (p.ex. [sont] – [son] ; [ce] – [se]) .

NB. Ne sont pas comptabilisées comme des erreurs les productions acceptées par la réforme orthographique (p.ex. [ainé] sans accent circonflexe)<sup>55</sup>.

Une erreur peut entraîner plusieurs types d'erreurs, p.ex. :

- Si une erreur lexicale entraîne la non-plausibilité phonologique, coter également une erreur phonologique :
  - [noveau] pour [nouveau] ; [obselète] pour [obsolète] ; [garçon] pour [garçon]
  - Omission ou erreur d'accent :
    - [déja] [diplome] : erreur lexicale
    - [telephoné] [universite] : erreur lexicale et phonologique
    - NB. l'absence d'accent sur les majuscules n'est pas comptabilisée comme une erreur.
- Parfois, une erreur entraîne la comptabilisation des trois types d'erreurs, p.ex. :
  - [faucons] [**pèlèrin**] : erreur lexicale (accents), erreur phonologique (non-plausibilité phonologique par erreur d'accentuation) et morphosyntaxique (omission du [s]).
  - [un] [évaluateur] [**generale**] : erreur lexicale (accents), erreur phonologique (non-plausibilité phonologique par erreur d'accentuation) et morphosyntaxique (ajout du [e]).
  - [elle] [a] [**demenager**] : erreur lexicale (accent), erreur phonologique (non-plausibilité phonologique par erreur d'accentuation) et morphosyntaxique (é – er).

<sup>55</sup> En cas de doute, vous pouvez consulter la [Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française](#).

## ■ Habilités cognitives connexes

Ces tâches sont proposées pour alimenter la réflexion clinique par l'appréciation-observation d'habiletés cognitives intimement liées aux habiletés langagières. Elles ne se substituent en aucun cas à une évaluation neuropsychologique et devraient être utilisées avec précaution et rigueur déontologique. Ces tâches sont proposées pour accompagner le clinicien dans l'élaboration d'un plan de traitement optimal, en prenant en considération les facteurs cognitifs connexes (pour une revue systématique sur ce thème, voir p.ex. Gonçalves et al., 2018).

Cette composante inclut les tâches suivantes :

- Répétition de phrases
- Empan de mots
- Vigilance auditive
- Vigilance visuelle
- Identification auditive non verbale
- Inhibition lexicale
- Fluence alternée
- Dessin

# Répétition de phrases

## Objectif

Contribuer à la description complète des habiletés de production orale par une tâche multifactorielle impliquant des habiletés linguistiques lexicales et syntaxiques ainsi que la mémoire verbale à court terme. Contribuer au diagnostic différentiel dans les aphasies progressives primaires.

## Stimuli

La tâche comporte 2 phrases-exemples et 8 phrases réparties de manière équivalente en fonction de critères de **réversibilité** (réversibles et non-réversibles), de **voix** (actives et passives) et de **longueur** (courtes et longues).

## Construit

La répétition de phrases permet de recueillir des informations sur l'encodage et la production syntaxique et phonologique ainsi que sur la mémoire phonologique à court terme. Elle est à ce titre classiquement incluse dans les outils d'évaluation des troubles acquis du langage, notamment les outils de dépistage (p.ex. *DTLA*, Macoir et al., 2017). En français québécois, un outil normé, valide et fidèle, portant spécifiquement sur la répétition de phrases, est disponible (*TEFREP*, Bourgeois-Marcotte et al., 2015a).

Une difficulté importante à ce type de tâche constitue, avec l'anomie, la caractéristique principale de la **variante logopénique de l'aphasie primaire progressive** (Gorno-Tempini et al., 2008, 2011 ; Henry & Gorno-Tempini, 2010)<sup>56</sup>. Sur le plan qualitatif, sont observés :

- un **effet de longueur** : les mots sont mieux répétés que les phrases et les phrases courtes sont mieux répétées que les phrases longues.
- un **effet de plausibilité** : les phrases prévisibles sémantiquement sont mieux répétées que les phrases dont le contenu est moins prévisible.

Un **effet de canonicité** des phrases à répéter a également été rapporté dans le cadre des démences de type Alzheimer : les phrases canoniques de type sujet-verbe-objet sont mieux répétées que les phrases non-canoniques (Small et al., 2000).

**Huit phrases** ont été élaborées<sup>57</sup>, permettant une passation rapide. Les phrases utilisent des verbes au présent, un lexique simple (non-abstrait) et impliquent des actions concrètes réalisées par des êtres humains. La plausibilité des phrases n'a pas été manipulée car le *TEFREP* (Bourgeois-Marcotte et al., 2015a) a démontré une bonne sensibilité sans l'inclure dans ses critères de construit.

---

<sup>56</sup> Des données récentes suggèrent cependant que des difficultés à répéter des phrases seraient observées dans les trois variantes de l'aphasie primaire progressive (Graham et al., 2019).

<sup>57</sup> Il est à noter que les critères de Gorno-Tempini et al. (2008) ont été établis en utilisant la tâche de répétition de la *WAB* (*Western Aphasia Battery*, Kertesz, 2007), qui inclut un nombre d'items limité (6 mots, 3 nombres et **6 phrases de 10 à 20 syllabes**).

Les critères manipulés sont présentés dans le tableau ci-dessous :

- la **longueur** : phrases courtes (de 7-8 syllabes) et longues (de 13-14 syllabes)
- la **voix** du verbe : voix active (phrases canoniques) et voix passive (phrases non-canoniques)
- la **réversibilité sémantique** : phrases réversibles et non-réversibles.

La cotation inclut des éléments d'analyse qualitative sous forme de cases à cocher pendant la passation (*autocorrection* et *réécoute*).

		Longueur	Voix	Réversibilité
ex. 1	<i>Le ciel est bleu.</i>			
ex. 2	<i>La porte est fermée par l'homme.</i>			
1	Les enfants sortent de l'école.	courte	active	non-réversible
2	Le professeur d'histoire remet les copies aux élèves.	longue	active	réversible
3	Le garçon joue avec la fille.	courte	active	réversible
4	Le serveur apporte le plat principal aux clients.	longue	active	non-réversible
5	Le verre est rempli par la femme.	courte	passive	non-réversible
6	Les jeunes enfants sont embrassés par les grands-parents.	longue	passive	réversible
7	L'homme est embrassé par la femme.	courte	passive	réversible
8	La voiture rouge est réparée par le mécanicien.	longue	passive	non-réversible

### Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les habiletés de conversion acoustico-phonatoire.
- La répétition de phrases repose sur de nombreuses habiletés qui mériteront une investigation plus précise, incluant non exclusivement les habiletés morphosyntaxiques, lexico-sémantiques, phonologiques, la mémoire de travail et la mémoire à court terme.
- Pour évaluer la répétition de phrases dans une tâche incluant davantage d'items et une analyse qualitative des types d'erreurs, l'examineur peut se référer au *TEFREP* (Bourgeois-Marcotte et al., 2015a).
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez entendre des phrases. Répétez-les. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. La personne évaluée répète la phrase entendue. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur le bouton **arrêter l'enregistrement**. L'examineur cote les réponses de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne évaluée peut entendre la phrase de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur l'icône  puis sur le bouton **recommencer le stimulus**, et enfin sur le bouton **entendre l'énoncé**.
4. **Analyse qualitative non normée**. En cours de passation, l'examineur peut indiquer :
  - la réalisation d'une **autocorrection** efficace (E) ou non efficace (NE).  
NB. Pour cette tâche, **la première réponse de la personne évaluée est prise en considération dans la cotation**. Si la personne évaluée s'auto-corrige, l'examineur cote « efficace » (E) si la deuxième réponse est correcte et « non efficace » (NE) si elle est incorrecte.
  - la demande par la personne évaluée d'une répétition (**réécoute**) de la question **avant sa première réponse**, et l'impact de cette répétition sur sa réponse : efficace (E) ou non efficace (NE)
  - la présence d'une ou plusieurs **transformation.s (articulatoire.s)**
  - la présence d'une **paraphasie (ou lexicalisation)**
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
6. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 16

2 = Répétition adéquate, pas d'erreur

1 = Une erreur (*transformation articulatoire ou paraphasie*)

0 = Deux erreurs ou plus (*transformation articulatoire ou paraphasie*)

Types d'erreurs (analyse qualitative non normée) :

- **transformation** (articulatoire) : trouble moteur de la parole (p.ex. trouble de la coordination, du tonus, du débit, de l'amplitude, de la séquence phonétique) OU imprécision articulatoire / modification de la séquence phonétique)
- **paraphasie** (ou lexicalisation) : paraphasie phonémique (erreur phonologique aboutissant à un non-mot), paraphasie lexicale formelle (erreur phonologique aboutissant à un mot), paraphasie lexicale sémantique (erreur de sélection lexicale avec sélection d'un mot proche sémantiquement) ou lexicalisation (pour les pseudo-mots).
- **L'auto-correction est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste.
- Le fait de répéter un item en **segmentant les syllabes** (p.ex. « ven-dre-di ») n'est pas considéré comme une réponse erronée.
- La **prononciation du « e muet »** (p.ex. « sabl-e ») est acceptée.
- Une **substitution lexicale** (une paraphasie ; p.ex. « repas » pour « plat ») est comptabilisée comme une seule transformation.
- **Chaque erreur est comptabilisée.**
- Les légers tâtonnements et hésitations ne constituent pas des réponses erronées, à moins qu'ils correspondent à la définition de transformation.

# Empan de mots

## Objectif

Apprécier les habiletés de mémoire verbale à court terme.

## Stimuli

La tâche comporte un exemple et 8 items (2 séquences de 2, 3, 4 et 5 items), placés en ordre croissant.

## Construit

La rétention de l'information verbale dans un ordre précis sollicite les habiletés de mémoire à court terme et d'attention comme les habiletés langagières (Martin & Ayala, 2004 ; Potagas et al., 2011). Les habiletés langagières sont réputées avoir une influence sur la composante de la mémoire à long terme, mais pas dans le traitement de l'ordre sériel (Majerus, 2014). La répétition d'une série de mots s'avère ainsi une tâche valide pour l'évaluation d'adultes cérébrolésés (Martin & Ayala, 2004).

Des mots bisyllabiques fréquents et imageables ont été sélectionnés. La moyenne des fréquences de chaque séquence a été équilibrée. Dans une même séquence, il n'y a pas deux items appartenant à la même catégorie sémantique, ou ayant deux phonèmes similaires à la même position. L'ordre de présentation des items de chaque séquence a été randomisé. La présente tâche propose un maximum de 5 items à rappeler par série, ce qui correspond à l'empan de mots moyen dans la population générale (Baddeley et al., 1975 ; Talland, 1965).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les habiletés de mémoire verbale à court terme.
- L'examineur peut alimenter son analyse clinique par l'exploration des aptitudes de mémoire verbale, p.ex. en comparant la performance avec des tâches partageant des processus communs (p.ex. compréhension verbale, production syntaxique et discursive).
- Les habiletés langagières sont réputées avoir une influence sur la composante de la mémoire à long terme, mais pas dans le traitement de l'ordre sériel (Majerus, 2014). Des rapports scientifiques indiquent que si la personne présente une atteinte de la mémoire verbale à court terme consécutive au trouble de langage associé, le rappel des items lexicaux devrait être atteint davantage que le respect de l'ordre sériel. À l'inverse, une atteinte indépendante de la mémoire verbale à court terme se manifestera dans diverses tâches, et l'ordre sériel devrait alors être particulièrement atteint (Attout et al., 2012).
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez entendre des mots. Répétez-les dans le même ordre. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio pour chaque item. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.  
NB. En cas d'interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste, l'examineur peut répéter lui-même l'item à la personne évaluée. Il n'est pas possible de le faire répéter par la tablette. Cependant, la répétition des items doit rester exceptionnelle.
3. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
4. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 8

1 = ensemble des mots correctement rappelés et dans le bon ordre

0 = omission d'un ou plusieurs mots de la série, erreur d'ordre, substitution de mots

- S'il le juge nécessaire pour une bonne application de la consigne, l'examineur peut donner un signe à la personne évaluée pour lui indiquer quand elle doit commencer à répéter.
- **L'auto-correction est refusée**, sauf si elle est rapide et immédiate, et résulte d'une interruption extérieure ou d'un moment d'inattention manifeste.
- Les **transformations phonologiques ou articulatoires ne devraient pas pénaliser le score** : l'examineur pourra juger si le mot est suffisamment reconnaissable pour être considéré comme un rappel lexical réussi.

# Vigilance auditive

## Objectif

Apprécier les habiletés d'attention auditive soutenue. Utile notamment pour l'appréciation des agnosies auditives, d'une difficulté perceptuelle auditive ou des troubles d'attention auditive (p.ex. aphasies de type « fluentes ») concomitants à des troubles de la compréhension verbale.

## Stimuli

La tâche comporte 100 stimuli auditifs (mots) pré-enregistrés, dont 15 cibles (*chapeau*).

## Construit

L'attention est un prérequis important pour de nombreuses habiletés langagières (McNeil et al., 1991 ; Hula & McNeil, 2008).

Le type et la fréquence de présentation de la cible sont basés sur des tâches précédemment développées (Spreeen & Strauss, 1998). Les mots-distracteurs sont relativement fréquents, de longueur variable (1 à 4 syllabes) et sans proximité phonologique ou sémantique évidente entre eux, pour éviter que la tâche repose sur de strictes habiletés de discrimination auditive.

La cible (« chapeau ») est un mot de haute fréquence, hautement imageable, qui présente plusieurs voisins phonologiques (non utilisés ici).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'attention auditive soutenue.
- L'évaluation de l'attention complète l'analyse de tâches reposant sur une modalité d'entrée auditivo-verbale, p.ex. en comparant la performance avec des tâches de compréhension verbale.
- Un trouble du langage peut être présent de manière secondaire ou concomitante à des difficultés attentionnelles.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie, en ergothérapie et – ou en audiologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Vous allez entendre une liste de mots. Chaque fois que vous entendez le mot « chapeau », levez la main. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. Chaque fois que la personne évaluée lève la main, l'examineur coche la case correspondante à l'item. Le score est automatiquement calculé.
4. En cas de besoin (si l'attention est compromise par un élément extérieur, p.ex. la porte s'ouvre), **cette tâche peut être momentanément interrompue en cours** (en appuyant sur le bouton **pauser l'énoncé**, ce qui arrête momentanément l'audio) **mais doit être poursuivie après un court délai. Cependant, il est fortement encouragé d'effectuer cette tâche de manière continue pour en respecter la standardisation.** Si la tâche est interrompue et fermée dans l'intention de la reprendre avec la personne évaluée plus tard, l'application proposera à l'examineur de refaire la tâche au complet.
5. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 15

L'examineur sélectionne les items pour lesquels la personne évaluée a levé la main. La cotation est automatisée.

- **L'auto-correction est acceptée** seulement si elle est rapide et immédiate (p.ex. la personne évaluée lève brièvement la main en entendant « château » puis se ravise).

# Vigilance visuelle

## Objectif

Observer les habiletés d'attention visuelle soutenue. Cette tâche est notamment utile pour apprécier l'impact de la présence d'une hémianopsie et les stratégies de recherche visuelle (balayage en ligne, en rangée ou absence de stratégie).

## Stimuli

La tâche comporte 2 grilles constituée chacune de 45 stimuli visuels (dont 1 exemple et 10 cibles) répartis en 5 lignes :

- une grille de lettres majuscules (cible : A)
- une grille de symboles (cible : Π)

## Construit

L'attention est un prérequis important pour de nombreuses habiletés langagières (McNeil et al., 1991 ; Hula & McNeil, 2008). Les barrages de cibles permettent d'évaluer la vitesse et la qualité de l'attention sélective.

Deux sous-tâches ont été élaborées :

- **barrage de lettres majuscules** : chaque lettre de l'alphabet latin apparaît au moins une fois. Les lettres se répètent de 2 à 3 fois chacune. La lettre-cible (A), qui comporte peu de similitudes avec les autres lettres, est présentée au ratio d'environ 25 % de l'ensemble des symboles.
- **barrage de symboles divers** (typographiques, mathématiques, alphabétiques non latin, etc.) : les symboles choisis l'ont été (autant que possible) sur la base de leur absence de similitude immédiate avec des lettres ou des symboles à valence verbale. Le symbole-cible (Π) est présenté au ratio d'environ 25 % de l'ensemble des symboles.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score de justesse et/ou un temps de réponse inférieur ou égal au point d'alerte sont-est indicateurs de difficultés touchant les habiletés d'attention visuelle soutenue.
- Les observations qualitatives peuvent permettre de soutenir notre interprétation des tâches linguistiques impliquant un support imagé ou écrit p.ex. une difficulté à reconnaître ou sélectionner des symboles, à suivre les lignes, à maintenir son attention peut signifier une atteinte non spécifiquement langagière.
- Une difficulté à réaliser cette tâche peut être de mauvais pronostic pour l'utilisation d'outils alternatifs à la communication qui reposent sur le balayage visuel et la sélection de cibles.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Voici un symbole (*en montrant le premier symbole en haut à gauche*). Trouvez ce symbole toutes les fois où il apparaît sur la page. Appuyez sur l'écran pour le sélectionner. »

« Maintenant, voici la lettre "A" (*en montrant le premier symbole en haut à gauche*). Trouvez la lettre "A" toutes les fois où elle apparaît sur la page. Appuyez sur l'écran pour la sélectionner. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
2. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. La première grille apparaît à l'écran.
3. L'examineur sélectionne la première lettre « A » en haut à gauche à titre d'exemple, ce qui démarre automatiquement le chronomètre.
4. La personne évaluée sélectionne les cibles à l'écran. Elle peut corriger une sélection en cliquant à nouveau dessus. Le score est automatiquement calculé.
5. Lorsque la personne évaluée a terminé la première grille, l'examineur appuie sur l'icône **prochain stimulus**. La seconde grille apparaît.
6. En cas de besoin, **cette tâche peut être momentanément interrompue en cours** (en appuyant sur le bouton **pause**, ce qui arrête momentanément le chronomètre) **mais doit être poursuivie après un court délai**. Si la tâche est interrompue et fermée dans l'intention de la reprendre avec la personne évaluée plus tard, l'application proposera à l'examineur de refaire la tâche au complet.

## Guide de cotation

Score maximal : 20

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

- **L'auto-correction est autorisée** (dernière production prise en compte). Celle-ci est permise pour ne pas pénaliser le score par des pointages erronés générés par des difficultés de motricité fine. Il revient cependant au clinicien de noter les comportements auto-correctifs suggérant des difficultés attentionnelles.

# Identification auditive non verbale

## Objectif

Explorer les aptitudes d'attention auditive et de discrimination auditive non-verbale. Utile notamment pour l'appréciation des agnosies auditives ou des troubles d'attention auditive importants (aphasies de type « fluentes »).

## Stimuli

La tâche comporte 2 exemples et 8 items (photographies en couleurs) :

- 4 items vivants (p.ex. mouche)
- 4 items non vivants (p.ex. aspirateur)

## Construit

L'attention est un prérequis important pour de nombreuses habiletés langagières (McNeil et al., 1991 ; Hula & McNeil, 2008). L'attention auditive non-verbale est pertinente à évaluer lorsque des troubles de compréhension verbale sont observés (Connor & Fucetola, 2011). La tâche est similaire à celle proposée par Erickson et al. (1996). Les choix sont constitués de la cible (le son entendu), un distracteur lié par un trait sémantique et un distracteur sans lien mais dans la même catégorie vivant - non vivant. Des sons fréquents du quotidien ont été sélectionnés, vivants et non vivants en nombre équivalent, extraits d'une banque de sons et bruitages en accès libre<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> [La sonothèque](#) (Joseph Sardin).

## Consigne

« Vous allez voir des photos. Choisissez la photo qui va avec le son que vous entendez. Nous allons commencer par des exemples pour nous exercer. »

*Après les exemples :* « Maintenant, nous allons commencer. Choisissez la photo qui va avec le son que vous entendez. »

## Passation

1. **L'examineur s'assure que le son de la tablette est actif** et ajuste le volume au confort de la personne lors de la présentation des exemples.
2. L'examineur lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i* puis appuie sur le bouton **débuter la tâche**.
3. Il appuie sur le second bouton **débuter la tâche**. Les items apparaissent à l'écran.
4. L'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**, ce qui déclenche l'audio. **Il n'est pas possible de répondre avant la fin de l'audio**. La personne évaluée sélectionne l'image qui correspond au son entendu, puis l'examineur appuie sur le bouton **prochain stimulus**. Le score est automatiquement calculé.  
NB. Au besoin, la personne peut entendre le stimulus de nouveau. Pour cela, l'examineur appuie sur le bouton **entendre l'énoncé**.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 8

Le personne évaluée répond en cliquant sur l'écran. La cotation est automatisée.

# Inhibition lexicale

## Objectif

Apprécier les habiletés d'inhibition, plus spécifiquement d'inhibition de la réponse dominante dite prépondérante. Explorer l'impulsivité verbale, les difficultés d'accès lexical.

## Stimuli

La tâche comporte 8 items répartis en 2 blocs :

- **complétion de phrases** : quatre phrases-proverbes à compléter (dernier mot manquant). *Ces phrases sont les mêmes que celles incluses dans la tâche d'automatismes verbaux.*
- **inhibition** : quatre phrases-proverbes à compléter (dernier mot manquant) en inhibant la réponse adéquate pour produire un mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible (cf. *guide de cotation*).

## Construit

Cette tâche est inspirée du *Hayling Sentence Completion Test* développé par Burgess & Shallice (1997)<sup>59</sup>. Ce test est constitué de 30 phrases dont le dernier mot est manquant mais hautement prévisible, réparties en deux conditions :

- une **condition automatique** : la personne évaluée doit compléter la phrase avec le mot adéquat.
- une **condition d'inhibition** : la personne évaluée doit compléter la phrase avec un mot sémantiquement éloigné mais grammaticalement correct, en inhibant le mot adéquat.

Cette tâche s'avère en particulier sensible et spécifique aux pathologies frontales inférieures (Burgess & Shallice, 1997).

La méthodologie est similaire à celle de la tâche d'automatismes verbaux. Pour sélectionner les huit phrases-proverbes de la tâche, 25 proverbes francophones fréquents ont été soumis à 41 participants contrôles francophones (cf. *Annexe A* de ce manuel). Huit phrases-proverbes qui présentaient un haut taux de réussite moyen sans hésitation (93 à 100 %) ont été sélectionnées.

NB. Les quatre stimuli de la condition automatique sont identiques aux quatre phrases-proverbes à compléter de la tâche d'automatismes verbaux (proverbes). Il a été jugé peu probable que la tâche de proverbes (visant la production automatique surtout avec des individus non-fluents) soit utilisée avec les mêmes personnes pour lesquelles l'exploration avec une tâche de Hayling est pertinente (difficultés linguistiques plus légères).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les habiletés d'inhibition en modalité verbale.
- Les résultats sont à mettre en perspective avec toute activité de production verbale, qui peut être compromise par des difficultés d'inhibition verbale, notamment au moment de la sélection lexicale.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

---

<sup>59</sup> Une [version adaptée en français du Test de Hayling](#) a été développée par Rouleau (1998), et a été normalisée par Belleville et al. (2006), Belleville et al. (2007) puis par Bayard et al. (2017).

## Consigne

« Complétez ces proverbes avec le mot qui manque. »

« Maintenant, complétez les prochains proverbes, mais cette fois-ci, trouvez un mot qui n'a aucun lien avec le proverbe. Il ne faut pas que ce soit le mot qui complète normalement le proverbe. Il ne faut pas non plus que ce soit le mot contraire. »

## Passation

1. L'examineur lit la consigne du bloc d'items **complétion de phrases** qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. L'examineur appuie sur l'icône **débuter l'enregistrement** du premier item (l'icône **enregistrement en cours** apparaît) puis<sup>60</sup> lit le stimulus (p.ex. « Il est à l'aise comme un poisson dans... ? »).
3. Lorsque la personne évaluée a terminé de donner sa réponse, l'examineur appuie sur l'icône **enregistrement en cours**. L'icône **réponse donnée** apparaît.
4. L'examineur cote la réponse de la personne évaluée. Le score est automatiquement calculé.
5. À la fin du bloc d'items **complétion de phrases**, l'examineur lit la consigne du bloc d'items **inhibition** (la consigne est consultable en cliquant sur l'icône *i* d'informations)
6. L'examineur suit la même procédure pour les items 5 à 8.
7. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard**. La tâche reprendra alors automatiquement après le dernier item complété.
8. **L'examineur peut écouter les enregistrements des réponses données a posteriori** (sans la présence de la personne évaluée) pour préciser sa cotation.

## Guide de cotation

Score maximal : 16

Pour les 4 premiers items :

2 = mot qui complète adéquatement la phrase

1 = mot proche sémantiquement du mot cible, antonyme ou réponse attendue avec erreur grammaticale

0 = mot éloigné sémantiquement ou absence de réponse

<sup>60</sup> De cette façon, une réponse donnée rapidement par la personne évaluée sera enregistrée dans sa totalité.

Pour les 4 derniers items :

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible

1 = mot proche sémantiquement du mot cible, antonyme ou réponse attendue avec erreur grammaticale

0 = mot qui complète adéquatement la phrase (*mot attendu dans le proverbe*) ou absence de réponse

- Si l'examineur le juge nécessaire, il peut préciser la consigne du bloc **inhibition** en donnant un exemple.
- **Ce n'est pas la proximité sémantique du sens général de la phrase qui est jugée, mais celle du mot cible.**
- Si la personne évaluée change la fin de la phrase (p.ex. « *dans le même panier* » devient « *dans son lit* »), rappeler que **seul le dernier mot doit être produit**. Pour cet item, donner 0 ou 1 point selon la réponse produite.
- Si la personne évaluée s'auto-corrige efficacement, donner 1 point.
- Si la personne évaluée choisit un mot qui fait ressembler le proverbe à un autre proverbe existant, mais que le mot est éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible, donner 2 points (p.ex. « Il ne faut pas mettre tous ses œufs dans le même *bateau* » ; « L'argent ne fait pas le *moine* »).

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible. **Les mots éloignés sémantiquement mais proches phonologiquement reçoivent 2 points également.**

1 = mot proche sémantiquement, antonyme ou réponse attendue avec erreur grammaticale. **Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement et contenant une erreur grammaticale, donner 1 point également.**

0 = mot complétant correctement le proverbe (***nid, panier, bonheur, chaud***), **sans inhibition de la réponse** ; absence de réponse.

### ***Petit à petit, l'oiseau fait son (nid)***

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible (p.ex. *plat, ciel, carton, besoin, garage, départ, assiette, bain, cheval, bruit*). Les mots éloignés sémantiquement mais **proches phonologiquement** (ex. *puits*) reçoivent 2 points également. Ce n'est pas la proximité sémantique du sens général de la phrase qui est jugée, mais celle du mot cible (p.ex. *terrier, jardin*, bien que sémantiquement reliés au sens général de la phrase, reçoivent 2 points).

1 = mot proche sémantiquement (p.ex. *maison, lit, cabane*), antonyme ou réponse attendue (c'est-à-dire mot éloigné sémantiquement de « nid ») **avec erreur grammaticale** (ex. *pizza*; alors que « son » appelle un nom masculin). Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement **et** contenant une erreur grammaticale, donner 1 point également.

0 = « nid » ou absence de réponse

### ***Il ne faut pas mettre tous ses œufs dans le même (panier)***

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible (p.ex. *bureau, camion, arbre, lit*). Les mots éloignés sémantiquement mais **proches phonologiquement** reçoivent 2 points également. Ce n'est pas la proximité sémantique du sens général de la phrase qui est jugée, mais celle du mot cible (p.ex. *vase, carrosse*<sup>61</sup>, bien que sémantiquement reliés au sens général de la phrase, reçoivent 2 points).

1 = mot proche sémantiquement (p.ex. *sac, bac, seau, bol*), antonyme ou réponse attendue (c'est-à-dire mot éloigné sémantiquement de « panier ») **avec erreur grammaticale** (p.ex. *piscine, couverture*; alors que « le » appelle un nom masculin). Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement **et** contenant une erreur grammaticale (p.ex. *valise, sacoche*), donner 1 point également.

0 = « panier » ou absence de réponse.

### ***L'argent ne fait pas le (bonheur)***

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible (p.ex. *sommeil, voleur, ciseau, froid, travail, café, marié*). Les mots éloignés sémantiquement mais **proches phonologiquement** reçoivent 2 points également. Ce n'est pas la proximité sémantique du sens général de la phrase qui est jugée, mais celle du mot cible (p.ex. *profit, riche, fric, trésor*, bien que sémantiquement reliés au sens général de la phrase, reçoivent 2 points).

1 = mot proche sémantiquement (p.ex. *bien, succès, plaisir*), antonyme (p.ex. *malheur*) ou réponse attendue (c'est-à-dire mot éloigné sémantiquement de « bonheur ») **avec erreur grammaticale** (p.ex. *guerre, oiseau, l'amitié*; « le » appelant un nom masculin, sans usage du « l » élidé). Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement **et** contenant une erreur grammaticale, donner 1 point également.

0 = « bonheur » ou absence de réponse

<sup>61</sup> Dans le sens de chariot d'épicerie – de supermarché au Québec.

**Il faut battre le fer pendant qu'il est (chaud)**

2 = mot éloigné sémantiquement et grammaticalement plausible (p.ex. *ailleurs, jaune, dans l'étui, beau, dehors, assoiffé*). Les mots éloignés sémantiquement mais **proches phonologiquement** (p.ex. *haut, beau*) reçoivent 2 points également. Ce n'est pas la proximité sémantique du sens général de la phrase qui est jugée, mais celle du mot cible (p.ex. *malléable, coulant, rouge, mou, en métal, prêt*, bien que sémantiquement reliés au sens général de la phrase, reçoivent 2 points).

1 = mot proche sémantiquement (p.ex. *tiède*) antonyme (p.ex. *froid*) ou réponse attendue (c'est-à-dire mot éloigné sémantiquement de « chaud ») **avec erreur grammaticale** (p.ex. *température*; « il est » appelant un adjectif). Lorsque la personne produit un mot proche sémantiquement **et** contenant une erreur grammaticale (p.ex. *froide*), donner 1 point également.

0 = « chaud » ou absence de réponse

# Fluence alternée

## Objectif

Observer les habiletés d'accès lexical, les représentations sémantiques, la flexibilité mentale et le maintien des stratégies en modalité verbale, en évoquant des mots en alternant entre deux critères sémantiques : les fruits et les meubles.

## Stimuli

Aucun.

## Construit

La fluence alternée constitue une variante du test de fluence verbale catégorielle. Cette tâche permettrait d'observer les habiletés de flexibilité en plus des stratégies de recherche rapide en mémoire sémantique, classiquement impliquée dans toute tâche de fluence verbale (Cooper & Cooper, 1993 ; GREFEX, 2001).

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant l'accès lexical, les représentations sémantiques ou la flexibilité mentale.
- Les résultats obtenus à cette tâche peuvent être comparés à ceux des autres tâches de fluence verbale, pour alimenter les observations sur l'accès lexical et les stratégies associées dans des contextes plus ou moins contraints.
- Les habiletés de flexibilité verbale sollicitées dans cette tâche sont aussi à mettre en lien avec les aptitudes en expression discursive (p.ex. tours de parole, suivre le fil de la conversation, s'adapter aux changements de thèmes).
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Dites le plus de noms possibles de fruits et de meubles en une minute. Vous devez dire un nom de fruit, puis un nom de meuble, et ainsi de suite en alternant. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer. »

« Nous allons commencer par un exemple pour nous exercer. Les deux catégories pour l'exemple sont "animaux" et "vêtements". Je peux dire "chat", qui est un animal, puis "pantalon," qui est un vêtement, puis "mouton", puis "chapeau". Je dis le nom d'un animal, puis le nom d'un vêtement, et ainsi de suite en alternant. »

*Après l'exemple* : « Maintenant, nous allons commencer. Dites le plus de noms possibles de fruits et de meubles en une minute. Vous devez dire un nom de fruit, puis un nom de meuble, et ainsi de suite en alternant. Vous pouvez fermer les yeux pour vous concentrer. »

## Passation

*Les modalités de passation sont identiques pour les tâches suivantes : fluence sémantique, fluence orthographique, fluence libre et fluence alternée. Pour plus de détails, l'examineur peut se référer à la section Fluence sémantique de ce manuel.*

ATTENTION : pour la tâche de fluence alternée, pendant la passation, chaque fois que la personne évaluée dit **une paire de mots**, l'examineur appuie sur **le symbole +** (« plus »).

## Guide de cotation

Pendant la passation ou a posteriori en écoutant l'enregistrement, l'examineur décompte le nombre de paires de mots produites (alternances réussies) par la personne évaluée – acceptées en référence au guide de cotation.

Le score *total des paires acceptées* (score normé) est automatiquement calculé. La présentation visuelle permet également de rendre état de la production lexicale selon le décours temporel, par tranches de 30 secondes.

- Si la personne évaluée demeure plus de 60 secondes consécutives sans évoquer de mots, l'examineur cesse la tâche.
- Si le début du mot est dit avant la fin de l'enregistrement et qu'il respecte les critères, il est **accepté**.

- **Une définition large de la catégorie des meubles est appliquée**, incluant tous les objets qui concourent à l'aménagement ou à la décoration d'une maison. Cela inclut les appareils électroménagers (p.ex. frigo, poêle) et électroniques (p.ex. ordinateur, télévision, radio), les entités meublées fixes (p.ex. évier, comptoir) ou mobiles (p.ex. piano, placard), les objets participant à la décoration (p.ex. miroir, tableau, tapis), à la fonctionnalité (p.ex. fenêtre, escaliers, lampe) et au confort de la maison (p.ex. coussin, panier, matelas).
- **Une définition large de la catégorie des fruits est appliquée**, incluant les différents types de noix et le mot « tomate ».

Sont accepté.e.s :

- **Le fait de commencer par un meuble**, même si la consigne indique de commencer par un fruit. L'objectif de cette tâche est le **maintien de l'alternance entre deux catégories sémantiques** : chaque paire de fruit – meuble compte pour un point.
- les **auto-corrections** (si la personne réalise qu'elle a répété un mot ou qu'elle s'est trompée dans l'alternance mais se corrige immédiatement).
- les **synonymes**.

Sont refusé.e.s :

- les **répétitions de mots**.

# Dessin

## Objectif

Observation des habiletés visuo-attentionnelles et de visuo-construction, l'accès aux représentations sémantiques et le dessin comme mode alternatif à la communication.

## Stimuli

Un dessin de vélo à produire sur consigne verbale. Si la personne évaluée peine à initier le dessin, une image de vélo peut être présentée et le dessin réalisé sur copie.

## Construit

Les tâches de dessin sont réputées sensibles pour dépister un grand nombre de déficits fonctionnels (p.ex. Nasreddine et al., 2005) incluant la reconnaissance des objets, la mémoire visuelle, l'imagerie mentale, l'orientation spatiale, l'attention visuo-spatiale, le système sémantique et les habiletés visuo-constructives. Cette tâche est aussi utile pour dépister l'habileté à utiliser le dessin comme forme alternative à la communication (Patterson & Chapey, 2008). Les habiletés de dessin ont aussi l'avantage d'être peu soumises aux impacts culturels et au niveau d'éducation (Ardila et al., 1989).

Dans la condition de dessin sur commande, les habiletés de mémoire visuo-spatiale ainsi que les représentations structurales des formes et des objets sont davantage sollicitées (Barisnikov & Pizzo, 2007).

Dans la condition de copie, les compétences d'analyse visuo-perceptive (reconnaissance des formes, du nombre des éléments constitutifs, des couleurs, etc.) et visuo-spatiale (organisation générale, distances, relations, orientations spatiales entre les éléments, etc.) sont particulièrement sollicitées. Le support visuel réduit l'implication des habiletés de compréhension verbale dans la performance, et rend la tâche accessible à une large population.

Quoiqu'elle soutienne l'étape de dépistage, la tâche de dessin est toutefois peu spécifique et une évaluation neuropsychologique complète est requise pour une appréciation de toutes ces habiletés.

## Pistes d'interprétation et recommandations

- Un score inférieur ou égal au point d'alerte est indicateur de difficultés touchant les habiletés visuo-spatiales ou visuo-motrices.
- Des tâches connexes sont suggérées pour déterminer si les difficultés sont exclusives, secondaires ou associées à d'autres difficultés : écriture, copie de mots, praxies motrices, perception visuelle, attention visuelle, sémantique.
- Cette tâche est aussi utile pour dépister l'habileté à utiliser le dessin comme forme alternative à la communication ou simplement comme outil d'expression personnelle libre. Pour savoir si le dessin peut être utile en guise d'outil compensatoire / assistant à la communication, Lyon (1995) suggère de dépister additionnellement : le système visuo-sémantique, l'accès aux symboles dans le système sémantique, les habiletés motrices et praxiques et les habiletés stratégiques.
- Cette tâche est utile notamment pour le dépistage de troubles sémantiques centraux.
- Cette tâche renseigne aussi sur les habiletés motrices fines et praxiques.
- En cas d'échec, une évaluation exhaustive en neuropsychologie peut être indiquée pour compléter la description du profil.

## Consigne

« Dessinez un vélo. Prenez votre temps et dites-moi quand vous aurez terminé. »

*Au besoin, si la personne est en difficulté :* « Vous allez voir l'image d'un vélo. Dessinez cette image. Prenez votre temps et dites-moi quand vous aurez terminé. »

## Passation

1. L'examineur **remet une feuille blanche et un stylo** à la personne évaluée, et lit la consigne qui apparaît à l'ouverture de la tâche dans l'encadré *i*.
2. Au besoin, si la personne est en difficulté, l'examineur peut proposer à la personne évaluée de **dessiner à partir d'un modèle (copie)** plutôt que sur consigne verbale. L'examineur appuie sur le bouton **montrer l'image du vélo** et lit la consigne de copie. **Notons toutefois que seule la condition « dessin » a fait l'objet d'une standardisation et d'une normalisation.**
3. Lorsque la personne évaluée a terminé de dessiner, l'examineur conserve la feuille pour coter ultérieurement. S'il le souhaite, il peut conserver une copie informatisée du dessin produit en appuyant sur l'icône **prendre une photo**.
4. L'examineur évalue la production de la personne évaluée en cotant les différents éléments attendus. Le score est automatiquement calculé.
5. Au besoin, **cette tâche peut être interrompue en cours et reprise plus tard.**
6. À partir du menu, l'examineur peut réviser sa cotation a posteriori en appuyant sur le bouton **résultats**, puis sur le nom de la tâche et enfin sur le bouton **cotation**.

## Guide de cotation

Score maximal : 10

L'examineur juge de la justesse de la réponse de la personne évaluée en cliquant sur les boutons correspondants :

2 = élément présent, bien placé et bien produit

1 = élément présent mais mal placé ou mal produit

0 = élément absent

1. **vélo reconnaissable** (*objet reconnaissable*)

*Éléments du vélo*

2. **cadre** : doit être constitué minimalement d'une ligne qui relie les deux sections avant et arrière du vélo. **Il n'est pas attendu que le cadre incluent les pédales.** Un cadre sans pédales bien produit et bien placé peut donc obtenir une cotation de 2 points.
3. **deux roues** : **il n'est pas attendu que les roues incluent les rayons.** Des roues sans rayons bien produites et bien placées peuvent donc obtenir une cotation de 2 points.
4. **guidon**
5. **siège** : doit être relié au cadre et placé vers l'arrière du vélo.

## ■ Statistiques normatives

Dans cette section, l'examineur trouvera la description du processus statistique utilisé pour établir les normes, ainsi que les tableaux détaillés des résultats normatifs pour chaque tâche et chaque valeur de performance (score de justesse ou temps de réalisation), en percentiles ou en pourcentage de réussite.

## ■ Processus méthodologique

L'examineur trouvera plus bas le résumé des décisions méthodologiques adoptées pour aboutir aux résultats présentés dans les tableaux normatifs. L'analyse des données a été effectuée avec les logiciels SPSS (version 25) et SAS (version 9.4). Ci-suivent les étapes méthodologiques détaillées.

### Étape 1 – Choix des critères de regroupements socio-démographiques

Des analyses préliminaires ont permis d'extraire les critères de regroupement à favoriser pour l'analyse subséquente de l'ensemble des tâches. Sur la base de la littérature scientifique (Ivanova & Hallowell, 2013; Bézy et al., 2016; Murdoch, 2009), l'âge, les années de scolarité et le sexe ont été retenus pour exploration.

Des analyses descriptives des fréquences et de la distribution (p.ex. rangs centiles, intervalles de confiance, graphiques de nuages de points), des analyses de variance (ANOVA) et des analyses corrélationnelles (Rho de Spearman) ont d'abord été effectuées sur ces variables en relation avec la performance cognitive (valeur de performance, en justesse ou temps) comme variable dépendante. En somme, peu d'effets de la variable « sexe » ont été observés isolément (mais ponctuellement observés en interaction avec d'autres variables). Cette variable n'a donc pas été retenue pour les regroupements généraux. Quatre tranches d'âge ont ensuite fait l'objet d'une analyse comparée (18-29 ans; 30-59 ans; 60-79 ans; 80 ans et plus). En somme, aucune différence significative n'a été constatée entre les groupes de 18-29 et 30-59 ans ainsi qu'entre les groupes de 60-79 et 80 ans et plus. L'échantillon est donc réparti en deux sous-groupes (plus jeunes = 18-59 ans; plus âgés = 60 ans et plus). À titre exploratoire, les analyses ont été reproduites en utilisant différents seuils pour les groupes d'âge (p.ex. 18-64 ans *versus* 65 ans et plus), mais le seuil de 60 ans est apparu le plus sensible pour discriminer les performances en fonction de l'âge.

Pour la variable « années de scolarité », la valeur de 14 années a été choisie comme critère pour les regroupements (niveau de scolarité inférieur = 14 ans et moins ; niveau de scolarité supérieur = plus de 14 ans). Celle-ci s'est avérée généralement plus sensible pour discriminer les performances cognitives des participants. De plus, elle constitue un critère académique logique au Québec, où la formation post-secondaire se complète classiquement en 14 années, ce qui est le cas pour la majorité de la population du Québec – tous groupes d'âge confondus – en date de l'élaboration du Protocole i-MEL fr (Statistique Canada, 2021).

## Étape 2 – Choix des regroupements spécifiquement adaptés à chaque tâche

Afin d'encourager une analyse spécifiquement adaptée aux données pour chacune des tâches, les critères de regroupements pertinents à l'analyse de la performance ont été établis pour chaque tâche selon les critères suivants :

- A. **la présence d'un effet** : un effet statistiquement significatif ( $p < 0,05$ ) de la variable (âge ou années de scolarité) au test de Spearman est requis. Des analyses de corrélation de Spearman ont été choisies comme critère obligatoire. Le Rho de Spearman a été préféré puisque le calcul ne présuppose pas une distribution normale dans l'échantillon, ce qui est le cas dans plusieurs de nos tâches. En l'absence d'effet significatif, le critère de regroupement n'est pas appliqué pour la variable.
- B. **la taille de l'effet** : le Rho de Spearman doit être supérieur ou égal à 0,2.
- C. **la valeur correspondante au 5<sup>e</sup> percentile** (représentant le point d'alerte) de chaque sous-groupe diffère. Si la valeur correspondante au 5<sup>e</sup> percentile est égale entre les sous-groupes, il est convenu de regrouper les données pour la variable.

## Étape 3 – Exploration des valeurs aberrantes

Une analyse visuelle de la distribution des valeurs pour chaque tâche a été effectuée. Les données isolées et non symétriques (« outliers ») ont été individuellement vérifiées pour s'assurer qu'elles ne soient pas aberrantes (p.ex. erreur de compilation de données, participant n'ayant manifestement pas respecté la consigne). Les données qui constituent des données normales, mais déviant de la droite de régression attendue pour une distribution parfaitement linéaire, sont conservées. En effet, considérant l'absence de distribution normale pour plusieurs tâches, il a été favorisé de conserver le maximum de données.

## Étape 4 – Établissement du point d'alerte

À travers l'histoire de la publication de tests cognitifs, plusieurs méthodes ont été utilisées pour obtenir des données normatives et discriminer les individus dont la performance apparaît « hors normes », évoquant alors à l'examineur un possible déficit pathologique. Le plus souvent, les percentiles, les scores Z basés sur la moyenne, sont préférés. Parfois, les scores Z basés sur un modèle de régression ont été suggérés (p.ex. Larouche et al., 2016 ; St-Hilaire et al., 2018 ; Hudon et al., 2009). Les méthodes de régression présentent toutefois plusieurs avantages comparativement aux autres (pour une discussion voir p.ex. Larouche et al., 2016). Par exemple, ces analyses sont basées sur l'ensemble des données plutôt que sur des catégories arbitraires (p.ex. « plus jeunes » *versus* « plus âgés »), et sont davantage représentatives des diversités observées dans la population qu'une moyenne ou un écart-type, en particulier pour des valeurs proches des limites des catégories (p.ex. 13 *versus* 14 années de scolarité). Les analyses de régression sont toutefois recommandées uniquement sur des données dont la répartition est symétrique, sinon normale, ne les rendant pas applicables à tous les tests cognitifs, qui subissent souvent une répartition biaisée vers les valeurs les plus hautes (score) ou les plus basses (temps), en raison d'un effet plafond.

Pour déterminer les tâches répondant aux prérequis pour une analyse de régression, des tests de normalité des résidus Kolmogorov-Smirnov ont d'abord été réalisés et la répartition des données a été extraite sous forme visuelle pour chaque valeur de performance (score et temps). Les valeurs de performance suivant une distribution relativement symétrique ont été sélectionnées pour une analyse par prédiction (cf. précisions en *point A*). Sinon, les analyses par rangs centiles (percentiles : PC) sont utilisées pour établir le point d'alerte (cf. précisions en *point B*). Le tableau en fin de cette section résume les choix d'une méthode ou l'autre pour chaque valeur de performance (score et temps) et version d'une tâche.

### A – Estimation de la régression

Une analyse de régression Lasso et un graphique de prédiction individuelle avec un intervalle de confiance établi à 95 % ont été effectués pour chaque valeur (score et temps) présentant une distribution des données relativement symétrique. Pour chaque valeur, un modèle de prédiction est ainsi établi. Le modèle détermine les variables socio-démographiques pertinentes au modèle parmi : sexe, âge en années, âge<sup>2</sup>, groupe d'âge, scolarité en années, groupe de scolarité et les interactions possibles entre ces variables. L'interaction entre deux variables est alors définie comme le produit des deux variables. Le modèle permet ainsi le calcul de la valeur prédite (score ou temps) en fonction des caractéristiques individuelles de la personne évaluée.

Les marges d'erreurs de prédiction ont ensuite été calculées pour un niveau de confiance établi à 95 %. À titre exploratoire, les calculs ont également été reproduits à des niveaux de confiance de 80 %, 85 %, 90 % et 99 %.

Le point d'alerte est établi pour chaque valeur (score et temps) à la valeur de la marge maximale de prédiction (valeur fixe établie pour chaque tâche à 95 %). La valeur individuelle prédite pour la personne évaluée peut ainsi être comparée à la valeur réelle (score ou temps) : si la différence, en valeur absolue, est plus grande que la marge maximale de prédiction, alors le résultat est considéré comme dépassant le point d'alerte.

## **B – Point d'alerte basé sur le 5<sup>e</sup> percentile**

Des tableaux de fréquence pour chaque valeur de performance ainsi que les rangs centiles par tranche de 5 ont été extraits pour chaque score et temps. La valeur correspondant au 5<sup>e</sup> percentile (ou 95<sup>e</sup> pour le temps) a été choisie comme point d'alerte pour chaque regroupement établi à l'étape 2. Un ajustement de cette valeur a toutefois été effectué pour les données répondant à un des deux critères suivants :

- La valeur correspondant au 5<sup>e</sup> / 95<sup>e</sup> percentile (PC) est observée à une fréquence cumulative supérieure à 8 % de notre échantillon normatif, ou est égale au 10<sup>e</sup> / 90<sup>e</sup> PC (pour les scores / temps). L'ajustement s'est alors fait vers la valeur la plus basse (score) ou la plus haute (temps). Ceci a été appliqué afin de compenser pour l'effet plafond et la distribution non symétrique sur ces tâches dans notre échantillon contrôle, et réduire la probabilité d'erreurs de type I (faux positifs) ;
- Les valeurs comportant une décimale cliniquement improbable ont été arrondies (p.ex. 12,78 en dénomination orale). L'ajustement s'est alors fait vers la valeur arrondie probable la plus proche et ne correspondant pas au 10<sup>e</sup> / 90<sup>e</sup> percentile (score / temps).

## **Étape 5 – Positionnement par rapport à l'échantillon normatif**

Les analyses de régression effectuées ci-haut (étape 4.A) sont utiles pour déterminer le point d'alerte, mais ne permettent pas de rapporter la distance par rapport à la distribution normale. L'établissement de scores Z basés sur les régressions n'a pas été possible compte tenu de la répartition des données (non normales). Dans ce contexte, l'utilisation de la médiane comme ligne de référence est à favoriser. Pour tous les scores et temps, la répartition par percentiles est calculée afin de soutenir l'interprétation clinique de la position de la personne par rapport à la médiane de l'échantillon normatif. Les percentiles sont alors établis selon les critères socio-démographiques établis pour chaque valeur (score ou temps) à l'étape 2. Les mêmes critères sont appliqués pour les sous-scores de la tâche (p.ex. dénomination de substantifs, de verbes, etc.). Les percentiles 5, 10, 25, 50, 75, 90 et 95 ont été retenus pour présenter un large éventail de répartition des valeurs de notre échantillon.

## ■ Résultats

**Le positionnement de la personne évaluée par rapport à l'échantillon normatif** est établi à partir du calcul des percentiles pour toutes les tâches. Les percentiles sont calculés pour chaque score total et sous-score (étape 5) selon les critères définis comme étant pertinents pour la tâche (par échantillon, par groupe d'âge et/ou de scolarité – étape 2). Dans l'application, la case des scores en haut à droite de l'écran indique la fourchette des rangs centiles dans laquelle se situe la personne évaluée pour le score et/ou le temps total (p.ex. Percentile : [5 - 10], [50 - 90] ou encore < 5). Certains sous-scores ont fait l'objet d'une analyse complémentaire en termes de pourcentage de réussite, notamment lorsque la tâche était constituée d'un petit nombre d'items. Les tableaux détaillés comportant l'ensemble de ces données (pour chaque tâche et version, le score total et les sous-scores) se trouvent dans la section *Présentation des données normatives détaillées : percentiles et pourcentages de réussite* de ce manuel.

Un **point d'alerte** est proposé pour chaque score et temps, ceci afin d'aiguiller l'examineur sur ce qui constitue une performance hors des normes attendues. Pour ce faire, **deux méthodes distinctes ont été utilisées** (étape 4) :

1. Pour certaines tâches, **le calcul du point d'alerte utilise une méthode de prédiction statistique** (analyse de régression LASSO – étape 4.B). Cette méthode a été sélectionnée lorsque les prérequis relatifs à la distribution des données étaient validés (étape 4). Cette méthode permet de renseigner l'examineur sur la performance de la personne évaluée en regard de l'ensemble des variables individuelles simultanément (variables continues et catégorielles) plutôt qu'un seul critère catégoriel (étape 1). Cette méthode implique de calculer une valeur « prédite » selon les caractéristiques individuelles du participant (âge, scolarité, etc.) et de la comparer à sa performance réelle. **Si cette différence dépasse une certaine valeur (correspondant pour chaque tâche à l'intervalle de confiance établi à 95 %), alors la performance de la personne évaluée est considérée inférieure au point d'alerte : dans l'application, la case score située en haut à droite de la feuille de cotation de chaque tâche s'affiche automatiquement en orange.** Tous les calculs sont effectués automatiquement au fur et à mesure de la passation de la tâche, en prenant en considération l'ensemble des caractéristiques socio-démographiques indiquées dans la fiche individuelle de la personne évaluée (âge et nombre d'années de scolarité, groupe d'âge et de scolarité, sexe). Dans le tableau ci-dessous, les tâches pour lesquelles une méthode de calcul du point d'alerte par prédiction a été privilégiée sont indiquées par l'abréviation «PRÉD».

2. Pour certaines tâches, **le point d'alerte a été défini plus ou moins à la valeur correspondant au 5<sup>e</sup> percentile** (étape 4.A). Ces tâches ne pouvaient se prêter à une analyse par régression en raison du manque de symétrie observé dans la répartition des données. Le point d'alerte, selon les caractéristiques inhérentes à la tâche (les effets socio-démographiques – étape 2), est alors établi pour l'échantillon complet, par groupe d'âge et/ou de scolarité. **Si la performance de la personne évaluée se situe sur ou sous le point d'alerte (sur ou au-dessus dans le cas des temps), dans l'application, la case score située en haut à droite de la feuille de cotation de chaque tâche s'affiche automatiquement en orange.** Dans le tableau ci-dessous, les tâches pour lesquelles une méthode de calcul du point d'alerte par percentiles a été privilégiée sont indiquées par l'abréviation «PC».

## Méthode de calcul du point d'alerte et regroupement utilisé pour les percentiles pour chaque tâche

### Légende du tableau

#### Méthode de calcul du point d'alerte utilisée :

- **PC** : analyse par percentiles
- **PRÉD** : analyse par régression

**Critère de regroupement utilisé** : type de regroupement appliqué dans les tableaux présentant les rangs centiles (positionnement de la personne évaluée par rapport aux normes)

- **Échantillon complet** : pas de sous-groupe
- **Regroupement par âge** : les normes varient selon le groupe d'âge (18-59 ou 60 ans et plus)
- **Regroupement par niveau de scolarité** : les normes varient selon les groupes de scolarité (inférieur ou égal à 14 ans ou supérieur à 14 ans)
- **Regroupement par âge et par niveau de scolarité** : les normes varient selon le groupe d'âge (18-59 ou 60 ans et plus) et le groupe de scolarité (inférieur ou égal à 14 ans ou sup à 14 ans)

Tâche	Méthode de calcul du point d'alerte utilisée	Critère de regroupement utilisé
Automatismes verbaux (score)	PC	Échantillon complet
Questions oui-non (score)	PC	Regroupement par âge
Dénomination orale (score) – Version A	PC	Regroupement par âge
Dénomination orale (temps) – Version A	PRÉD	Échantillon complet
Dénomination orale (score) – Version B	PC	Regroupement par âge et par niveau de scolarité

**Méthode de calcul du point d'alerte et regroupement utilisé pour les percentiles pour chaque tâche (suite)**

<b>Tâche</b>	<b>Méthode de calcul du point d'alerte utilisée</b>	<b>Critère de regroupement utilisé</b>
<b>Dénomination orale (temps) - Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Dénomination écrite (score) - Version A</b>	PC	Regroupement par âge et par niveau de scolarité
<b>Dénomination écrite (temps) - Version A</b>	PRÉD	Échantillon complet
<b>Dénomination écrite (score) - Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge et par niveau de scolarité
<b>Dénomination écrite (temps) - Version B</b>	PRÉD	Échantillon complet
<b>Vérification lexicale orale (score) - Version A</b>	PC	Échantillon complet
<b>Vérification lexicale orale (score) - Version B</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Vérification lexicale écrite (score) - Version A</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Vérification lexicale écrite (score) - Version B</b>	PC	Échantillon complet
<b>Fluence sémantique (score)</b>	PRÉD	Regroupement par âge et par niveau de scolarité
<b>Fluence orthographique (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Fluence libre (score)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Décision lexicale (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Jugement sémantique (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Tri catégoriel (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Appariement sémantique (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Questionnaire sémantique (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Répétition de mots et de pseudo-mots (score)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Métaphonologie (score)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Manipulation sur consignes verbales</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Compréhension morphosyntaxique orale (score) - Version A</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Compréhension morphosyntaxique orale (temps) - Version A</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Compréhension morphosyntaxique orale (score) - Version B</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Compréhension morphosyntaxique orale (temps) - Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge

## Méthode de calcul du point d'alerte et regroupement utilisé pour les percentiles pour chaque tâche (suite)

Tâche	Méthode de calcul du point d'alerte utilisée	Critère de regroupement utilisé
Compréhension morphosyntaxique écrite (score) – Version A	PRÉD	Regroupement par âge
Compréhension morphosyntaxique écrite (temps) – Version A	PRÉD	Regroupement par âge
Compréhension morphosyntaxique écrite (score) – Version B	PRÉD	Regroupement par âge et par niveau de scolarité
Compréhension morphosyntaxique écrite (temps) – Version B	PRÉD	Regroupement par âge
Discours conversationnel	PC	Échantillon complet
Compréhension de paragraphes entendus (score) – Version A	PC	Regroupement par niveau de scolarité
Compréhension de paragraphes entendus (score) – Version B	PC	Échantillon complet
Compréhension de paragraphes écrits (score) – Version A	PC	Regroupement par âge
Compréhension de paragraphes écrits (temps) – Version A	PRÉD	Regroupement par âge
Compréhension de paragraphes écrits (score) – Version B	PC	Échantillon complet
Compréhension de paragraphes écrits (temps) – Version B	PRÉD	Regroupement par âge
Discours narratif et descriptif (planches) (score) – Version A	PC	Échantillon complet
Discours narratif et descriptif (planches) (temps) – Version A	PC	Échantillon complet
Discours narratif et descriptif (planches) (score) – Version B	PRÉD	Échantillon complet
Discours narratif et descriptif (planches) (temps) – Version B	PRÉD	Échantillon complet
Discours narratif (films) (score) – Version A	PRÉD	Échantillon complet
Discours narratif (films) (score) – Version B	PRÉD	Regroupement par âge
Compréhension orale de texte long (score) – Version A	PRÉD	Échantillon complet

**Méthode de calcul du point d'alerte et regroupement utilisé pour les percentiles pour chaque tâche (suite)**

<b>Tâche</b>	<b>Méthode de calcul du point d'alerte utilisée</b>	<b>Critère de regroupement utilisé</b>
<b>Compréhension orale de texte long (score) – Version B</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Compréhension écrite de texte long (score) – Version A</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Compréhension écrite de texte long (temps) – Version A</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Compréhension écrite de texte long (score) – Version B</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Compréhension écrite de texte long (temps) – Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Interprétation des métaphores (score)</b>	PRÉD	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Interprétation d'actes de langage indirects (score)</b>	PC	Regroupement par niveau de scolarité
<b>Prosodie linguistique (compréhension) (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Prosodie linguistique (répétition) (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Prosodie émotionnelle (compréhension) (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Prosodie émotionnelle (répétition) (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Prosodie émotionnelle (production) (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Lecture de lettres et de chiffres (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Lecture de lettres et de chiffres (temps)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Lecture de mots et de pseudo-mots (score) – Version A</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Lecture de mots et de pseudo-mots (temps) – Version A</b>	PC	Échantillon complet
<b>Lecture de mots et de pseudo-mots (score) – Version B</b>	PC	Échantillon complet
<b>Lecture de mots et de pseudo-mots (temps) – Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Dictée de lettres et de chiffres (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Dictée de mots et de pseudo-mots (score) – Version A</b>	PC	Échantillon complet

**Méthode de calcul du point d'alerte et regroupement utilisé pour les percentiles pour chaque tâche (suite)**

<b>Tâche</b>	<b>Méthode de calcul du point d'alerte utilisée</b>	<b>Critère de regroupement utilisé</b>
<b>Dictée de mots et de pseudo-mots (temps) – Version A</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Dictée de mots et de pseudo-mots (score) – Version B</b>	PC	Échantillon complet
<b>Dictée de mots et de pseudo-mots (temps) – Version B</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Dictée de phrases (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Production écrite (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Répétition de phrases (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Empan de mots (score)</b>	PC	Regroupement par âge
<b>Vigilance auditive (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Vigilance visuelle (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Vigilance visuelle (temps)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Identification auditive non verbale (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Inhibition lexicale (score)</b>	PC	Échantillon complet
<b>Fluence alternée (score)</b>	PRÉD	Regroupement par âge
<b>Dessin (score)</b>	PC	Regroupement par âge

## ■ Présentation des données normatives détaillées : percentiles et pourcentages de réussite

Chaque tâche, sa version (A ou B) et valeurs de performance (score et temps), ont été soumises individuellement à une analyse statistique pour déterminer les regroupements socio-démographiques optimaux permettant d'expliquer la performance à la tâche (p.ex. par âge, par années de scolarité, par âge et par années de scolarité, ou pour l'échantillon complet). La justification des regroupements socio-démographiques est détaillée dans la section *Processus méthodologique* des statistiques normatives de ce manuel.

L'examineur trouvera dans les tableaux suivants le détail des données normatives pour chaque regroupement socio-démographique déterminé comme étant pertinent à la tâche, sa version, son score / temps et ses sous-scores le cas échéant.

Le détail des données normatives inclut :

- le **nombre de participants** présentant des données complètes et retenus parmi l'échantillon normatif total
- la **moyenne** du score / temps / sous-score pour l'échantillon
- la **médiane** du score / temps / sous-score pour l'échantillon
- l'**écart-type** du score / temps / sous-score pour l'échantillon
- le **minimum** et le **maximum** du score / temps / sous-score pour l'échantillon
- la répartition du score / temps / sous-score pour l'échantillon entre les 5<sup>e</sup> et 95<sup>e</sup> **percentiles**

Pour certaines tâches qui bénéficient de la cotation automatisée pour des scores détaillés, des informations additionnelles sont proposées. Celles-ci se présentent en termes de pourcentage moyen de réussite (bonnes réponses) ou de temps de réalisation moyen. Ces données offrent à l'examineur des valeurs de référence pour qualifier la performance de la personne évaluée en regard des critères psychométriques inhérents à la tâche. Par exemple, à la tâche de compréhension morphosyntaxique orale, on pourrait observer que la personne évaluée obtient un score détaillé de 1 sur 4 sur les phrases passives réversibles (soit 25% de réussite), alors que l'échantillon normatif comparable en âge présentait en moyenne 97 % de taux de bonnes réponses, ce qui constitue un indice d'écart par rapport à la performance attendue.

Les PDF de score détaillé (cf. section *Présentation des résultats* de ce manuel) présentent les différents sous-scores sous forme de scores bruts (p.ex. 1/4). Si l'examineur souhaite comparer les performances de la personne évaluée aux résultats obtenus par l'échantillon normatif à différents sous-scores, il devra préalablement convertir ces sous-scores en pourcentage (p.ex. 1 sur 4 = 25% de réussite), puisque ce calcul n'est pas proposé par l'application.

**Notez que le point d'alerte ne figure pas dans les tableaux suivants, puisqu'il est calculé automatiquement par l'application i-MEL fr pour chaque tâche** (selon la méthode statistique choisie pour la tâche : prédiction ou 5<sup>e</sup> percentile) et selon les caractéristiques socio-démographiques de la personne évaluée (telles qu'indiquées à la fiche individuelle de la personne évaluée).

# ■ Bibliographie

## ■ Références bibliographiques citées dans le manuel

Ardila, A., Rosselli, M. et Rosas, P. (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(89\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0278-2626(89)90015-8)

Armstrong, E. (2000). Aphasic discourse analysis: The story so far. *Aphasiology*, 14(9), 875-892. <https://doi.org/10.1080/02687030050127685>

Attout, L., van der Kaa, M. A., George, M. et Majerus, S. (2012). Dissociating short-term memory and language impairment: The importance of item and serial order information. *Aphasiology*, 26(3-4), 355-382. <https://doi.org/10.1080/02687038.2011.604303>

Auzou, P. (2014). Présentation et normalisation d'un outil d'évaluation clinique des aptitudes numériques (ECAN). *Revue Neurologique*, 170(S1), A22. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2014.01.085>

Azuar, C., Leger, A., Arbizu, C., Henry-Amar, F., Chomel-Guillaume, S. et Samson, Y. (2013). The Aphasia Rapid Test: An NIHSS-like aphasia test. *Journal of Neurology*, 260(8), 2110-2117. <https://doi.org/10.1007/s00415-013-6943-x>

Baddeley, A. D., Thomson, N. et Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 575-589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)

Barisnikov, K. et Pizzo, R. (2007). L'examen des compétences visuo-spatiales. Dans M. P. Noël (dir.), *Bilan neuropsychologique de l'enfant* (p. 139-170). Mardaga.

Barnes, S. et Armstrong, E. (2010). Conversation after right hemisphere brain damage: Motivations for applying conversation analysis. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(1), 55-69. <https://doi.org/10.3109/02699200903349734>

Bauer, R., Iverson, G., Cernich, A., Binder, L., Ruff, R. et Naugle, R. (2012). Computerized Neuropsychological Assessment Devices: Joint Position Paper of the American Academy of Clinical Neuropsychology and the National Academy of Neuropsychology. *Clinical Neuropsychology*, 26(2). <https://doi.org/10.1080/13854046.2012.663001>

Bayard, S., Gély-Nargeot, M. C., Raffard, S., Guerdoux-Ninot, E., Kamara, E., Gros-Balthazard, F., Jacus, J. P. et Moroni, C. (2017). French Version of the Hayling Sentence Completion Test, Part I: Normative Data and Guidelines for Error Scoring. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(5), 585-591. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx010>

Beaugard, A. (1971). *Test des automatismes verbaux : manuel d'instruction*. Éditions scientifiques et psycho-techniques.

Belleville, S., Chertkow, H. et Gauthier, S. (2007). Working Memory and Control of Attention in Persons With Alzheimer's Disease and Mild Cognitive Impairment. *Neuropsychology*, 21(4), 458-469. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.21.4.458>

Belleville, S., Rouleau, N. et van der Linden, M. (2006). Use of the Hayling task to measure inhibition of prepotent responses in normal aging and Alzheimer's disease. *Brain and Cognition*, 62(2), 113-119. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.04.006>

- Bénichou, D. (2014). *Évaluation rapide de l'aphasie à la phase aiguë*. De Boeck Solal.
- Benowitz, L. I., Moya, K. L. et Levine, D. N. (1990). Impaired verbal reasoning and constructional apraxia in subjects with right hemisphere damage. *Neuropsychologia*, 28(3), 231-241. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(90\)90017-1](https://doi.org/10.1016/0028-3932(90)90017-1)
- Bézy, C., Renard, A. et Pariente, J. (2016). *GRÉMOTS : Batterie d'évaluation des troubles du langage dans les maladies neurodégénératives*. De Boeck Supérieur.
- Bilocq, V., de Partz, M.-P., de Wilde, V., Pillon, A. et Seron, X. (2001). *Tests pour le diagnostic des troubles lexicaux chez le patient aphasique (LEXIS)*. Solal.
- Blackstone, S. W. et Hunt-Berg, M. (2003a). *Social networks: A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners - Inventory Booklet*. Augmentative Communication, Inc.
- Blackstone, S. W. et Hunt-Berg, M. (2003b). *Social networks: A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners - Manual*. Augmentative Communication, Inc.
- Blonder, L. X., Bowers, D. et Heilman, K. M. (1991). The role of the right hemisphere in emotional communication. *Brain*, 114(3), 1115-1127. <https://doi.org/10.1093/brain/114.3.1115>
- Blumstein, S. E. (1998). Phonological Aspects of Aphasia. Dans M. Sarno (dir.), *Acquired Aphasia* (p. 157-185). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012619322-0/50008-7>
- Bonin, P. (2013). *Psychologie du langage. La fabrique des mots : approche cognitive* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Bourgeois-Marcotte, J., Flamand-Roze, C., Denier, C. et Monetta, L. (2015b). LAST-Q : adaptation et normalisation franco-québécoises du Language Screening Test. *Revue Neurologique*, 171(5), 433-436. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2015.03.008>
- Bourgeois-Marcotte, J., Wilson, M. A., Forest, M. et Monetta, L. (2015a). TEFREP : Épreuve de répétition de phrases en franco-québécois. Développement, validation et normalisation. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 34(3), 391-396. <https://doi.org/doi:10.1017/S0714980815000173>
- Breese, E. L. et Hillis, A. E. (2004). Auditory comprehension: Is multiple choice really good enough? *Brain and Language*, 89(1), 3-8. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00412-7](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00412-7)
- Brodeur, M. B., Dionne-Dostie, E., Montreuil, T. et Lepage, M. (2010). The Bank of Standardized Stimuli (BOSS), a New Set of 480 Normative Photos of Objects to Be Used as Visual Stimuli in Cognitive Research. *PLoS ONE*, 5(5), e10773. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010773>
- Brodeur, M. B., Guérard, K. et Bouras, M. (2014). Bank of Standardized Stimuli (BOSS) Phase II: 930 New Normative Photos. *PLoS ONE*, 9(9), e106953. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106953>
- Brodeur, M. B., Kehayia, E., Dion-Lessard, G., Chauret, M., Montreuil, T., Dionne-Dostie, E. et Lepage, M. (2012). The bank of standardized stimuli (BOSS): comparison between French and English norms. *Behavior Research Methods*, 44(4), 961-970. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0184-7>
- Brookshire, R. H. et McNeil, M. R. (2015). *Introduction to neurogenic communication disorders* (8<sup>e</sup> éd.). Mosby.
- Burgess, P. W. et Shallice, T. (1997). *The Hayling and Brixton Tests*. Thames Valley Test Company.
- Canini, M., Battista, P., Della Rosa, P. A., Catrical, E., Salvatore, C., Gilardi, M. C. et Castiglioni, I. (2014).

Computerized neuropsychological assessment in aging: Testing efficacy and clinical ecology of different interfaces. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*. <https://doi.org/10.1155/2014/804723>

Capitani, E., Laiacona, M., Mahon, B. et Caramazza, A. (2003). What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence. *Cognitive Neuropsychology*, 20(3-6), 213-261. <https://doi.org/10.1080/02643290244000266>

Caplan, D., Waters, G., Dede, G., Michaud, J. et Reddy, A. (2007). A study of syntactic processing in aphasia I: behavioral (psycholinguistic) aspects. *Brain and Language*, 101(2), 103-150. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.06.225>

Caramazza, A., Berndt, R. S., Basili, A. G. et Koller, J. J. (1981). Syntactic Processing Deficits in Aphasia. *Cortex*, 17(3), 333-347. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(81\)80021-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(81)80021-4)

Caramazza, A. et Hillis, A. E. (1990). Where Do Semantic Errors Come From? *Cortex*, 26(1), 95-122. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(13\)80077-9](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(13)80077-9)

Caramazza, A., et Hillis, A. (1991). Lexical organization of nouns and verbs in the brain. *Nature*, 349, 788-790. <https://doi.org/10.1038/349788a0>

Cardebat, D., Doyon, B., Puel, M., Goulet, P. et Joannette, Y. (1990). Évocation lexicale formelle et sémantique chez des sujets normaux. Performances et dynamiques de production en fonction du sexe, de l'âge et du niveau d'étude. *Acta neurologica belgica*, 90(4), 207-217. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2124031/>

Caron, S., Le May, M.-È., Bergeron, A., Bourgeois, M.-È. et Fossard, M. (2015). *Batterie d'évaluation de la compréhension syntaxique (BCS)*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale - IRDPQ. [https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/default/files/guide\\_clinicien\\_v2.pdf](https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/default/files/guide_clinicien_v2.pdf)

Champagne-Lavau, M. et Joannette, Y. (2009). Pragmatics, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. *Journal of Neurolinguistics*, 22(5), 413-426. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2009.02.002>

Chapey, R. (2008). *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders* (5<sup>e</sup> éd.). Lippincott Williams et Wilkins.

Cherney, L. R. (2004). Aphasia, Alexia, and Oral Reading. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 11(1), 22-36. <https://doi.org/10.1310/VUPX-WDX7-J1EU-00TB>

Chesneau, S. (2012). *Évaluation de la compréhension de textes chez les adultes de 16 à 80 ans (T.C.T)*. Mot à Mot Éditions.

Chesneau, S., Roy, M. C. et Ska, B. (2007). Évaluation de la compréhension de textes narratifs construits selon un modèle théorique. *Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 31(2), 83-93. [https://cjslpa.ca/files/2007\\_CJSLPA\\_Vol\\_31/No\\_02\\_70-108/Chesneau\\_CJSLPA\\_2007.pdf](https://cjslpa.ca/files/2007_CJSLPA_Vol_31/No_02_70-108/Chesneau_CJSLPA_2007.pdf)

Collins, M. (1986). *Diagnosis and Treatment of Global Aphasia*. College Hill Press.

Connor, L. T. et Fucetola, R. P. (2011). Assessment of Attention in People With Aphasia: Challenges and Recommendations. *Perspectives on Neurophysiology and Neurogenic Speech and Language Disorders*, 21(2), 55-63. <https://doi.org/10.1044/nnsld21.2.55>

Cooper, E. B. et Cooper, C. S. (1993). Fluency disorders. Dans D. E. Battle (dir.), *Communication disorders in multicultural populations* (p. 189-211). Andover Medical Publishers/Butterworth-Heinemann.

- Darrigrand, B. et Mazaux, J.-M. (2000). *Échelle de Communication Verbale de Bordeaux : ECVB*. Ortho édition.
- Deleuze, A. et Ferré, P. (2015, 11 juin). *Du labo au bureau et vice versa : Quand les échanges entre clinique et recherche inspirent l'élaboration d'un nouvel outil d'évaluation des troubles acquis de la communication* [communication orale]. Journées annuelles de l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ), Montréal, QC, Canada.
- Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A. I. et Joannette, Y. (2016a). Évaluation de la communication de l'adulte cérébrolésé et tablette numérique : quels apports pour la pratique clinique? Dans N. Joyeux et S. Topouzkhianian (dir.), *XVIèmes Rencontres internationales d'orthophonie : Orthophonie et technologies innovantes* (p. 65-91). Ortho édition.
- Deleuze, A., Ferré, P., Masson-Trottier, M, Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2016b, 14-15 novembre). *L'évaluation sur tablette numérique : une valorisation de l'appréciation clinique* [communication orale]. Congrès international de l'École d'Orthophonie et d'Audiologie de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- d'Honincthun, P. et Pillon, A. (2008). Verb comprehension and naming in frontotemporal degeneration: The role of the static depiction of actions. *Cortex*, 44(7), 834-847. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2007.04.003>
- Douglas, J. M., O'Flaherty, C. et Snow, P. C. (2000). Measuring perception of communicative ability: The development and evaluation of the La Trobe communication questionnaire. *Aphasiology*, 14(3), 251-268. <https://doi.org/10.1080/026870300401469>
- Durand, E. (2020). *Développement d'une nouvelle thérapie ciblant l'anomie des verbes d'action : Validation comportementale et exploration des corrélats neurofonctionnels de ses effets dans les cas d'aphasie* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/24622>
- Ellis, A. W. et Young, A. W. (1996). *Human Cognitive Neuropsychology*. Psychology Press.
- Erickson, R. J., Goldinger, S. D. et LaPointe, L. L. (1996). Auditory vigilance in aphasic individuals: Detecting nonlinguistic stimuli with full or divided attention. *Brain and Cognition*, 30(2), 244-253. <https://doi.org/10.1006/brcg.1996.0016>
- Eustache, F., Bejanin, A., Lambert, J., Laisney, M. et Desgranges, B. (2015). Langage et démences : quelques illustrations dans la maladie d'Alzheimer et la démence sémantique. *Revue de Neuropsychologie*, 7(1), 56-62. <https://doi.org/10.3917/rne.071.0056>
- Fergadiotis, G., Wright, H. H. et Capilouto, G. J. (2011). Productive vocabulary across discourse types. *Aphasiology*, 25(10), 1261-1278. <https://doi.org/10.1080/02687038.2011.606974>
- Ferré, P., Paz Fonseca, R., Côté, H. & Joannette, Y. (2021). *Programme MIC (Montréal Intervention de la Communication) : Intervention orthophonique discours et pragmatique*. Evalorix. <https://evalorix.com/boutique/produits-et-outils-en-sante/produits-et-outils-en-orthophonie/programme-mic/>
- Fondation des maladies du cœur du Québec. (2014). *Statistiques*. <http://www.fmcoeur.qc.ca/site/c.kplQKVOxFoG/b.3669917/k.9F47/Statistiques.htm#acc>
- Frattali, C. M., Thompson, C. K., Holland, A. L., Wohl, C. et Ferketic, M. M. (1995). The FACS of Life. ASHA FACS – A Functional Outcome Measure for Adults. *ASHA*, 37(7), 40-46. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7733997/>
- Gagnon, L., Goulet, P., Giroux, F. et Joannette, Y. (2003). Processing of metaphoric and non-metaphoric alternative meanings of words after right- and left-hemispheric lesion. *Brain and Language*, 87(2), 217-226. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00057-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00057-9)

- Gierski, F. et Ergis, A.-M. (2004). Les fluences verbales : aspects théoriques et nouvelles approches. *L'année Psychologique*, 104(2), 331-360. <https://doi.org/10.3406/psy.2004.29670>
- Giffard, B., Desgranges, B., Nore-Mary, F., Lalevée, C., de La Sayette, V., Pasquier, F. et Eustache, F. (2001). The nature of semantic memory deficits in Alzheimer's disease: New insights from hyperpriming effects. *Brain*, 124(8), 1522-1532. <https://doi.org/10.1093/brain/124.8.1522>
- Gonçalves, A. P. B., Mello, C., Pereira, A. H., Ferré, P., Fonseca, R. P. et Joannette, Y. (2018). Executive functions assessment in patients with language impairment: A systematic review. *Dementia e Neuropsychologia*, 12(3), 272-283. <https://doi.org/10.1590/1980-57642018dn12-030008>
- Gonçalves, H. A., Cargnin, C., Jacobsen, G. M., Kochhann, R., Joannette, Y. et Fonseca, R. P. (2017). Clustering and switching in unconstrained, phonemic and semantic verbal fluency: the role of age and school type. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 670-690. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1313259>
- Goodglass, H., Kaplan, E. et Barresi, B. (2001). *Boston Diagnostic Aphasia Examination* (3<sup>e</sup> éd.). Lippincott, Williams & Wilkins.
- Gorno-Tempini, M. L., Brambati, S. M., Ginex, V., Ogar, J., Dronkers, N. F., Marcone, A., Perani, D., Garibotto, V., Cappa, S. F. et Miller, B. L. (2008). The logopenic/phonological variant of primary progressive aphasia. *Neurology*, 71(16), 1227-1234. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000320506.79811.da>
- Gorno-Tempini, M. L., Hillis, A. E., Weintraub, S., Kertesz, A., Mendez, M., Cappa, S. F., Ogar, J. M., Rohrer, J. D., Black, S., Boeve, B. F., Manes, F., Dronkers, N. F., Vandenberghe, R., Rascovsky, K., Patterson, K., Miller, B. L., Knopman, D. S., Hodges, J. R., Mesulam, M. M. et Grossman, M. (2011). Classification of primary progressive aphasia and its variants. *Neurology*, 76(11), 1006-1014. <https://doi.org/10.1212/WNL.Ob013e31821103e6>
- Goulet, P., Joannette, Y., Sabourin, L. et Giroux, F. (1997). Word fluency after a right-hemisphere lesion. *Neuropsychologia*, 35(12), 1565-1570. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(97\)00081-X](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(97)00081-X)
- Graham, N.L., Tang-Wai, D., Black, S.E., Leonard, C., Masellis, M., Mitchell, S., Tartaglia, M., Kim, S. et Rochon, E. (2019). *Sentence repetition impairment in all variants of primary progressive aphasia* [communication orale]. Academy of Aphasia 55th Annual Meeting. <https://doi.org/10.3389/conf.fnhum.2017.223.00019>
- Granger, C. V., Hamilton, B. B., Keith, R. A., Zielezny, M. et Sherwin, F. S. (1986). Advances in functional assessment for medical rehabilitation. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 1(3), 59-74. <https://doi.org/10.1097/00013614-198604000-00007>
- GREFEX (2001). L'évaluation des fonctions exécutives en pratique clinique. *Revue de Neuropsychologie*, 11(3), 383-434.
- Hayes, A. F. et Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hayes, J. R. et Flowers, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Henry, M. L. et Gorno-Tempini, M. L. (2010). The logopenic variant of primary progressive aphasia. *Current Opinion in Neurology*, 23(6), 633-637. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e32833fb93e>
- Hill, E., Claessen, M., Whitworth, A. et Ward, R. (2018). Discourse and cognition in speakers with acquired brain injury (ABI): a systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 689-717. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12394>

Hudon, C., Potvin, O., Turcotte, M.-C., D'Anjou, C., Dubé, M., Préville, M. et Brassard, J. (2009). Normalisation du Mini-Mental State Examination (MMSE) chez les Québécois francophones âgés de 65 ans et plus et résidant dans la communauté. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillessement*, 28(4), 347-357. <https://doi.org/10.1017/s0714980809990171>

Hula, W. D. et McNeil, M. R. (2008). Models of attention and dual-task performance as explanatory constructs in aphasia. *Seminars in Speech and Language*, 29(3), 169-187. <https://doi.org/10.1055/s-0028-1082882>

Ivanova, M. V., & Hallowell, B. (2013). A tutorial on aphasia test development in any language: Key substantive and psychometric considerations. *Aphasiology*, 27(8), 891-920. <https://doi.org/10.1080/02687038.2013.805728>

Joanette, Y., Ska, B. et Côté, H. (2004). *Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication*. Évalorix. <https://evalorix.com/boutique/produits-et-outils-en-sante/produits-et-outils-en-orthophonie/protocole-mec-protocole-montreal-devaluation-de-la-communication/>

Kay, J., Coltheart, M. et Lesser, R. (1992). *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia*. Psychology Press.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 57-71). Lawrence Erlbaum.

Kempler, D. (2005). *Neurocognitive disorders in aging*. SAGE Publications Inc.

Kertesz, A. (2007). *The Western Aphasia Battery-Revised*. Grune et Stratton.

Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

Lapointe, L. L. (2011). *Aphasia and related neurogenic language disorders* (4<sup>e</sup> éd.). Thieme Medical Publishers.

Larouche, E., Tremblay, M.-P., Potvin, O., Laforest, S., Bergeron, D., Laforce, R., Monetta, L., Boucher, L., Tremblay, P., Belleville, S., Lorrain, D., Gagnon, J.-F., Gosselin, N., Castellano, C.-A., Cunnane, S. C., Macoir, J. et Hudon, C. (2016). Normative Data for the Montreal Cognitive Assessment in Middle-Aged and Elderly Quebec-French People. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(7), 819-826. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw076>

Le Blanc, B. et Joanette, Y. (1996). Unconstrained oral naming in left- and right-hemisphere-damaged patients: an analysis of naturalistic semantic strategies. *Brain and Language*, 55(1), 42-45. <https://joanettelabo.files.wordpress.com/2014/07/unconstrained-oral-naming-in-left.pdf>

Lomas, J., Pickard, L., Bester, S., Elbard, H., Finlayson, A. et Zoghaib, C. (1989). The communicative effectiveness index: Developmental and psychometric evaluation of a functional communication measure for adult aphasia. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(1), 113-124. <https://doi.org/10.1044/jshd.5401.113>

Lum, C. C. et Ellis, A. W. (1994). Is "nonpropositional" speech preserved in aphasia? *Brain & Language*, 46(3), 368-391. <https://doi.org/10.1006/brln.1994.1020>

Lyon, J. G. (1995). Drawing: Its value as a communication aid for adults with aphasia. *Aphasiology*, 9(1), 33-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02687039508248687>

Macoir, J., Fossard, M., Lefebvre, L., Monetta, L., Renard, A., Tran, T. M. et Wilson, M. A. (2017). Detection Test for Language Impairments in Adults and the Aged - A New Screening Test for Language Impairment Associated with Neurodegenerative Diseases: Validation and Normative Data. *American Journal of Alzheimer's Disease and*

*Other Dementias*, 32(7), 382-392. <https://doi.org/10.1177/1533317517715905>

Macoir, J., Gauthier, C., Jean, C. et Potvin, O. (2016). BECLA, a new assessment battery for acquired deficits of language: Normative data from Quebec-French healthy younger and older adults. *Journal of the Neurological Sciences*, 361, 220-228. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2016.01.004>

Majerus, S. (2013). Language repetition and short-term memory: An integrative framework. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(357). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00357>

Majerus, S. (2014). L'évaluation de la mémoire à court terme. Dans X. Seron et M. van der Linden (dir.), *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte* (2<sup>e</sup> éd., p. 166-177). De Boeck - Solal.

Martin, C.-O. (2016). *Influence du vieillissement et de la scolarité sur la compréhension du discours : apport de l'imagerie optique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15987>

Martin, N. et Ayala, J. (2004). Measurements of auditory-verbal STM span in aphasia: Effects of item, task, and lexical impairment. *Brain and Language*, 89(3), 464-483. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2003.12.004>

Mashal, N. et Faust, M. (2008). Right hemisphere sensitivity to novel metaphoric relations: Application of the signal detection theory. *Brain and Language*, 104(2), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.02.005>

Mayer, J. F. et Murray, L. L. (2012). Measuring working memory deficits in aphasia. *Journal of Communication Disorders*, 45(5), 325-339. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.06.002>

McNeil, M. R., Matthews, C. T., Hula, W. D., Doyle, P. J., Rubinsky, H. J. et Fossett, T. R. D. (2005). A dual-task tool for quantifying normal comprehension of aphasic connected speech production: A constructive replication. *Aphasiology*, 19(3-5), 473-484. <https://doi.org/10.1080/02687030444000895>

McNeil, M. R., Odell, K. et Tseng, C.-H. (1991). Toward the integration of resource allocation into a general theory of aphasia. Dans T. Prescott (dir.), *Clinical Aphasiology* (Vol. 20, p. 21-39). Pro-Ed.

Merck, C., Charnallet, A., Auriacombe, S., Belliard, S., Hahn-Barma, V., Kremin, H., Lemesle, B., Mahieux, F., Moreaud, O., Palisson, D. P., Roussel, M., Sellal, F. et Siegwart, H. (2011). La batterie d'évaluation des connaissances sémantiques du GRECO (BECS-GRECO) : validation et données normatives. *Revue de Neuropsychologie*, 3(4), 235-255. <https://doi.org/10.3917/rne.034.0235>

Meteyard, L. et Vigliocco, G. (2018). Lexico-Semantics. Dans S.-A. Rueschemeyer et G. Gaskell (dir.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (2<sup>e</sup> éd., p. 71-90). Oxford University Press.

Monetta, L., Desmarais, C., MacLeod, A. A. N., St-Pierre, M.-C., Bourgeois-Marcotte, J. et Perron, M. (2016). Recension des outils franco-québécois pour l'évaluation des troubles du langage et de la parole. [Inventory of Quebec French tools for assessing speech and language disorders.]. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(2), 165-175. [https://cjslpa.ca/files/2016\\_CJSLPA\\_Vol\\_40/No\\_02/CJSLPA\\_Vol\\_40\\_No\\_2\\_2016\\_Monetta\\_et\\_al\\_165-175.pdf](https://cjslpa.ca/files/2016_CJSLPA_Vol_40/No_02/CJSLPA_Vol_40_No_2_2016_Monetta_et_al_165-175.pdf)

Mortensen, L. (2004). Perspectives on functional writing following acquired brain impairment. In *International Journal of Speech-Language Pathology* (Vol. 6, Issue 1, p. 15-22). <https://doi.org/10.1080/14417040410001669462>

Moscato, B. S., Trevisan, M. et Willer, B. S. (1994). The prevalence of traumatic brain injury and co-occurring disabilities in a national household survey of adults. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 6(2), 134-142. <https://doi.org/10.1176/jnp.6.2.134>

- Murdoch, B. E. (2009). *Acquired speech and language disorders : a neuroanatomical and functional neurological approach* (2<sup>e</sup> éd.). Wiley-Blackwell.
- Nasreddine, Z. S., Phillips, N. A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J. L. et Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief screening tool for mild cognitive impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(4), 695-699. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x>
- Nespoulous, J.-L., Lecours, A.-R., Lafond, D., Lemay, A., Joannette, Y. et Cot, F. (1986). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie : MT-86*. Laboratoire Théophile-Alajouanine.
- Nespoulous, J.-L., Lecours, A.-R., Lafond, D., Lemay, M. A., Puel, M., Joannette, Y., Cot, F. et Rascol, A. (1992). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie : MT-86 module standard initial, M1b* (2<sup>e</sup> éd.). Ortho édition.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M. et Ferrand, L. (2004). Lexique 2: A new French lexical database. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(3), 516-524. <https://doi.org/10.3758/BF03195598>
- New, B., Pallier, C., Ferrand, L. et Matos, R. (2001). Une base de données lexicales du français contemporain sur internet : LEXIQUE. *L'année Psychologique*, 101(3), 447-462. <https://doi.org/10.3406/psy.2001.1341>
- Newton, C., Acres, K. et Bruce, C. (2013). A Comparison of Computerized and Paper-Based Language Tests With Adults With Aphasia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), 185-197. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/12-0027\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/12-0027))
- Nikolai, T., Bezdicek, O., Markova, H., Stepankova, H., Michalec, J., Kopecek, M., Dokoupilova, M., Hort, J. et Vyhnaek, M. (2018). Semantic verbal fluency impairment is detectable in patients with subjective cognitive decline. *Applied Neuropsychology: Adult*, 25(5), 448-457. <https://doi.org/10.1080/23279095.2017.1326047>
- Noyes, J. M. et Garland, K. J. (2008). Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 51(9), 1352-1375. <https://doi.org/10.1080/00140130802170387>
- Oakhill, J. et Kyle, F. (2000). The Relation between Phonological Awareness and Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152-164. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2529>
- Olness, G. S. (2006). Genre, verb, and coherence in picture-elicited discourse of adults with aphasia. *Aphasiology*, 20(2-4), 175-187. <https://doi.org/10.1080/02687030500472710>
- Papathanasiou, I., Coppens, P. et Patogas, C. (2013). *Aphasia and Related Communication Disorders*. Jones & Bartlett Publishers.
- Paradis, M. et Libben, G. (1987). *Bilingual Aphasia Test*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parsey, C. M. et Schmitter-Edgecombe, M. (2013). Applications of Technology in Neuropsychological Assessment. *The Clinical Neuropsychologist*, 27(8), 1328-1361. <https://doi.org/10.1080/13854046.2013.834971>
- Patterson, J. et Chapey, R. (2008). Assessment of language disorders in adults. Dans R. Chapey (dir.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (5<sup>e</sup> éd., p. 65-160). Lippincott Williams & Wilkins.
- Pell, M. D. (1999). Fundamental frequency encoding of linguistic and emotional prosody by right hemisphere-damaged speakers. *Brain and Language*, 69(2), 161-192. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2065>

- Pobric, G., Mashal, N., Faust, M. et Lavidor, M. (2008). The role of the right cerebral hemisphere in processing novel metaphoric expressions: A transcranial magnetic stimulation study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(1), 170-181. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20005>
- Potagas, C., Kasselimis, D. et Evdokimidis, I. (2011). Short-term and working memory impairments in aphasia. *Neuropsychologia*, 49(10), 2874-2878. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.06.013>
- Prévost-Tarabon, C. et Villain, M. (2014). *B.E.N.Q., Batterie d'Évaluation des Nombres au Quotidien*. Ortho édition.
- Python, G., Bischof, S., Probst, M. et Laganaro, M. (2012). Élaboration et normalisation d'un Test Informatisé De Compréhension Syntaxique en Français. *Revue de Neuropsychologie*, 4(3), 206-215. <https://doi.org/10.3917/rne.043.0206>
- Rehak, A., Kaplan, J. A. et Gardner, H. (1992). Sensitivity to conversational deviance in right-hemisphere-damaged patients. *Brain and Language*, 42(2), 203-217. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(92\)90125-X](https://doi.org/10.1016/0093-934X(92)90125-X)
- Renault, A. S. (2005). *Construction et validation d'un protocole de compréhension verbale : évaluation de l'effet de l'âge sur le traitement de la microstructure et de la macrostructure de courtes narrations* [mémoire inédit]. Université Claude-Bernard Lyon 1.
- Rigalleau, F., Nespoulous, J. L. et Gaonac'h, D. (1997). La compréhension asyntaxique dans tous ses états. Des représentations linguistiques aux ressources cognitives. *Année Psychologique*, 97(3), 449-494. <https://doi.org/10.3406/psy.1997.28971>
- Rousseaux, M., Delacourt, A., Wyrzykowski, N. et Lefevre, M. (2001). *TLC : Test Lillois de Communication*. Ortho édition.
- Routhier, S. (2014). *Nouvelles approches pour la prise en charge de l'anomie dans l'aphasie post-accident vasculaire cérébral et dans l'aphasie primaire progressive* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25362>
- Sabourin, L., Goulet, P. et Joannette, Y. (1988). *Word naming in right-brain-damaged right handers: Effect of level of productivity of criteria* [communication par affiche]. 26th annual meeting of the Academy of aphasia, Montréal, QC, Canada.
- Saffran, E. M., Schwartz, M. F., Fink, R. B., Myers, J. L. et Martin, N. (1992). Mapping therapy: An approach to remediating agrammatic sentence comprehension and production. Dans J. Cooper (dir.), *Aphasia Treatment: Current Approaches and Research Opportunities* (p. 77-90). Bethesda NIDCD.
- Saldert, C. (2017). Pragmatic assessment and intervention in adults. Dans L. Cummings (dir.), *Research in clinical pragmatics* (p. 527-558). Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_20)
- Scherer, L. C. (2007). *The impact of aging and language proficiency on the interhemispheric dynamics for discourse processing: a NIRS study* [thèse de doctorat, Universidade Federal de Santa Catarina] Repositório Institucional da UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90604>
- Schneider, F., Marcotte, K., Brisebois, A., Townsend Martins, S. A., Smidarle, A. D., Loureiro, F., Da Rosa Franco, A., Soder, R. B. et Nikolaev, A. (2021). Neuroanatomical Correlates of Macrolinguistic Aspects in Narrative Discourse in Unilateral Left and Right Hemisphere Stroke: A Voxel-Based Morphometry Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(5), 1650-1665. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00500](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00500)
- Schuett, S., Heywood, C. A., Kentridge, R. W. et Zihl, J. (2008). The significance of visual information processing

- in reading: insights from hemianopic dyslexia. *Neuropsychologia*, 46(10), 2441-58. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.04.016>
- Shah, A. P., Baum, S. R. et Dwivedi, V. D. (2006). Neural substrates of linguistic prosody: Evidence from syntactic disambiguation in the productions of brain-damaged patients. *Brain and Language*, 96(1), 78-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.04.005>
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Small, J. A., Kemper, S. et Lyons, K. (2000). Sentence repetition and processing resources in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 75(2), 232-258. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2355>
- Snodgrass, J. G. et Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(2), 174-215. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.6.2.174>
- Spreen, O. et Strauss, E. (1998). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Starrfelt, R. et Behrmann, M. (2011). Number reading in pure alexia-A review. *Neuropsychologia*, 49(9), 2283-2298. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.04.028>
- Starrfelt, R., Ólafsdóttir, R. R. et Arendt, I. M. (2013). Rehabilitation of pure alexia: A review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 23(5), 755-779. <https://doi.org/10.1080/09602011.2013.809661>
- Statistique Canada. (2011). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2019). *Résultats du Recensement de 2016 : Le bilinguisme français-anglais chez les enfants et les jeunes au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00014-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021). *Taux de chômage, taux d'activité et taux d'emploi selon le niveau de scolarité atteint, données annuelles*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb1/fr/tv.action?pid=1410002001>
- Stein, J., Harvey, R. L., Macko, R. F., Winstein, C. J. et Zorowitz, R. D. (2009). *Stroke Recovery and Rehabilitation* (1<sup>e</sup> éd.). Demos Medical Publishing.
- Stemmer, B., Giroux, F. et Joannette, Y. (1994). Production and evaluation of requests by right hemisphere brain-damaged individuals. *Brain and Language*, 47(1), 1-31. <https://doi.org/10.1006/brln.1994.1040>
- St-Hilaire, A., Parent, C., Potvin, O., Bherer, L., Gagnon, J. F., Joubert, S., Belleville, S., Wilson, M. A., Koski, L., Rouleau, I., Hudon, C. et Macoir, J. (2018). Trail Making Tests A and B: regression-based normative data for Quebec French-speaking mid and older aged adults. *Clinical Neuropsychologist*, 32(sup1). <https://doi.org/10.1080/13854046.2018.1470675>
- Talland, G. A. (1965). Three estimates of the word span and their stability over the adult years. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 17(4), 301-307. <https://doi.org/10.1080/17470216508416448>
- Titone, D., Wingfield, A., Caplan, D., Waters, G. et Prentice, K. (2001). Memory and encoding of spoken discourse following right hemisphere damage: Evidence from the auditory moving window (AMW) technique. *Brain and Language*, 77(1), 10-24. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2419>

- Togher, L. (2001). Discourse sampling in the 21st century. *Journal of Communication Disorders*, 34(1-2), 131-150. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(00\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00045-9)
- Tompkins, C. A. et Mateer, C. A. (1985). Right hemisphere appreciation of prosodic and linguistic indications of implicit attitude. *Brain and Language*, 24(2), 185-203. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(85\)90130-0](https://doi.org/10.1016/0093-934X(85)90130-0)
- Tran, T. M. et Godefroy, O. (2011). La Batterie d'Évaluation des Troubles Lexicaux : effet des variables démographiques et linguistiques, reproductibilité et seuils préliminaires. *Revue de Neuropsychologie*, 3(1), 52. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0052>
- Traverso, V. (2004). *L'analyse des conversations*. A. Colin.
- Tubach, J. P. et Boë, L. J. (1990). *Un Corpus de transcription phonétique (300 000 phones) : constitution et exploitation statistique*. École Nationale Supérieure des Télécommunications.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Dans E. Tulving et W. Donaldson (dir.), *Organization of memory* (p. 381-403). Academic Press.
- van den Eynde, K., Mertens, P. et Eggermont, C. (2017). *Dicovalence [Lexique]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage)*. <https://www.ortolang.fr/market/lexicons/dicovalence/v1>
- van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Walker, J. P., Daigle, T. et Buzzard, M. (2002). Hemispheric specialisation in processing prosodic structures: Revisited. *Aphasiology*, 16(12), 1155-1172. <https://doi.org/10.1080/02687030244000392>
- Weill-Chounlamountry, A., Oudry, M., Gatignol, P. et Jutteau, S. (2012). *BIA : Bilan Informatisé Aphasie*. Ortho édition.
- Weill-Chounlamountry, A. et Pradat-Diehl, P. (2016). Les troubles de la lecture périphériques acquis : pistes de rééducation. *Les Entretiens d'Orthophonie*, 37-45. <https://www.lesentretiensdebichat.com/resume/abstract/2016/2004>
- Whitworth, A., Webster, J. et Howard, D. (2005). *A cognitive neuropsychological approach to assessment and intervention in aphasia: A clinician's guide*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203493502>
- Wright, H. H. et Capilouto, G. J. (2009). Manipulating task instructions to change narrative discourse performance. *Aphasiology*, 23(10), 1295-1308. <https://doi.org/10.1080/02687030902826844>
- Zimmermann, N., de Mattos Pimenta Parente, M. A., Joannette, Y. et Fonseca, R. P. (2014). Unconstrained, phonemic and semantic verbal fluency: Age and education effects, norms and discrepancies. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 27(1), 55-63. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100007>

## ■ Présentations scientifiques et publications liées au projet i-MEL fr (par ordre chronologique décroissant)

Deleuze, A., Charest, L., Rochon, C., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2020, 26 juin). *i-MEL fr : Une batterie d'évaluation des troubles acquis de la communication chez l'adulte* [webinaire]. Congrès d'Orthophonie et Audiologie Canada (SAC-OAC).

Proulx-Gilbert, K., Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2020, 31 janvier). *Normalisation et validation d'une nouvelle batterie d'évaluation linguistique et fonctionnelle des troubles acquis de la communication à destination des orthophonistes francophones : le i-MEL fr* [communication par affiche]. 53<sup>e</sup> Congrès PREMIER des stagiaires de recherche du 1<sup>er</sup> cycle de la Faculté de médecine, Montréal, QC, Canada.

Dreyfus, A. et Levené, C. (2019). *Validité critériée : démarche méthodologique et application à des tâches d'évaluation du langage* [mémoire de maîtrise inédit]. Sorbonne Université.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2018, 10-12 mai). *Évaluation du langage et de la communication chez l'adulte cérébrolésé : démarche de validation des qualités psychométriques d'un nouvel outil informatisé* [communication par affiche]. 10<sup>e</sup> Congrès européen d'orthophonie (Comité permanent de liaison des orthophonistes-logopèdes de l'Union européenne - CPLOL), Cascais, Portugal.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2018, 10-12 mai). *iMEL.fr: Elaboration process of a French computerized assessment battery of acquired communication disorders* [communication par affiche]. 10<sup>e</sup> Congrès européen d'orthophonie (Comité permanent de liaison des orthophonistes-logopèdes de l'Union européenne - CPLOL), Cascais, Portugal.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2017, 9-11 novembre). *iMEL.fr: Elaboration process of a French computerized assessment battery of acquired communication disorders* [communication par affiche]. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Convention, Los Angeles, California, United States of America.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2017, 27-28 avril). *Élaboration d'une tâche informatisée d'évaluation orthophonique de la dénomination de l'adulte cérébrolésé* [communication par affiche]. Journée conférence de l'Association Québécoise des Orthophonistes et des Audiologistes (AQOA), Québec, QC, Canada.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2017, 18-19 mai). *Élaboration d'une tâche informatisée d'évaluation orthophonique de la dénomination de l'adulte cérébrolésé* [communication par affiche]. 2<sup>e</sup> Congrès Québécois de recherche en adaptation-réadaptation (REPAR), Montréal, QC, Canada.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A. I., et Joannette, Y. (2016). *Évaluation de la communication de l'adulte cérébrolésé et tablette numérique : quels apports pour la pratique clinique?* Dans N. Joyeux & S. Topouzkhianian (dir.), *XVI<sup>e</sup> Rencontres internationales d'orthophonie : Orthophonie et technologies innovantes* (p. 65–91). Ortho édition.

Deleuze, A., Ferré, P., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2016, 8-9 décembre). *Évaluation de la communication de l'adulte cérébrolésé et tablette numérique : quels apports pour la pratique clinique ?* [communication orale]. XVI<sup>e</sup> Rencontres internationales d'orthophonie, Paris, France.

Deleuze, A., Ferré, P., Masson-Trottier, M., Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2016, 14-15 novembre). *L'évaluation sur tablette numérique : une valorisation de l'appréciation clinique* [communication orale]. Congrès international de l'École d'Orthophonie et d'Audiologie de l'Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.

Deleuze, A., Ferré, P., Masson-Trottier, M, Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2016, 1<sup>er</sup> avril). *L'évaluation sur tablette numérique : une valorisation de l'appréciation clinique* [communication par affiche]. Conférence annuelle de l'Association Québécoise d'Orthophonie et d'Audiologie, Montréal, QC, Canada.

Deleuze, A. et Ferré, P. (2015, 11 juin). *Du labo au bureau et vice versa : Quand les échanges entre clinique et recherche inspirent l'élaboration d'un nouvel outil d'évaluation des troubles acquis de la communication* [communication orale]. Journées annuelles de l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ), Montréal, QC, Canada.

Deleuze, A., Ferré, P., Durand, E., Brunelle, A., Chenail, S. Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2015, 27 mai). *Développement et validation d'une tâche d'évaluation de la compréhension orale de mots en cas d'atteinte neurologique acquise* [communication par affiche]. Journée scientifique du CRIUGM-CAREC, Montréal, QC, Canada.

Deleuze, A., Ferré, P., Durand, E., Brunelle, A., Chenail, S. Ansaldo, A.I. et Joannette, Y. (2015, 21-22 mai). *Développement et validation d'une tâche d'évaluation de la compréhension orale de mots en cas d'atteinte neurologique acquise* [communication par affiche]. Congrès québécois de recherche en adaptation-réadaptation, Boucherville, QC, Canada.

Deleuze, A., Brunelle, A., Chenail, S., Durand, E., Ferré, F. Ansaldo. A.I. et Joannette, Y. (2014, 21 novembre). *Proposition d'une nouvelle méthode d'évaluation de la compréhension orale de mots pour les adultes cérébrolésés* [communication orale]. 1<sup>er</sup> colloque multidisciplinaire en traduction, linguistique, littératures et langues modernes (VocUM), Montréal, QC, Canada.