



**HAL**  
open science

# Qualité des compétences pragmatiques : étude comparative de sujets TSA et TL au moyen de trois outils d'évaluation

Pauline Detraz

► **To cite this version:**

Pauline Detraz. Qualité des compétences pragmatiques : étude comparative de sujets TSA et TL au moyen de trois outils d'évaluation. Sciences cognitives. 2020. dumas-03085230

**HAL Id: dumas-03085230**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03085230>**

Submitted on 21 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

COLLEGE SCIENCES DE LA SANTE  
Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie

Mémoire (U.E. 7.5) pour l'obtention du

**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**  
**Grade Master**

Présenté et soutenu en juin 2020

par Pauline Detraz née le 08/11/1992 à Paris

**Qualité des compétences pragmatiques : étude comparative  
de sujets TSA et TL au moyen de trois outils d'évaluation.**

**Sous la direction de :**

**Eva SEDLETZKI, Orthophoniste,**

**CRA Aquitaine**

**Toky RAJERISON, Praticien hospitalier pédopsychiatre,**

**CRA Aquitaine**

Membres du jury :

Eva Sedletzki, Orthophoniste CRA, Bordeaux

Toky Rajerison, Praticien hospitalier pédopsychiatre, CRA, Bordeaux

Elisabeth Longère, Orthophoniste, directrice pédagogique du CFUO, Bordeaux

Carole Ligot, Orthophoniste CRA, Agen



Année universitaire 2019-2020

COLLEGE SCIENCES DE LA SANTE  
Centre de Formation Universitaire d'Orthophonie

Mémoire (U.E. 7.5) pour l'obtention du

## **CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

### **Grade Master**

Présenté et soutenu en juin 2020

par Pauline Detraz née le 08/11/1992 à Paris

**Qualité des compétences pragmatiques : étude comparative  
de sujets TSA et TL au moyen de trois outils d'évaluation.**

**Sous la direction de :**

**Eva SEDLETZKI, Orthophoniste,**

**CRA Aquitaine**

**Toky RAJERISON, Praticien hospitalier pédopsychiatre,**

**CRA Aquitaine**

Membres du jury :

Eva Sedletzki, Orthophoniste CRA, Bordeaux

Toky Rajerison, Praticien hospitalier pédopsychiatre, CRA, Bordeaux

Elisabeth Longère, Orthophoniste, directrice pédagogique du CFUOB, Bordeaux

Carole Ligot, Orthophoniste CRA, Agen

## Résumé

Des déficits pragmatiques sont retrouvés dans les troubles neuro-développementaux notamment chez les personnes TSA et TL. Les modalités d'évaluation de la pragmatique ne sont néanmoins pas homogènes et l'interprétation des résultats est souvent complexe. Cette étude vise à montrer l'apport de l'utilisation de la batterie CLÉA dans l'évaluation de la pragmatique chez les personnes TSA. Elle se base sur la passation de trois bilans standardisés (la batterie CLÉA, le Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman et la CCC-2), lesquels ont été proposés à 15 sujets TSA et 11 sujets TL. Les résultats ont été comparés afin d'évaluer de manière transversale la qualité de la pragmatique chez ces deux populations. La batterie CLÉA amène de nouvelles perspectives dans la connaissance des compétences pragmatiques des personnes TSA et TL. Dans le cadre d'une évaluation pluridisciplinaire, cet outil pourrait contribuer à la réflexion diagnostique de cas cliniques tangentiels entre les profils TSA et les profils TL.

**Mots clés :** Pragmatique – Trouble de la pragmatique- Trouble du spectre autistique – Trouble du langage- Évaluation - Evidence Based Practice.

## Abstract

Pragmatic deficiencies are usually observed in neurodevelopment disorders (persons diagnosed with ASD or Language Impairment). However, pragmatics assessment methods are very diverse and interpreting results presents a real challenge. The purpose of this study is to measure the input of using the CLÉA standardized test in the assessment of pragmatics on the population diagnosed with ASD. This study is based on 3 standardized tests (the CLÉA assessment, the Pragmatics skills assessment by B. Shulman and the CCC-2), each presented to 15 subjects diagnosed with ASD and 11 subjects with a Language Impairment diagnosis. Results were compared so as to assess in a transversal way the pragmatic skills in these two populations. The CLÉA standardized test brings new perspectives in assessing pragmatic skills in the ASD population as well as the Language Impaired one. In the context of a multi-disciplinary assessment, this tool might make a real difference in differentiating ASD profiles from Language Impaired ones.

**Keywords:** Pragmatic- Pragmatic skill- Autism Spectrum Disorder- Language Impairment- Assessment- Evidence Based Practice

## Remerciements

Mes premiers remerciements sont adressés à mes directeurs de mémoire, Mme Sedletzki et Mr Rajerison. Votre engagement et votre rigueur sont un modèle.

Je remercie également Mme Longère et Mme Ligot de participer à mon jury de soutenance. J'espère que ce travail sera représentatif de mon investissement durant cette année.

Je tiens également à remercier les éditions ECPA pour m'avoir accordé leur confiance ainsi que Marion pour son aide. Une pensée reconnaissante à l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique du CFUOB.

Merci infiniment aux orthophonistes, aux enfants et à leurs familles d'avoir accepté de participer cette étude. Sans votre accord et votre disponibilité cette étude n'aurait pas abouti.

Je remercie mon père dont l'engagement et les valeurs ont toujours été un modèle. Un immense merci à Laure, Corto et Tom. Ces moments en famille sont d'une richesse rare. Merci à ma mère et Lucien pour leur présence inconditionnelle.

Une pensée pour mes amis du Swing dont le bounce a rythmé cette année. Votre soutien est sans faille et je vous en suis profondément reconnaissante. A nos futurs swing out...

Merci Camille, ma marraine mais surtout mon amie, pour ta présence et tes conseils. Nous profiterons pleinement, j'en suis sûre, de toutes ces belles aventures qui nous attendent.

Un immense merci à mes amies Emma, Manon et Caroline. A ces 5 années, à nos rires et nos moments de complicité. Vous êtes des personnes et des futures collègues épatantes.

Merci enfin à tous ces petits instants de vie : les doutes comme les joies qui ont jalonné cette année si intense. Je suis fière de cette aventure aussi riche professionnellement qu'humainement.

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>I. INTRODUCTION.....</b>	<b>8</b>
<b>II. PARTIE THEORIQUE .....</b>	<b>9</b>
A. CONCEPTIONS THEORIQUES DES COMPETENCES PRAGMATIQUES .....	9
1. <i>Définition.....</i>	9
2. <i>Troubles pragmatiques dans le trouble du spectre de l'autisme .....</i>	11
2.1 Définition du trouble du spectre de l'autisme .....	11
2.2 Altération des compétences pragmatiques .....	11
2.3 Hétérogénéités individuelles et compétences pragmatiques.....	14
3. <i>Troubles pragmatiques dans le trouble spécifique du langage oral .....</i>	14
3.1 Définition .....	14
3.2 Troubles pragmatiques consécutifs aux troubles linguistiques .....	15
3.3 Troubles linguistiques consécutifs aux troubles pragmatiques .....	16
3.4 Indépendance des troubles linguistiques et pragmatiques .....	17
4. <i>Fonctions exécutives et habiletés pragmatiques .....</i>	17
4.1 Atteinte des fonctions exécutives chez les TSLO.....	18
4.2 Atteinte des fonctions exécutives chez les TSA.....	18
5. <i>Complexité du diagnostic différentiel entre TSA et TSLO .....</i>	18
5.1 Présence de troubles similaires .....	19
5.2 Évolution des classifications.....	19
B. ÉVALUATION DES COMPETENCES PRAGMATIQUES.....	20
1. <i>Pourquoi évaluer ? .....</i>	20
2. <i>Comment évaluer ? .....</i>	21
2.1 Les difficultés d'évaluation de la pragmatique .....	21
2.2 Les outils d'évaluation directs des compétences pragmatiques.....	22
2.3 Présentation d'un outil d'évaluation directe : le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman.....	23
2.4 Les outils d'évaluation indirectes des compétences pragmatiques.....	24
2.5 Présentation d'un outil d'évaluation indirecte : la Children's Communication Checklist (CCC-2) .....	25
C. NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉVALUATION.....	27
1. <i>Une vision dynamique de l'évaluation de la pragmatique.....</i>	27
1.1 Présentation de la batterie CLÉA .....	27
1.2 Bases théoriques de la batterie d'évaluation.....	27
1.3 Modalités de passation innovantes .....	28
2. <i>La démarche de l'Evidence Based-Pratice .....</i>	30
2.1 Définition de l'EBP .....	30
2.2 L'EBP à portée des orthophonistes .....	31

2.3	Évaluation des qualités psychométriques des outils diagnostics.....	31
2.4	Application auprès d'outils évaluant les compétences pragmatiques.....	32
<b>III.</b>	<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....</b>	<b>34</b>
A.	PROBLEMATIQUE.....	34
B.	HYPOTHESES.....	34
C.	OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	35
<b>IV.</b>	<b>METHODOLOGIE .....</b>	<b>35</b>
A.	POPULATION.....	35
1.	<i>Profil.....</i>	35
2.	<i>Critères d'inclusion .....</i>	36
3.	<i>Critères de non-inclusion.....</i>	36
B.	MATERIEL .....	37
1.	<i>Choix du matériel.....</i>	37
2.	<i>Intérêt clinique des outils d'évaluation choisis.....</i>	37
C.	PROCEDURE.....	39
1.	<i>Recrutement.....</i>	39
2.	<i>Passation des bilans .....</i>	39
D.	ANALYSE DES DONNEES .....	40
1.	<i>Traitement des données de la batterie CLÉA.....</i>	40
2.	<i>Traitement des données du Shulman.....</i>	40
3.	<i>Traitement des données de l'auto-questionnaire de la CCC-2 .....</i>	41
<b>V.</b>	<b>RESULTATS.....</b>	<b>41</b>
A.	RESULTATS DE LA BATTERIE CLEA.....	42
1.	<i>Analyse qualitative.....</i>	42
2.	<i>Analyse quantitative .....</i>	43
B.	RESULTATS DU TEST DES HABILETES PRAGMATIQUES DE B. SHULMAN.....	45
1.	<i>Analyse qualitative.....</i>	45
2.	<i>Analyse quantitative .....</i>	45
C.	RESULTATS DE LA CCC-2.....	46
<b>VI.</b>	<b>DISCUSSION .....</b>	<b>47</b>
A.	ANALYSE DES RESULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHESES.....	47
1.	<i>Analyses des résultats .....</i>	47
1.1	<i>Différences entre les outils d'évaluation .....</i>	47
1.2	<i>Intérêt d'une évaluation normée de la pragmatique.....</i>	48
1.3	<i>Apport de l'évaluation qualitative de la pragmatique .....</i>	49
2.	<i>Validation des hypothèses .....</i>	50



B.	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	51
1.	<i>Taille de l'échantillon</i> .....	51
2.	<i>Les conditions de passation des bilans</i> .....	52
3.	<i>Les limites des outils évaluation</i> .....	52
1.1	Les limites de la batterie CLÉA .....	52
1.2	Limites du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman.....	53
1.3	Limites de la CCC-2.....	54
C.	PERSPECTIVE DE RECHERCHE .....	54
1.	<i>Poursuite de l'étude en spécifiant le diagnostic de TSLO</i> .....	54
2.	<i>Passation de la batterie CLÉA à un échantillon plus important de sujets TSA</i> .....	55
3.	<i>Analyse des profils TSA avec l'onglet Ressources non pathologique</i> .....	55
D.	PERSPECTIVE POUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ORTHOPHONIQUE .....	56
1.	<i>Une évaluation systématique des compétences pragmatiques</i> .....	56
2.	<i>L'utilisation complémentaire de plusieurs outils d'évaluation</i> .....	57
3.	<i>Utilisation de la batterie CLÉA dans le diagnostic de TSA</i> .....	57
VII.	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>58</b>
VIII.	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>60</b>
IX.	<b>ANNEXES</b> .....	<b>66</b>

## Glossaire

CRA: Centre Ressources Autisme

IOM: Institute of Medicine of the National Academies

RPC : Recommandation de pratique clinique

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TL : Trouble du langage

TSLO : Trouble spécifique du langage oral

UNADREO : Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie

## Index des illustrations

FIGURE 1 : SCHEMA D'APRES LE MODELE TRIDIMENSIONNEL DE BISHOP (2000).....	19
FIGURE 2 : REPRESENTATION DES TROIS ANGLES DE VUE SUR LA DYNAMIQUE LINGUISTIQUE D'APRES LE MANUEL CLEA.....	27
FIGURE 3 : SCHEMA DES DONNEES ADMINISTRATIVES DE BILAN D'APRES LE MANUEL CLEA.....	29
FIGURE 4: DISTRIBUTION DES SCORES A L'ONGLET RESSOURCES DES SUJETS TL/ TSA (P= 0,009).....	44

## Index des tables

TABLEAU 1: CLASSIFICATION DES ITEMS RESSOURCES EN FONCTION DES DOMAINES D'EVALUATION.....	28
TABLEAU 2: ANALYSE DES QUALITES PSYCHOMETRIQUES D'APRES LE TABLEAU DE LECLERCQ ET VEYS (2014).....	33
TABLEAU 3: POURCENTAGE DE SCORES PATHOLOGIQUES POUR LES SUJETS TSA /TL A LA BATTERIE CLEA.....	43
TABLEAU 4: ANALYSE DES DIFFERENCES SIGNIFICATIVES DES RESULTATS AUX ONGLETS DU CLEA.....	43
TABLEAU 5: TABLEAUX DE CONTINGENCE ENTRE L'ONGLET RESSOURCES ET LES DIAGNOSTICS TSA/ TL.....	44
TABLEAU 6: RESULTAT DU TABLEAU DE CONTINGENCE ENTRE L'ONGLET RESSOURCES ET LES DIAGNOSTICS TSA/ TL.....	44
TABLEAU 7: POURCENTAGES DE SCORES OBTENUS POUR LES SUJETS TSA/ TL AU TEST DE B.SHULMAN.....	45
TABLEAU 8: ANALYSE DE LA DIFFERENCE SIGNIFICATIVE DES RESULTATS AU TEST DE B.SHULMAN.....	46
TABLEAU 9: POURCENTAGE DE SCORES POUR LES SUJETS TSA/TL A L'ONGLET SIDC.....	47
TABLEAU 10: RECAPITULATIF DES OBJECTIFS D'EVALUATION DES OUTILS EMPLOYES.....	48
TABLEAU 11: OBSERVATIONS CLINIQUES DES SUJETS TSA /TL AU TEST DE B. SHULMAN.....	50

## Index des Annexes

ANNEXE A: OUTILS D'EVALUATION DIRECTS DE LA PRAGMATIQUE.....	66
ANNEXE B: OUTILS D'EVALUATION INDIRECTS DE LA PRAGMATIQUE.....	67
ANNEXE C: APPLICATION DES ETAPES DE L'EBP D'APRES LES RECOMMANDATIONS DE SACKETT ET COLL (2000).....	68
ANNEXE D: QUALITES PSYCHOMETRIQUES DE FRIEBERG APPLIQUEES AUX OUTILS D'EVALUATION DE LA PRAGMATIQUE.....	69
ANNEXE E : SCHEMA EXPLICATIF DE LA METHODOLOGIE DU PROTOCOLE D'ETUDE.....	71
ANNEXE F: EXTRAIT DE LA REECRITURE DU TEST DES HABILITES PRAGMATIQUES DE B. SHULMAN.....	72
ANNEXE G: DETAIL DU PROTOCOLE DE L'ETUDE A DESTINATION DES ORTHOPHONISTES.....	73
ANNEXE H: DECLARATION DE CONSENTEMENT.....	74
ANNEXE I: FAQ A DESTINATION DES FAMILLES.....	75

# I. INTRODUCTION

La pragmatique est une compétence langagière, inhérente à la communication. Elle correspond à l'utilisation et à l'interprétation appropriée du langage en situation d'interaction (Marx, 2019). Les habiletés pragmatiques permettent d'exprimer et de comprendre les comportements et les intentions d'autrui.

Cette compétence est néanmoins altérée dans les troubles neuro-développementaux. Le DSM-5 mentionne des troubles de la communication sociale chez les personnes porteuses du trouble de spectre de l'autisme (TSA). Les individus présentant un trouble spécifique du langage oral (TSLO) rencontrent également des déficits pragmatiques associés aux troubles structurels. Les frontières diagnostiques semblent parfois minces entre ces deux pathologies dès lors que des déficits pragmatiques peuvent être retrouvés dans les deux cas.

En tant que professionnel de la communication, l'évaluation de ces troubles fait partie intégrante du champ de compétence de l'orthophoniste. Évaluer les déficits pragmatiques est essentiel afin de développer des axes de rééducations adaptés au plus près des besoins du patient et de sa famille. Néanmoins, cette évaluation se révèle complexe car elle présente des limites théoriques et pratiques. Le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman est un bilan communément utilisé dans la démarche diagnostique. Les orthophonistes évoquent néanmoins les limites de l'outil car il ne permettrait pas de mettre en évidence des déficits pragmatiques.

L'objectif de ce mémoire est de montrer l'apport d'un nouvel outil d'évaluation, la batterie CLÉA, dans l'évaluation des compétences pragmatiques. L'onglet Ressources, spécifiquement dédié à la pragmatique, permet d'évaluer la qualité de cette compétence des sujets TSA et TL. Nous exposerons dans un premier temps le contexte théorique concernant la pragmatique et les modalités d'évaluation déjà existantes. Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre protocole d'étude ainsi que les analyses statistiques associées. Enfin, la discussion qui en découle sera développée afin d'aboutir à la conclusion de notre sujet.

## II. PARTIE THEORIQUE

### A. Conceptions théoriques des compétences pragmatiques

#### 1. Définition

Au cours du développement du langage, l'enfant se trouve confronté à de multiples situations d'interaction. Il s'approprie des conduites langagières et adapte son comportement en fonction de ces circonstances (Bloom & Lahey, 1978). L'individu accomplit progressivement un acte social dans la mesure où le message transmis entre les locuteurs, composé de codes linguistiques et gestuels, reflète la relation qui les unit (Bateson, 1975). Son langage s'inscrit par conséquent dans un acte de communication, à travers lequel l'enfant fait l'apprentissage d'un système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le plus grand nombre. Selon Dardier (2004), la pragmatique se place également au centre de la compétence communicative dès lors que « le langage régule les activités humaines, permet d'agir sur autrui et contribue à l'échange d'information ». La pragmatique est l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication (Verschuere et al., 1995). L'enfant au cours de son développement acquiert des capacités pragmatiques c'est-à-dire qu'il intègre puis utilise tant des informations textuelles (forme des énoncés) que des données contextuelles (liées aux situations de communication).

Coquet (2005) déclare que l'analyse de la compétence pragmatique repose sur « l'étude de l'utilisation du langage en situation de communication » grâce à l'observation du comportement du sujet. Pour y parvenir, quatre axes ont été développés par l'auteur :

- **L'intentionnalité de la communication :**

Elle s'établit grâce à la répétition d'actes de langage et inclut la formulation de demandes, les échanges d'information, les engagements dans l'action ou encore les appréciations (Costerman & Hupet, 1987). Ces quatre principes permettent ainsi de réguler les échanges.

- **La régulation de l'échange :**

Cette compétence concerne l'appropriation des règles d'alternance des tours de parole. Elle nécessite préalablement l'acquisition fondamentale de la capacité d'attention conjointe. En

prêtant attention en même temps à un objet, des interactions s'établissent entre l'enfant, l'adulte et le contexte environnant (Kail et al., 2003). Bruner (2011) affirme que cette capacité est renforcée lors de la répétition de situations ritualisées. Des formats d'action standardisés vont aider l'enfant à la mise en place de repères stables. Il sera alors en mesure d'attribuer un sens à ces routines. L'enfant sera ainsi actif au cours des interactions et développera de manière assurée son appétence à la communication.

- **L'adaptation à l'interlocuteur :**

Elle se développe par le biais de signes non-linguistiques tels que le regard, les gestes ou encore les postures. Ces éléments possèdent une valeur communicative car ils transmettent des états émotionnels et affectifs. Ils rendent compte des intentions de communication régulant ainsi les échanges (Corazze, 1981). Le locuteur doit ainsi tenir compte tant du contexte d'interaction que du contenu de son message. Ces adaptations constantes mais nécessaires garantissent la qualité de l'interaction.

- **L'organisation de l'information :**

Cette habileté discursive nécessite d'avoir recours à des stratégies d'organisation des éléments du discours. Grice (1982) évoque notamment la quantité d'information délivrée ou encore la pertinence et la qualité du propos. Ces règles de coopération visent à assurer la cohérence et la cohésion du discours afin que la communication soit fonctionnelle.

Cette première approche peut être complétée au travers de la définition de Hupet (1996) qui envisage la pragmatique comme un lien entre deux dimensions impliquant aussi bien une « maîtrise des habiletés spécifiques conversationnelles (tels que les domaines développés ci-dessus) mais aussi une maîtrise des habiletés cognitives générales (habiletés relatives au traitement de l'information en générale, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'informations, la capacité à adopter la perspective d'autrui) ».

La pragmatique nécessite ainsi des compétences diverses et complexes s'articulant autour de cette double composante. Selon Botting & Conti-Ramsden (1999), des troubles de la compétence pragmatique sont retrouvés dans différentes pathologies telles que dans le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou dans les troubles spécifiques du langage oral (TSLO). Bien que d'importantes différences interindividuelles soient relevées, ces déficits altèrent tant la

composante expressive que réceptive détériorant ainsi la cohérence du discours ou encore la compréhension des actes de langage (Menou, 2019).

## 2. Troubles pragmatiques dans le trouble du spectre de l'autisme

### 2.1 Définition du trouble du spectre de l'autisme

La définition du trouble du spectre de l'autisme (TSA) a évolué suite à la parution du DSM-5 en 2013. Ce trouble neuro-développemental est à présent défini à travers une perspective dimensionnelle au sein d'un continuum (Hupet & Weck, 1996). Cette conception fonctionnelle s'éloigne de la classification catégorielle développée dans la précédente version. L'enfant est ainsi davantage considéré dans sa singularité et son individualité. Chaque individu résulte en effet d'une combinaison unique de caractéristiques de fonctionnements et de dysfonctionnements en constante évolution (Plumet, 2014).

Le diagnostic s'envisage dorénavant selon une dyade autistique composée de deux axes principaux (communication sociale/ intérêts restreints et comportements répétitifs) avec des manifestations d'intensité plus ou moins sévères. Ces déficits existent dès les premières étapes du développement de l'enfant et ont des répercussions indéniables sur son évolution (Kocsis, 2013). Selon (Rogé, 2015) la moitié seulement des personnes autistes accéderaient au langage oral. Les trajectoires neuro-développementales diverses et le degré d'atteinte de la pathologie peuvent expliquer en partie les altérations des aspects structuraux du langage (Plumet, 2014). Certaines compétences peuvent néanmoins être acquises bien que l'usage communicatif soit détérioré en raison d'une altération de la communication verbale et non verbale. Un déficit socio-pragmatique est par conséquent présent. Les habiletés interactives se retrouvent réduites du fait que les compétences langagières ne sont pas utilisées correctement lors d'une situation sociale.

### 2.2 Altération des compétences pragmatiques

Une revue de la littérature portant sur l'étude sémiologique de la pragmatique du langage chez les individus présentant un TSA a été réalisée par Marx (2019). Ce travail de recherche a permis d'approfondir les connaissances concernant le fonctionnement pragmatique des personnes TSA. Les quatre axes de la compétence pragmatique définis par Coquet (2005) peuvent être employés afin de faciliter la classification des déficits :

- **L'intentionnalité de la communication :**

Elle s'acquiert en premier lieu grâce à la compréhension des intentions d'autrui. Cette capacité nécessite cependant la maîtrise de nombreuses habiletés inférentielles telles que la compréhension des métaphores, du langage non-littéral, de l'ironie ou encore du sarcasme. L'acquisition de ces habiletés est essentielle dans la mesure où les intentions de communication d'autrui sont parfois exprimées de manière implicite.

Adachi (2004) affirme en effet que la compréhension du sarcasme est étroitement liée à la réussite des tâches de Théorie de l'Esprit. Ces deux compétences nécessitent le recours à des capacités empathiques, déficitaires chez les personnes TSA (Baron-Cohen et al., 1985). La pragmatique est en revanche une faculté distincte de la théorie de l'esprit et bien que ces deux compétences se chevauchent partiellement, aucune ne peut être considérée comme une simple sous-composante de l'autre (Bosco et al., 2018). La compréhension des métaphores découle par ailleurs des connaissances sémantiques et la mise en relation des traits sémantiques non saillants des mots. Lors des tâches de compréhension de métaphores, ces capacités sont de meilleurs prédicteurs de réussite en comparaison aux facultés de Théorie de l'esprit (Norbury, 2014).

Selon Courtois (2004), des compétences linguistiques déficitaires seraient à l'origine des difficultés de compréhension du langage figuré. Une autre théorie, avancée par Chouinard et Cummine (2016), met en cause une altération des processus cognitifs qui induirait ces difficultés de compréhension. Un manque d'inhibition ainsi qu'une lenteur dans le traitement des informations empêcheraient l'interprétation des métaphores au détriment d'une compréhension littérale. Les difficultés pour réaliser des inférences s'expliqueraient davantage par un déficit de compréhension morphosyntaxique (Etchegoyhen et al., 2008). Une compréhension partielle de la structure syntaxique d'un énoncé empêcherait donc de réaliser des inférences.

Le langage est ainsi perçu de manière littérale en raison de difficultés pour attribuer deux significations, concrète et figurée à une même expression (Le Sourn-Bissaoui et al., 2011). Les intentions de communication produites sont peu variées et réduites. Elles ne sont pas employées pour réaliser des commentaires ou pour initier des interactions sociales attestant ainsi que l'utilisation du langage est réalisée dans un but concret et non social (Courtois, 2004).

- **L'organisation de l'information :**

Kissine (2016) affirme que les individus TSA ont des difficultés tant pour sélectionner des éléments pertinents que pour les hiérarchiser. Ces déficits altèrent la cohérence et la cohésion du discours réduisant ainsi l'informativité du propos. Eigsti (2011) déclare que la construction du discours se caractérise par une réduction de l'utilisation de connecteurs logiques ainsi qu'une diminution de l'expression des liens explicites. Les personnes avec TSA ont également des difficultés pour adapter leur discours à leur interlocuteur (Marx, 2019). Ils ne prennent pas en compte leurs connaissances manquant ainsi de clarté, d'étayage et d'ajustement dans leur propos.

- **L'adaptation à la situation d'énonciation :**

Elle nécessite d'être constante et réactualisée en fonction du contexte et de l'interlocuteur. Cette compétence peut être réalisée grâce à l'ajustement du registre de langue. Eigsti (2011) rappelle que les personnes avec TSA ont tendance à utiliser un langage trop formel sans prendre en compte l'âge de l'interlocuteur. La relation avec l'interlocuteur semble néanmoins être un facteur primordial quant aux performances communicatives. Plus l'interlocuteur sera familier plus la personne avec TSA plus elle pourra adapter son discours. Cet ajustement atteste ainsi d'une conscience partielle de l'utilisation sociale du langage.

- **La régie de l'échange :**

Cette compétence est altérée en raison de difficultés lors de l'acquisition des règles conversationnelles (Courtois, 2004). L'initiation et la gestion du thème de l'échange se révèlent déficitaires notamment car les individus avec TSA ont tendance à persévérer sur un thème de prédilection (Lesur, 2012). Ces persévérations révèlent par conséquent des difficultés à s'en dégager de manière appropriée (Kissine et al., 2016). Une rupture brusque du thème de l'échange, lorsque celui-ci ne rentre pas dans leurs champs d'intérêts, est également fréquente (Roberts et al., 2007). Selon Etchegoyhen (2008), les personnes avec TSA rencontrent des difficultés pour gérer l'alternance des tours de parole. La littérature scientifique relate soit des difficultés pour céder la parole à l'interlocuteur (de Villiers et al., 2013) soit au contraire une réduction de la fréquence de la prise de parole (Paul et al., 2009).



### 2.3 Hétérogénéités individuelles et compétences pragmatiques

Selon Deliens (2018), les multiples études scientifiques attestent d'une atteinte de la pragmatique du langage. Les compétences se révèlent néanmoins hétérogènes. Ces disparités se manifestent en fonction des individus, des situations d'expérimentations et de l'intérêt social. Les personnes autistes confrontées à des situations de communication confortables en lien avec une personne familière montreraient de meilleures capacités pragmatiques. Bien que certains domaines du fonctionnement pragmatique puissent être préservés, l'étendue des difficultés interactionnelles que les personnes TSA rencontrent quotidiennement dans leur vie sociale ne doit pas être négligée. D'après Marx (2019), les résultats des différentes études portant sur les compétences pragmatiques auprès des personnes TSA n'aboutissent pas systématiquement à un consensus. Le nombre d'études corrélant les compétences pragmatiques auprès de sujets TSA à celles d'enfants au développement typique sont en réalité peu nombreuses. Ce constat s'explique également en raison du format de l'évaluation.

Le recueil des habiletés conversationnelles est complexe à évaluer au cours d'une situation expérimentale car elles reposent sur des caractères naturels et spontanés. Des difficultés pragmatiques rencontrées par les sujets TSA ne sont pas forcément un signe pathognomonique de cette pathologie. Ying Sng (2018) rapporte par exemple que les faibles initiations de thèmes conversationnels se retrouvent tant chez des enfants TSA que des enfants avec un trouble de la conduite tandis qu'Adams (2002) ne retrouve pas de différence significative entre ces deux groupes dans la fréquence des tours de parole. Les enfants atteints du syndrome d'Asperger (SA) obtiennent des résultats similaires à ceux des sujets témoins. L'auteur rapporte néanmoins une tendance de la part des enfants SA à parler davantage lors de conversations au contenu émotionnel plus fort.

## 3. Troubles pragmatiques dans le trouble spécifique du langage oral

### 3.1 Définition

Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO) sont définis par le DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) comme des troubles de production et/ou de compréhension du langage en l'absence d'étiologie avérée (Crocq et al., 2016). Cette définition a été approfondie lors de la parution de la cinquième édition du manuel en 2013. Ces troubles font désormais partie de la catégorie des troubles du langage dans la catégorie troubles de la

communication au sein du chapitre des troubles neuro-développementaux. Les modifications apportées témoignent d'une évolution conceptuelle dans la mesure où la notion de déviance développementale y est introduite inscrivant le trouble dans une perspective au long cours (Avenet et al., 2016).

Cette évolution au sein de la classification ne signifie pas pour autant un consensus dans la terminologie. Diverses appellations telles que « dysphasie », « retard de langage » ou « troubles spécifique du langage » sont encore employées lors de la pose du diagnostic chez un patient. Cette indécision a par la suite abouti à une tentative de clarification de la terminologie de ces troubles grâce à l'initiative d'un groupe international et multidisciplinaire (Dorothy Bishop et al., 2017). Les experts ont ainsi défini douze affirmations abordant les notions de pronostic, de facteurs de risques et de conditions co-occurentes afin de définir un trouble langagier.

Outre la question de la définition des troubles, un manque de consensus réside également concernant la question du déficit pragmatique chez les enfants TSLO. Les recherches scientifiques attestent de l'existence de difficultés pragmatiques au sein de cette population (De Weck, 2004). Plusieurs hypothèses divergent néanmoins quant à l'origine des troubles.

### 3.2 Troubles pragmatiques consécutifs aux troubles linguistiques

Le premier postulat affirme que le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de la compétence pragmatique. Les troubles pragmatiques seraient alors une conséquence du déficit des composantes structurelles du langage.

Les protocoles d'études comparent communément les performances langagières et pragmatiques d'enfants avec un TSLO à celles d'un groupe contrôle dans le but de déterminer si un déficit du code entraîne une atteinte de son usage (Monfort, 2005). Osman (2011) a proposé à ces deux populations une grille de dépistage des troubles de la pragmatique. Les résultats mettent en avant une différence significative concernant l'évaluation de cinq domaines (paramètre non-verbaux paralinguistiques, compréhension et description de la fonction des objets, compétences conversationnelles, intentionnalité et compétences narratives). Les enfants présentant un TSLO se sont retrouvés en difficulté lors de la reformulation de leurs réponses. Cet empêchement s'expliquerait par de faibles capacités expressives et sémantiques. Il leur a

été également difficile de répondre de manière adéquate aux différentes sollicitations en raison d'un déficit des capacités réceptives.

Verhoeven & Balkom (2005) affirment néanmoins que les enfants avec un TSLO disposent de fonctions de communication au niveau du langage non-verbal. Leur usage reste cependant limité du fait de la présence de formes linguistiques atypiques, d'un manque de fluidité et d'informativité au sein du discours. Le comportement langagier est également altéré en raison de l'inhibition verbale. Aucune demande de clarification n'est produite en cas d'incompréhension.

Des études évaluant les compétences de communication référentielle (Davies et al., 2016) et de théorie de l'esprit (Spanoudis, 2016) d'enfants avec un TSLO révèlent de faibles performances par rapport au groupe d'enfants de même âge chronologique. Néanmoins, lorsque les scores obtenus sont corrélés avec ceux d'enfants de même âge linguistique, les compétences se révèlent être similaires.

Ces comparaisons suggèrent donc que les enfants avec un TSLO ont des capacités à transmettre précisément ce qu'ils perçoivent et ressentent à l'interlocuteur mais aussi à attribuer et à reconnaître les états mentaux d'autrui (Lambert & von Kaenel, 1984). Ces compétences s'affaiblissent lorsque les tâches qui les évaluent se complexifient d'un point de vue linguistique.

### 3.3 Troubles linguistiques consécutifs aux troubles pragmatiques

Une théorie différente place le rôle de la cognition sociale et des interactions au premier plan. Les troubles du langage seraient secondaires aux troubles pragmatiques dans la mesure où si l'enfant ne prend pas en compte son interlocuteur, le contexte et l'environnement, ses compétences langagières seront altérées. L'enfant va attribuer au cours de ses interactions, une intentionnalité à la communication et acquérir le principe de subjectivité (Adams, 2002). Un trouble de la pragmatique serait le résultat d'un manque de participation au processus d'interaction sociale. Hupet et Weck (1996) affirment en effet que « le développement sociocognitif serait le socle du développement langagier ». L'adulte joue un rôle essentiel durant ce processus dès lors qu'il interprète les productions de l'enfant, lui renvoyant ainsi la

signification sociale de son énoncé. La construction d'un code commun s'établit au cours des interactions.

L'appétence à communiquer se révèle être un préalable indispensable à l'acquisition des compétences pragmatiques (Bernicot 2005). Comme l'atteste Bishop (2000), les enfants avec un TSLO rencontrent des difficultés sociales en raison de leurs compétences linguistiques limitées. Elle affirme qu'un cercle vicieux de fait s'installe : l'isolement implique une exposition réduite aux situations langagières. L'enfant avec un TSLO aura donc accès à des modèles langagiers appauvris, en raison de la diminution de leur fréquence d'exposition. Parallèlement, les parents simplifient d'un point de vue phonologique, lexical et morphosyntaxique leur langage dans l'intention de s'adapter à leurs difficultés réceptives (Schelstraete, 2011). Verhoeven & Balkom (2005) déclarent que ce manque d'exposition engendre un handicap pragmatique. Ce déficit est alors davantage structurel que fonctionnel dans la mesure où l'enfant ne peut s'appuyer sur des modèles linguistiques variés afin de développer son langage et acquérir une appétence à la communication.

#### 3.4 Indépendance des troubles linguistiques et pragmatiques

Une troisième théorie portant sur l'indépendance entre les éléments structurels du langage (lexique, phonologie, morphosyntaxe) et la compétence pragmatique a été introduite par Verhoeven et Balkom (2005). Cette conception s'inscrit dans une approche modulaire de l'organisation du langage dans la mesure où chaque composante se développerait de manière autonome. Le moment d'apparition de ces compétences serait distinct en fonction de chaque composante langagière entraînant ainsi des progressions dissemblables.

Schaeffer (2005) à travers son étude portant sur la comparaison entre les performances morphosyntaxiques et les compétences pragmatiques, rapporte que les enfants avec un TSLO obtiennent des résultats plus faibles sur le plan syntaxique en comparaison au groupe contrôle mais que leurs compétences pragmatiques sont préservées. Le développement du langage répondrait donc à une évolution asymétrique des compétences (Hupet & Weck, 1996).

## 4. Fonctions exécutives et habiletés pragmatiques

Une atteinte des fonctions exécutives dans le cadre du TSA et du TSLO se révèle cependant être une piste intéressante concernant l'origine du déficit pragmatique. Les fonctions

exécutives recouvrent « l'ensemble des processus cognitifs d'ordre supérieur impliqués dans la planification et l'exécution d'un comportement axé sur un objectif » (Friedman & Miyake, 2017).

#### 4.1 Atteinte des fonctions exécutives chez les TSLO

L'étude réalisée par Osman (2011) révèle que les difficultés rencontrées par les enfants TSLO lors de tâches linguistiques et pragmatiques pouvaient être corrélées à de faibles capacités attentionnelles ainsi qu'un traitement altéré de l'information en raison d'un manque d'organisation. Ces enfants présentent également des capacités d'inhibition plus faibles par rapport à leurs pairs. Les différences sont davantage marquées notamment lorsque la composante linguistique est plus importante au sein des tâches proposées. Une altération du contrôle inhibiteur et/ou d'un déficit de mémoire de travail limitent également leurs performances en matière de flexibilité cognitive (Pauls & Archibald, 2016).

#### 4.2 Atteinte des fonctions exécutives chez les TSA

Certains auteurs constatent également une altération des fonctions exécutives dans le cadre de l'autisme. Un dysfonctionnement exécutif serait donc à l'origine de nombreux symptômes présents dans cette pathologie (Ozonoff et al., 1994). La présence d'un comportement rigide, de persévérations et d'une incapacité d'adaptation au changement signifierait une relation de cause à effet entre un déficit cognitif et un déficit social. Un déficit primaire en mémoire de travail pourrait en effet interférer avec l'acquisition d'autres compétences cognitives telles que l'imitation (Bennetto et al., 1996).

L'étude des fonctions exécutives permet ainsi une analyse qualitative et fonctionnelle de la mise en œuvre des habiletés cognitives dans différents contextes. Cette analyse repose tant sur les singularités cognitives des individus que sur leurs compétences adaptatives (Plumet, 2014).

### 5. Complexité du diagnostic différentiel entre TSA et TSLO

Des études scientifiques mettent en évidence la difficulté d'établir un diagnostic différentiel précoce entre TSA et TSLO bien que cette démarche représente un enjeu majeur lors de la future prise en charge (Benchimol, 2015).

## 5.1 Présence de troubles similaires

Bishop (2010) rappelle que ces deux pathologies sont traditionnellement considérées comme deux troubles distincts. Un continuum semble néanmoins exister entre ces troubles neuro-développementaux en raison de la présence de certains facteurs étiologiques communs (contexte génétique, influence environnementale) en lien avec une réalité clinique semblable. Des déficits portant tant sur la structure que l'utilisation du langage sont rapportés dans les deux cas. La limite se révèle par conséquent floue entre une altération des compétences pragmatiques et un déficit langagier.

Un des enjeux des recherches scientifiques réside dans le fait de déterminer la temporalité de l'apparition du trouble, c'est-à-dire de savoir si le déficit pragmatique est un trouble primaire ou secondaire. Identifier de manière isolée l'origine d'un trouble et déterminer ses répercussions possibles sur les autres compétences langagières semble néanmoins délicat. Selon Menou (2019), la difficulté d'analyse de ces liens pourrait s'expliquer en partie en raison de l'hétérogénéité des profils cliniques ainsi que du manque de connaissances quant à l'origine de ces troubles.

## 5.2 Évolution des classifications

Afin d'aboutir à une classification plus claire des troubles du langage et de la pragmatique, Bishop (2000) s'est interrogée sur la possible existence d'un autre type de trouble. Cette réflexion a abouti à la création du terme « trouble pragmatique du langage » (TPL). Les capacités structurelles (phonologie et syntaxe) seraient préservées tandis que l'usage du langage serait quant à lui perturbé. Cette nouvelle entité s'inscrit dans un modèle tridimensionnel basé sur un continuum de sévérité. La figure 1 permet de constater comment la structure du langage et son usage social sont intimement liés.

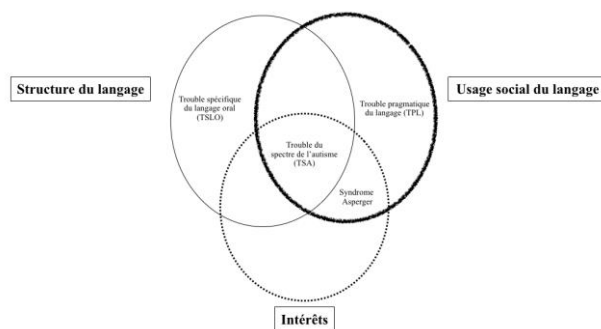


FIGURE 1 : SCHEMA D'APRES LE MODELE TRIDIMENSIONNEL DE BISHOP (2000)

Plus récemment, la nouvelle édition du DSM-5 a introduit le terme de « troubles de la communication sociale et pragmatique » (TCSP) défini par « des difficultés persistantes à utiliser la communication verbale et non verbale à des fins sociales, en l'absence d'intérêts et de comportements restreints et répétitifs ». Le trouble de la pragmatique est alors considéré comme primaire et persistant en raison de limitations au niveau social et relationnel. La pose de ce diagnostic reste néanmoins délicate en raison d'un manque de mesures d'évaluations valides et fiables. Cette prise de position concernant la terminologie ne fait actuellement pas consensus au sein de la communauté scientifique dans la mesure où les troubles de la communication sociale et la pragmatique peuvent être envisagés comme deux notions distinctes (Norbury, 2014).

## **B. Évaluation des compétences pragmatiques**

### **1. Pourquoi évaluer ?**

Selon Hupet (2005) les cliniciens s'accordent à dire qu'il n'y a pas meilleurs fondements au diagnostic et à l'intervention orthophonique qu'une évaluation approfondie du langage de l'enfant. L'outil d'évaluation doit se situer à l'interface entre l'analyse clinique du profil de compétences de l'enfant et les avancées théoriques de la recherche. Il doit également répondre à des qualités psychométriques précises telles que la sensibilité, la validité et la fidélité afin de quantifier de manière fiable les habiletés langagières et communicationnelles.

Bien que l'évaluation des composantes structurales telles que le lexique, la phonologie ou encore la morphosyntaxe soit primordiale, elle ne suffit pas à rendre compte du degré d'habiletés langagière d'un locuteur (Pasquet et al., 2014). Ce constat s'explique par le haut niveau d'interactivité entre ces composantes et le développement linguistique de l'enfant. Il s'éloigne ainsi des théories modulaires développées par Fodor (1986) qui posent la spécificité de certains systèmes de traitements de l'information et leur relative autonomie de fonctionnement. L'évaluation approfondie du langage nécessite ainsi de s'interroger sur l'organisation et les relations entre ces composantes tout en prenant en compte la variabilité des fonctionnements individuels (Piérart, 2005).

L'évaluation langagière ne peut ainsi dissocier la forme du langage de son usage en tant qu'outil de communication (Dardier, 2004). L'analyse des compétences pragmatiques révèle le

fonctionnement cognitif et adaptatif lors d'une situation interactionnelle. Elle permet également d'estimer la répercussion des déficits dans la vie quotidienne de l'enfant. Cette démarche rigoureuse contribue au diagnostic différentiel et oriente la future prise en charge. L'objectif résidera dans le transfert des acquis entre des situations contrôlées et des situations de la vie quotidienne (De Partz, 1990).

## 2. Comment évaluer ?

### 2.1 Les difficultés d'évaluation de la pragmatique

L'évaluation est un moment clé du bilan orthophonique (Coquet, 2005). Suite à l'anamnèse, l'orthophoniste explore tant les composantes structurelles que les habiletés cognitives du patient. L'objectif est de mettre en évidence les domaines préservés, les compétences déficitaires mais également les stratégies mises en œuvre par l'enfant. Le bilan repose ainsi sur une interaction entre les éléments quantitatifs fournis par les outils d'évaluation et l'analyse clinique de l'orthophoniste. L'évaluation des habiletés pragmatiques s'intéresse aux aspects interactionnels du langage. Elle débute dès l'anamnèse avec le recensement des comportements de communication lors de situations de jeux et d'interactions sociales rapportés par la famille. Elle repose également sur une analyse des actes de langage, des tours de parole, de la régie de l'échange en prenant en compte l'adaptation à l'interlocuteur et l'organisation de l'information.

Bernicot (2005) affirme cependant que les instruments d'évaluation des compétences pragmatiques restent assez rares bien que ce domaine de recherche connaisse une évolution exponentielle depuis une vingtaine d'années. De multiples obstacles pratiques et théoriques entravent l'évaluation de ces compétences. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène :

- Les compétences pragmatiques sont la résultante de l'interaction complexe entre les influences sociales, linguistiques et culturelles (Adams, 2002). La variabilité sociale des milieux et des cultures joue un rôle dans le développement de ces compétences. L'interaction avec l'environnement permet en effet l'intégration et l'enrichissement des liens entre le mot et la représentation conceptuelle (Dewaele & Wourm, 2002).
- Les tests d'évaluation étaient traditionnellement portés vers une analyse des aspects formels du langage (Hupet, 2005). L'évaluation des capacités langagières implique en effet de



définir ce que les enfants ont à acquérir afin de déterminer ce qui sera à évaluer (de Weck & Rodi, 2005). La pragmatique reste cependant l'aspect du langage le moins connu et le plus tardivement étudié par la linguistique et la psychologie. Ce manque de connaissances théoriques concernant le développement de ces habiletés s'explique par la difficulté à établir une norme développementale en raison d'importantes variables inter-individuelles. Le manque de références normatives rend par ailleurs difficile la comparaison avec une population de référence (Coquet, 2005).

- Selon Monfort (2005), la pragmatique est une composante particulièrement dépendante des autres compétences langagières, du développement cognitif et émotionnel de chacun. Elle serait perçue comme un « module » au sein duquel un déficit dans son organisation ou sa construction se répercuterait sur l'ensemble du développement du langage. Évaluer cette compétence de manière isolée apparaît donc délicat.
- Un décalage est possible entre les compétences observées lors d'une situation de tests et des situations naturelles de la vie quotidienne. Afin de pallier cette dissociation, l'évaluation doit s'orienter autour de plusieurs activités langagières dont les paramètres contextuels varient. Cette pluralité permet de comparer les productions de l'enfant afin d'apprécier la dynamique des interactions verbales (de Weck & Rodi, 2005).

L'évaluation des compétences pragmatiques porte sur l'étude des liens entre la forme de l'énoncé, son usage et le contexte de communication dans lequel il est produit. L'analyse clinique doit s'attacher à évaluer le but des productions langagières, leur contenu et la manière de les exprimer. Plusieurs outils ont été élaborés afin de répondre aux besoins cliniques des thérapeutes et permettent une évaluation directe ou indirecte des compétences pragmatiques.

## 2.2 Les outils d'évaluation directs des compétences pragmatiques

L'évaluation directe comprend des situations au cours desquelles l'enfant doit réaliser des tâches spécifiques proposées par l'orthophoniste. Les épreuves standardisées et les logiciels d'évaluation s'inscrivent dans ce processus d'appréciation des compétences pragmatiques. Les compétences et les déficits sont quantifiables dans la mesure où le clinicien s'appuie sur un protocole d'évaluation. Ces outils permettent d'approfondir l'analyse qualitative du thérapeute dès lors que les scores obtenus permettent de situer l'enfant par rapport à une norme.

L'utilisation d'un outil standardisé permet d'assurer une reproductibilité lors des différentes passations. Ce processus tente de garantir au maximum une fiabilité test/re-test tout en évitant les variabilités intra-examineur.

Ces outils ne permettent généralement pas une évaluation globale des compétences pragmatiques dès lors qu'une majorité porte sur une habileté déterminée. Certains tests sont également susceptibles de s'éloigner d'une situation réelle de par leurs modalités d'administration. Certaines tâches proposées peuvent manquer d'interactivité empêchant ainsi de percevoir les réelles compétences de l'enfant. Les épreuves standardisées s'inscrivent par ailleurs dans un contexte particulier d'évaluation susceptible de déstabiliser l'enfant. Elles dépendent de son état lors de ce moment particulier et sont donc limitées par le contexte. Un récapitulatif des différentes évaluations directes se retrouve dans l'annexe A.

### 2.3 Présentation d'un outil d'évaluation directe : le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman

Un exemple d'évaluation directe est le *test des habiletés pragmatiques de B. Shulman*. Cette épreuve standardisée s'attache à analyser le discours et les actes de langage produits par l'enfant. Ces éléments sont fondamentaux lors de l'analyse des compétences pragmatiques dans la mesure où ils découlent d'une construction mutuelle et collective entre les locuteurs. Ce bilan s'adresse à des enfants âgés de 3 à 8 ans. La passation se compose de quatre situations conversationnelles semi-structurées : deux discussions fictives et deux discussions réelles. Les interventions de l'examineur sont préalablement établies tandis que certains échantillons de réponses sont attendus afin de réaliser la cotation. La diversité des tâches proposées permet une analyse quantitative et qualitative des productions. Le calcul des scores pour chaque tâche permet d'identifier quelles situations communicationnelles sont les plus favorables ou au contraire les plus délicates. L'analyse clinique permet également d'identifier les stratégies compensatoires éventuellement déployées dans le but de poursuivre l'échange.

Ce test est fréquemment utilisé lors de bilans diagnostiques mais présente néanmoins de nombreuses limites sur les plans clinique et psychométrique. Le manuel de passation étant introuvable, l'utilisateur ne peut se baser sur des fondements théoriques fiables. La pertinence des items est par ailleurs contestable car elle est peu en adéquation avec le lexique utilisé actuellement par les enfants. Les modalités de cotation sont également discutables dans la

mesure où le barème initial est basé sur une analyse quantitative du discours ne prenant que peu en compte la pertinence et la cohérence du discours. Le niveau de langage oral semble ainsi influencer fortement les résultats obtenus à ce test. Certaines réponses bien que courtes mais adaptées au contexte rapportent un faible nombre de points tandis que d'autres plus longues sont valorisées malgré leur manque de pertinence.

L'évaluation semblerait davantage tournée vers une évaluation quantitative du langage aux dépens d'une analyse des habiletés pragmatiques. Un problème de validité psychométrique survient puisque ce test ne semble pas mesurer ce qu'il est censé mesurer. La cotation des items n'est alors pas un indicateur pertinent au regard des compétences sous-jacentes que l'épreuve est supposée estimer (Dubus, 2011). La sensibilité de ce test pourrait également être reconsidérée puisque le pouvoir discriminant de l'outil semble faible. Selon Bernaud (2007), plus un test est sensible, plus il permet d'objectiver les différences fines entre les sujets. Cet outil ne serait donc pas assez précis afin de faciliter le diagnostic différentiel en décelant un trouble pragmatique.

#### 2.4 Les outils d'évaluation indirectes des compétences pragmatiques

Les outils d'évaluation indirectes se présentent sous diverses formes et sont complémentaires des évaluations directes. Une synthèse de ces différents outils se retrouve en annexe B.

**Les grilles d'observation** permettent d'objectiver les compétences et les déficits pragmatiques selon différents axes. Elles peuvent par exemple porter sur des aspects précis des compétences pragmatiques telles que la gestion du discours ou encore les actes de langage. Elles s'attachent également à déterminer si les troubles pragmatiques sont de nature structurelle ou fonctionnelle ou encore à quantifier la fréquence d'apparition de certains comportements. Ces grilles d'observation visent ainsi à établir des profils de communication grâce à l'analyse de différents aspects pragmatiques. Certaines grilles peuvent néanmoins paraître trop chargées rendant ainsi difficile une analyse synthétique du profil pragmatique de l'enfant. Le type de cotation utilisé peut également représenter un biais dans la mesure où déterminer si un comportement est qualifié « d'approprié » ou « d'inapproprié » représente une analyse binaire relativement imprécise.

**Les questionnaires adressés aux proches** sont complémentaires de l'évaluation clinique. Ils présentent l'avantage d'être remplis par des personnes proches de l'enfant. Des comportements recherchés pourtant absents lors de l'évaluation peuvent être retrouvés au cours des situations de vie quotidienne. Ces outils requièrent peu de temps pour être complétés dès lors que les consignes de cotation sont clairement explicitées. Cette analyse amène par la suite à percevoir de manière formelle les habiletés et les déficits présents lors de situations de communication de vie quotidienne. Ce type d'outils représente néanmoins un biais majeur. Chaque individu a une perception personnelle des compétences et des déficits pragmatiques de l'enfant. Les membres de l'entourage sont susceptibles d'interpréter différemment les intentions de communication et d'ajuster leur langage de manière hétérogène. Leur analyse du profil communicationnel peut de ce fait diverger se répercutant ainsi sur la cotation des grilles d'auto-évaluation. Afin de gagner en pertinence et en précision, ces grilles nécessitent donc d'être complétées par différentes personnes proches de l'enfant.

**L'analyse conversationnelle** présente l'avantage d'évaluer de manière quantitative la structure de l'échange et les tours de parole. Chaque conduite conversationnelle est répartie en différentes catégories. Cette observation est néanmoins difficile à appliquer lors de la pratique clinique dans la mesure où déterminer l'échantillon à analyser se révèle délicat pour le thérapeute.

## 2.5 Présentation d'un outil d'évaluation indirecte : la Children's Communication Checklist (CCC-2)

La CCC-2 est une grille d'auto-évaluation élaborée en 2003 par D. Bishop, professeure de neuropsychologie développementale à l'Université d'Oxford. Une première version a été publiée en 1998. Cette nouvelle édition a pour objectif de dépister des difficultés langagières significatives chez des enfants âgés de 4 à 16 ans. Elle participe au diagnostic différentiel entre TSA et TSLO dès lors qu'elle est en mesure d'identifier des déficits pragmatiques prédominants. Bien que le questionnaire de la CCC-2 ne puisse à lui seul permettre de diagnostiquer un trouble du spectre de l'autisme, il représente néanmoins un outil sensible afin d'objectiver des troubles fonctionnels et structurels en dressant des profils de communication spécifiques. Cet outil d'évaluation permet notamment d'obtenir des informations concernant les différents aspects de la communication chez l'enfant. Cette analyse se révèle parfois délicate à évaluer lors d'une situation traditionnelle de test. L'analyse des actes de langage de la vie

quotidienne facilite cette tâche. De fait, ce sont les parents ou un adulte référent côtoyant fréquemment l'enfant qui sont amenés à remplir la grille d'évaluation.

Les 4 premières échelles (A, B, C, D) sont consacrées aux aspects structurels du langage tels que la parole, la syntaxe, la sémantique et la cohérence. Les 4 échelles suivantes (E, F, G, H) sont relatives aux aspects pragmatiques du langage comprenant les problèmes d'initiation, les stéréotypies verbales, l'utilisation du contexte et la communication non-verbale. Enfin, les deux dernières échelles (I, J) sont davantage en lien avec le comportement de l'enfant concernant ses relations sociales et ses intérêts. Les scores bruts obtenus sont retranscrits en notes relatives permettant de convertir les résultats en percentiles. Des scores composites sont également calculés.

L'onglet GCC (General Communication Composite) permet de mettre en évidence un profil communicationnel pouvant évoquer un tableau d'autisme ou de troubles spécifiques du langage oral (TSLO) dès lors qu'il est inférieur à 55. L'onglet SIDC (Social Interaction Deviance Composite) permet de repérer les enfants pour lesquels les difficultés pragmatiques sont majeures. La validation anglaise a montré que la majorité des enfants qui obtiennent un SIDC supérieur ou égal à 9 peuvent être considérés comme ayant un trouble spécifique du langage. Tandis qu'un score SIDC inférieur à 0 n'est jamais observé dans les cas de trouble spécifique du langage oral mais est plutôt indicateur d'un trouble de la pragmatique (Garcia & Herouin, 2006).

La présentation des différentes modalités d'évaluation des compétences pragmatiques met en exergue le nombre conséquent d'outils mais également leurs multiples limites. L'orthophoniste se trouve donc confronté fréquemment à divers obstacles lors du choix de l'outil d'évaluation à employer. Les besoins cliniques en termes d'évaluation des compétences pragmatiques apparaissent ainsi distinctement :

- Analyser les compétences pragmatiques indépendamment des compétences langagières structurelles.
- Évaluer de manière globale toutes les composantes des habiletés pragmatiques.
- Utiliser un test dont les résultats seraient corrélés aux comportements communicationnels de la vie quotidienne de l'enfant.

## C. Nouvelles perspectives d'évaluation.

### 1. Une vision dynamique de l'évaluation de la pragmatique.

#### 1.1 Présentation de la batterie CLÉA

Un nouvel outil d'évaluation en lien avec les avancées théoriques de la recherche est récemment apparu : la batterie CLÉA (Communiquer, Lire et Écrire pour Apprendre) développée en 2014 par F. Pasquet, A. Parbeau-Guéno et E. Bourg. Elle est étalonnée pour les enfants de 2 ans 6 mois à 14 ans 11 mois. Ce bilan vise à mesurer les habiletés langagières orales et écrites ainsi que leurs interactions au cours du développement (Pasquet et al., 2014).

#### 1.2 Bases théoriques de la batterie d'évaluation

L'élaboration de l'outil s'appuie principalement sur les travaux du professeur Abdelhamid Khomsi, auteur de la batterie d'évaluation ELO (Khomsi, 2001). Le bilan CLÉA s'inscrit de fait dans une approche psycholinguistique dès lors que l'interaction constante entre les habiletés langagières fondamentales (lexique, phonologie, morphosyntaxe) est mise au premier plan. Elle est représentée par le schéma en figure 2. L'interdépendance continue de ces composantes favorise le développement du langage (Khomsi, 1982). L'architecture même de l'outil retrace cette évolution développementale du fait de la répartition des épreuves en 4 temps distincts au regard de l'âge de l'enfant. Cette démarche d'évaluation permet d'appréhender au mieux la variabilité des fonctionnements individuels.

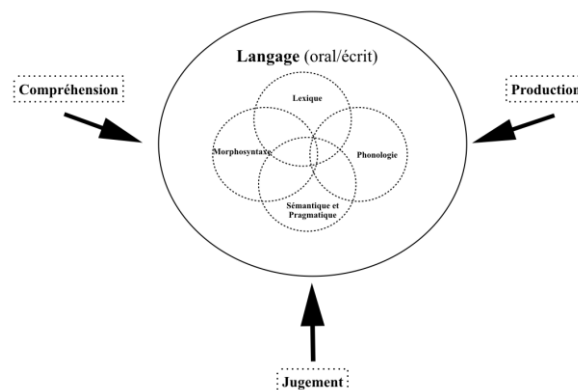


FIGURE 2 : REPRESENTATION DES TROIS ANGLES DE VUE SUR LA DYNAMIQUE LINGUISTIQUE D'APRES LE MANUEL CLEA

L'élaboration de l'outil est également en lien avec la notion de Life-span selon laquelle un individu, tout au long de son développement, adapte son comportement afin d'atteindre ses

objectifs (Lecerf et al., 2007). Les auteurs ont ainsi conçu une variable spécifique dite « Ressources » afin d'estimer la capacité de l'enfant à mobiliser des informations autres, c'est-à-dire à développer des stratégies compensatoires.

Les items de l'onglet Ressources permettent de déterminer les compétences qui servent de zones de compensation afin de pallier l'influence des troubles du langage sur le fonctionnement linguistique écologique. Ils évaluent les compétences pragmatiques sous de multiples formes dès lors que transmettre et comprendre un message nécessite une adaptation fonctionnelle constante. Ces items se retrouvent à travers l'ensemble des 3 domaines d'évaluation. Le tableau 1 reprend les différentes catégories des items de l'onglet Ressources :

Items Ressources	Inférences linguistico-pragmatiques	Connaissances sur le monde	Traitement des états mentaux et leurs conséquences	Capacité à faire des inférences	Juger de l'opposition totale entre un énoncé et l'action imagée
Domaines d'évaluation					
Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Alors celui là, il est vraiment gonflé ! ».</li> <li>- « Occupes toi de tes oignons »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Les enfants adorent l'histoire du petit chaperon rouge »</li> <li>- « La famille va s'agrandir »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Tu pourrais peut-être passer l'aspirateur pendant que j'étends le linge »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « La pêche a été bonne »</li> <li>- « Ils ont mis du temps à éteindre le feu »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Il n'est pas fini ce bonhomme »</li> </ul>
Production		<ul style="list-style-type: none"> <li>- « D'où vient le Monsieur ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Pourquoi le garçon pleure t'il ? »</li> <li>- « Que va faire le Monsieur après s'être garé ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Que fait le chien ? »</li> <li>- « Que va-t-il arriver au hérisson ? »</li> </ul>	
Jugement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Quel temps de chien ! »</li> <li>- « C'est un robinet »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ils jouent à cache-cache »</li> <li>- « Elle est gentille cette dame »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Son papa est très content »</li> <li>- « Il va gagner la course »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Ce n'est pas quelqu'un de gourmand »</li> <li>- « Il va falloir se coucher maintenant »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Le garçon dort bien »</li> <li>- « Elle fait bravo »</li> </ul>

TABLEAU 1: CLASSIFICATION DES ITEMS RESSOURCES EN FONCTION DES DOMAINES D'EVALUATION

A travers cet outil, l'évaluation des compétences pragmatiques se révèle aussi rigoureuse que diversifiée. La variété des items Ressources met par ailleurs en évidence l'étendue des compétences requises afin d'acquérir un usage correct du langage. Un trouble linguistique peut en revanche entraver la mise en place de stratégies compensatoires dans la mesure où la gravité du trouble limite le développement de certaines composantes du langage.

### 1.3 Modalités de passation innovantes

La batterie CLÉA se veut ainsi novatrice de par ses fondements théoriques mais également en raison de ses modalités d'administration. L'outil est en effet entièrement informatisé favorisant ainsi une dynamique interactive entre l'orthophoniste, l'enfant et l'ordinateur. La passation devient plus rapide avec un calcul et un recueil des résultats automatique augmentant ainsi la fiabilité de l'outil.

La passation s’articule autour de l’évaluation de 3 domaines. Bien que les épreuves de compréhension, de production et de jugement soient abordées successivement, des items relatifs à chaque composante du langage sont mêlés au cours d’une même épreuve. Les énoncés produits par exemple lors de l’épreuve de production seront traités alternativement selon un traitement phonologique, lexical, morphosyntaxique ou pragmatique. Diverses compétences linguistiques sont donc mobilisées simultanément, grâce à l’alternance de la typologie des items. Ce parti pris reflète les situations écologiques auxquelles l’enfant est confronté. Il doit en effet mobiliser conjointement de multiples compétences langagières au cours d’une situation de communication. La structure de l’outil permet ainsi d’engager une nouvelle dynamique de passation.

Le logiciel génère automatiquement par la suite le profil clinique de l’enfant dont un exemple est présenté en figure 3. Les compétences et les déficits sont aisément perceptibles grâce à une analyse des résultats en fonction de différentes perspectives. L’atout majeur de cette batterie semble alors prééminent dès lors qu’elle est en mesure d’évaluer de manière isolée une compétence langagière. Les habiletés pragmatiques, réunies sous l’onglet Ressources, pourraient ainsi être évaluées indépendamment des composantes structurelles du langage.

Composante	Note standard	Ecart Type	Percentile Min	Percentile Max	Age de référence utilisé
<i>Echelle des composantes</i>					
Lexique					Age réel
Morphosyntaxe					Age réel
Phonologie					Age réel
Ressources					Age réel
<i>Echelle des modalités</i>					
Compréhension					Age réel
Production					Age réel
Jugement					Age réel

FIGURE 3 : SCHEMA DES DONNEES ADMINISTRATIVES DE BILAN D'APRES LE MANUEL CLEA

Cette nouvelle perspective d’évaluation semble judicieuse pour la pratique orthophonique. Nombre de thérapeutes semblent en effet désarmés lors de l’évaluation des compétences pragmatiques. Les outils couramment utilisés paraissent peu en adéquation avec leurs attentes dans la mesure où ils ne reflèteraient pas suffisamment les déficits. Ce constat permet d’envisager la dissociation possible entre les habiletés présentes au cours d’une situation conversationnelle spontanée et le cadre structuré du bilan orthophonique.



## 2. La démarche de l'Evidence Based-Pratice

La conception de la batterie CLÉA est récente et novatrice. Elle pourrait présenter un apport considérable dans l'évaluation de la qualité de la pratique. Pour être vérifiée, cette perspective doit s'intégrer au sein d'une démarche réflexive. Les principes de l'Evidence-Based-Pratice semblent pouvoir mettre en évidence l'intérêt d'employer cet outil au cours de la pratique clinique.

### 2.1 Définition de l'EBP

L'Evidence-Based Practice (EBP) est une démarche scientifique issue de la pratique médicale, appelée Évidence Based Medicine (EBM). Cette approche a été développée par des chercheurs en épidémiologie au cours des années 1980 au Canada. Cette équipe a voulu prouver l'importance d'exploiter les données de la recherche scientifique dans la prise en charge des patients. Dollaghan (2007) définit l'EBP comme « l'intégration consciente, explicite et appropriée » des meilleures preuves issues de trois sources distinctes :

- Le clinicien doit se reporter à la littérature scientifique afin d'extraire des preuves externes venant de la recherche. Cette démarche permet de résoudre des problèmes cliniques en proposant une prise en charge adaptée au patient.
- Le clinicien doit également adopter une posture réflexive en s'appuyant sur sa propre expérience, source de connaissances empiriques. Ces savoirs constituent les preuves internes.
- Les preuves concernant les préférences du patient sont également essentielles car elles représentent des éléments d'informations indispensables à l'amorce de la prise en charge.

Selon Straus (2007), le praticien doit suivre la progression de plusieurs étapes successives. Il transforme tout d'abord un besoin clinique en une question précise avant de déterminer les données pertinentes disponibles. Il les analyse ensuite de manière critique pour les confronter à la réalité clinique. Il évalue enfin l'efficacité de ses décisions cliniques auprès du patient.

Cette pratique présente néanmoins des limites dès lors que suivre l'avancée des recherches scientifiques s'avère délicat étant donné l'abondance et la profusion des nouvelles informations. Le thérapeute doit également être alerté sur le décalage possible entre ces données et la réalité

clinique à laquelle il est confronté. Le contexte de soins ne permet pas forcément l'application des recommandations faites à travers la littérature scientifique. Le thérapeute doit également prendre en compte l'individualité du patient dont les valeurs et les préférences peuvent aller à l'encontre des principes thérapeutiques préconisés.

## 2.2 L'EBP à portée des orthophonistes

Les principes de l'EBP ont été développés dans de nombreuses disciplines médicales bien qu'ils soient encore peu employés en orthophonie. Maillart et Durieux (2014) rappellent néanmoins que « l'orthophoniste doit pouvoir justifier la pertinence de ses décisions thérapeutiques et de ses actes professionnels ». Elle affirme également que les liens entre recherche et clinique doivent être davantage renforcés grâce par exemple à l'utilisation de recommandations pour la pratique clinique (RPC). Ces documents sont définis par l' Institute of Medicine of the National Academies (IOM) comme « des propositions développées méthodiquement pour aider les praticiens et les patients à prendre des décisions cliniques appropriées dans des circonstances spécifiques ». Selon Hoffmann (2013), ces documents ont pour visée de réduire les variations dans les pratiques professionnelles et d'améliorer la situation des patients. L'actualisation des connaissances des professionnels permet ainsi de prendre de meilleures décisions cliniques.

Plusieurs mémoires d'orthophonie récents portent dorénavant sur cette thématique. La pratique fondée sur des preuves s'applique à présent dans les domaines des maladies neurodégénératives auprès de patients atteints de la Maladie d'Alzheimer (Zermati, 2016) ou encore lors de rééducations du langage écrit avec l'élaboration de lignes de bases (Michel, 2018). L'utilisation de ces outils consiste à réaliser une mesure pré-thérapeutique puis post-thérapeutique d'une compétence spécifique, pour mesurer un changement et donc apprécier l'évolution du patient. La multiplication des publications révèle l'étendue des possibilités qu'offre cette démarche scientifique et sa place croissante au sein de la pratique professionnelle orthophonique.

## 2.3 Évaluation des qualités psychométriques des outils diagnostics

L'orthophoniste peut adopter cette démarche réflexive lors du choix des outils d'évaluation dans le cadre de la pose d'un diagnostic. Cette sélection est en effet une étape

primordiale dans le processus d'évaluation. Le thérapeute est alors amené à se questionner quant à l'efficacité et la pertinence des outils employés. Sa décision sera facilitée s'il se réfère à des standards de qualité.

Les travaux de Leclercq & Veys (2014) s'inscrivent dans cette approche dès lors qu'elles ont comparé les qualités psychométriques de tests standardisés. Les auteures s'appuient sur les caractéristiques psychométriques des outils diagnostiques développées par Friberg (2010).

Différents critères tels que la validité, la fidélité et la sensibilité sont recherchés afin de savoir si les concepteurs respectent ces critères de qualité lors de l'élaboration des outils d'évaluation. Ce travail d'analyse vise à assurer leur pertinence diagnostique ainsi qu'à suggérer des recommandations concernant le choix d'un outil diagnostique de trouble du langage oral. Les auteures concluent que l'examineur doit se tourner vers un test évaluant spécifiquement les zones de faiblesses chez l'enfant afin de mettre en avant des « marqueurs diagnostics ». Choisir une épreuve ciblant une faiblesse particulière ne garantit toutefois pas la qualité du diagnostic dans la mesure où certains items restent plus discriminants que d'autres en raison de leur complexité. Une connaissance précise du développement langagier est alors nécessaire afin d'apprécier au mieux les productions de l'enfant. Le choix d'un outil diagnostique pertinent s'appuie essentiellement sur des valeurs de fidélité, de validité et de pouvoir discriminant. Ces éléments permettent ainsi de garantir la véracité du diagnostic posé.

#### 2.4 Application auprès d'outils évaluant les compétences pragmatiques

Nous nous sommes demandé si les tests évaluant les habiletés pragmatiques répondaient aux mêmes critères de qualité psychométrique que les outils évaluant le langage oral. Nous avons repris le tableau réalisé par Leclercq et Veys (2014) et nous y avons ajouté les outils d'évaluation qui concernent notre étude. Cette analyse est développée dans le tableau 2 ci-dessous :

Critères	L2MA2	Exalang 8-11	Exalang 8-15	ELO	CLéA	Shulman	CCC-2
(1) Objectif du test	+	+	+	+	+	+	+
(2) Qualification de l'examineur)	+	+	-	-	+	-	+
(3) Procédure de passation	+	+	+	+	+	+	+
(4) Taille de l'échantillonnage >100	-	+	-	-	+	+	+
(5) Données sur l'échantillonnage	+	+	+	-	+	+	+
- <i>Représentation géographique</i>	-	+	+	-	-	-	+
- <i>Répartition du genre</i>	+	+	-	-	+	-	-
- <i>Représentation ethnique</i>	-	-	-	-	+	-	+
- <i>Avec ou sans trouble</i>	+	+	+	-	-	+	+
- <i>Distribution de l'âge</i>	+	+	+	-	+	+	+
(6) Analyse des items	-	-	-	-	+	+	+
(7) Mesure de la tendance centrale	+	+	+	+	+	+	+
(8) Validité concourante	-	-	-	-	+	-	+
(9) Validité prédictive	-	-	-	-	+	-	+
(10) Fiabilité test/ retest	-	-	-	-	+	-	-
(11) Fiabilité inter-examineur	-	-	-	-	+	-	-
<b>Nombre total de critères</b>	<b>5/11</b>	<b>6/11</b>	<b>4/11</b>	<b>3/11</b>	<b>11/11</b>	<b>6/11</b>	<b>9/11</b>

TABLEAU 2: ANALYSE DES QUALITES PSYCHOMETRIQUES D'APRES LE TABLEAU DE LECLERCQ ET VEYS (2014)

Nous avons transformé tout d'abord un besoin clinique en une question précise avant de déterminer les données pertinentes disponibles. La lecture de revues de la littérature, d'articles scientifiques et de mémoire d'orthophonie ont permis de relever des preuves externes fiables attestant de résultats très variables en fonction des bilans. Un travail de recherche approfondie a été nécessaire afin de déterminer les qualités psychométriques de chacun des tests. Le schéma présenté en annexe C expose dans quelle mesure l'évaluation des qualités psychométrique des outils évaluant les compétences pragmatiques s'inscrit dans une démarche EBP.

Les auteurs proposent de consulter le manuel d'utilisation de chaque test. Un biais méthodologique survient puisque les recherches d'obtention du manuel de passation du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman sont restées vaines (Coulonnier, 2014). Si cette démarche est un prérequis essentiel alors ce test ne répond à aucun des critères définis ensuite par Friberg. Ce manque de renseignements atteste ainsi d'une faille capitale quant à la validité scientifique de l'outil.

L'examineur doit ensuite entreprendre une démarche réflexive rigoureuse lors du recensement des qualités psychométriques des tests utilisés. Une part de subjectivité importante est néanmoins présente dans la mesure où les termes spécifiques ne sont pas systématiquement employés au sein des manuels d'utilisation. Dans le manuel de la batterie CLÉA par exemple, les termes « validité concourante » et « validité prédictive » ne sont pas spécifiés bien que les explications soient présentes. Cet outil détient néanmoins de meilleures qualités psychométriques comparativement au test des habiletés pragmatiques de B. Shulman et de la CCC-2. Un tableau détaillant de manière précise les différentes qualités psychométriques se retrouve en annexe D.

### **III. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

#### **A. Problématique**

L'évaluation des habiletés pragmatiques fait partie intégrante du processus diagnostique. Elle permet d'orienter efficacement la future prise en charge. Les orthophonistes se retrouvent néanmoins parfois en manque d'outils fiables et pertinents afin d'évaluer d'éventuels déficits pragmatiques. Le recours à des outils sensibles est pourtant essentiel afin de distinguer certains profils langagiers dès lors que des déficits pragmatiques se retrouvent tant chez les profils TSA que TL. L'utilisation de la batterie CLÉA dans le cadre de l'évaluation clinique semble amener de nouvelles perspectives d'analyse des compétences pragmatiques dans la mesure où ces compétences seraient évaluées indépendamment du niveau de langage oral du sujet.

Nous nous interrogeons ainsi sur la capacité de la batterie du CLÉA à différencier les performances de sujets TSA et TL en termes de pragmatique. Cette analyse permettrait de savoir si l'utilisation de cet outil serait plus pertinente en comparaison du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman dans le cadre du diagnostic du trouble du spectre de l'autisme.

#### **B. Hypothèses**

Dans l'objectif de répondre à cette question clinique, nous faisons tout d'abord l'hypothèse que la batterie CLÉA permet de mettre en évidence des déficits langagiers chez les sujets TSA et TL. Son apport principal serait de distinguer ces deux groupes en fonction de la

qualité de la pragmatique. L'onglet Ressources serait plus chuté chez les sujets TSA que les sujets TL.

Nous suggérons ensuite que le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman bien que couramment utilisé, ne permet pas de différencier les sujets TSA et TL. Les résultats obtenus ne présenteraient pas de différence significative entre les deux groupes. Cet outil ne serait donc pas assez sensible pour de distinguer les deux populations.

Nous émettons enfin l'hypothèse que la CCC-2, auto-questionnaire reflétant les habiletés communicationnelles et pragmatiques au quotidien, suggérerait des tendances en fonction des diagnostics préalablement établis.

### **C. Objectifs de l'étude**

L'objectif de cette étude vise à évaluer la pertinence de l'utilisation de la batterie du CLÉA auprès des sujets TSA selon une double perspective : étudier la qualité de l'évaluation de la pragmatique et différencier des profils cliniques TSA /TL. L'intérêt est de savoir si cette batterie peut être proposée de manière systématique lors de l'évaluation des habiletés pragmatiques auprès de cette population tout en contribuant au diagnostic différentiel TSA/ TL.

L'usage de tests valides, sensibles et spécifiques est primordial afin de garantir des résultats représentatifs des compétences et déficits des patients. Une des finalités de l'étude est donc également de proposer aux orthophonistes des recommandations concernant le choix des tests à utiliser lors de l'évaluation diagnostique des troubles pragmatiques.

## **IV. METHODOLOGIE**

### **A. Population**

#### **1. Profil**

Notre population d'étude est composée de 26 sujets répartis en deux groupes. Le premier échantillon est constitué de 15 sujets diagnostiqués TSA verbaux sans déficience intellectuelle

avérée. Le deuxième groupe comprend 11 sujets présentant un TL (trouble du langage oral). Les résultats du bilan orthophonique étant caractérisés par -2ET dans au minimum deux domaines différents. Un schéma explicatif des différentes composantes de la méthodologie est disponible en annexe E.

## 2. Critères d'inclusion

L'ensemble des sujets est âgé entre 4 ans et 8 ans 11 mois. Afin de garantir au mieux une cohérence au sein des résultats et être au plus près de la réalité clinique, nous avons décidé lors du recrutement des patients de nous baser sur les diagnostics préalablement établis par les professionnels de santé. Le diagnostic de TSA a par conséquent été posé par une équipe pluridisciplinaire tandis que le diagnostic de TL a été réalisé par l'orthophoniste.

Nous employons le terme de TL pour des enfants présentant un trouble du langage avec une forme sévère. Nous avons décidé de ne pas employer le terme de TSLO lors de la prospection de patients car ce diagnostic est peu posé par les orthophonistes. Ce constat peut s'expliquer par le fait qu'il est généralement réalisé à partir de 6 ans alors que l'âge de notre population d'étude débute à 4 ans. Nous n'aurions pas pu recruter des patients dans cette tranche d'âge.

Cette étude est exploratoire car nous comparons le niveau de langage structurel et fonctionnel de sujets TSA à celui d'enfants TL. Ce choix permet l'analyse de profils langagiers distincts sans pour autant rechercher des tableaux cliniques purs de troubles spécifiques du langage oral.

## 3. Critères de non-inclusion

Les enfants présentant une déficience intellectuelle ou une déficience sensorielle (surdité, cécité) ont été écartés afin de s'assurer que le trouble du langage ne puisse pas être imputé à ces troubles. Un contexte de bilinguisme a également été rejeté dans la mesure où le développement des compétences pragmatiques dépend fortement des aspects culturels et sociaux.

## **B. Matériel**

### **1. Choix du matériel**

Le choix du matériel utilisé lors de cette étude préliminaire découle en premier lieu d'une réflexion théorique quant à l'évaluation des compétences pragmatiques. Les praticiens mettent en avant les limites des outils actuellement employés lors de l'évaluation des compétences pragmatiques lors de la pose du diagnostic de TSA au sein des CRA. Une faille dans le processus d'évaluation survient dès lors que la sensibilité et la validité d'un outil est remis en cause. Bien que le clinicien se doit de garder un esprit critique quant au choix des outils utilisés, il est nécessaire qu'il puisse les employer sans douter de leur pertinence lors du processus diagnostique.

Les avancées théoriques de la recherche scientifique aboutissent à l'émergence de nouveaux outils d'évaluation. Ces récentes parutions représentent une opportunité dès lors que le clinicien emploie des outils pour évaluer et analyser sous une nouvelle perspective les compétences et déficits du patient. Notre étude se situe ainsi au croisement entre l'emploi consensuel d'outils d'évaluation au sein des CRA et l'apparition de nouveaux outils susceptibles de correspondre aux besoins des cliniciens en termes d'évaluation.

### **2. Intérêt clinique des outils d'évaluation choisis**

Notre protocole de recherche s'articule autour de l'utilisation de trois bilans d'évaluation :

**La batterie CLÉA** évalue les compétences structurelles et fonctionnelles dans les domaines du langage oral et du langage écrit. Cet outil a été étalonné auprès d'une large cohorte d'enfants âgés entre 2 ans 6 mois à 14 ans 11 mois. Cette batterie d'évaluation permettrait de mettre en évidence un profil pragmatique spécifique indépendamment du profil langagier structurel. Son utilisation auprès d'une population TSA semble donc intéressante puisque que certaines personnes TSA, bien qu'ayant accès au langage oral, présentent de multiples altérations de son usage. Cette analyse précise et isolée des compétences langagières permettrait d'attester des véritables potentialités et déficits pragmatiques de l'enfant.



**Le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman** est un outil d'évaluation très largement employé au sein des CRA. Cette évaluation se base sur l'observation des habiletés pragmatiques au cours des échanges avec le thérapeute. Ces situations de jeux se rapprochent de situations naturelles d'interaction auxquelles l'enfant est potentiellement exposé. L'analyse des actes de langage tels que la demande d'objet d'aide ou d'information enrichie l'analyse clinique du thérapeute. Cet outil est facilement accessible dans la mesure où il requiert peu de matériel. Seulement quelques cubes, des marionnettes, des téléphones-jouets, une feuille et un crayon permettent de réaliser l'évaluation. Nous avons entrepris une réécriture de ce test afin que les passations soient facilitées. Un extrait est disponible dans l'annexe F. Un enregistrement vidéo permet ultérieurement d'approfondir l'analyse des comportements communicationnels de l'enfant.

**La Children's Communication Checklist (CCC-2)** est une grille d'observation à destination de l'entourage d'enfants âgés de 4 à 16 ans. Cet outil a pour visée d'objectiver des difficultés langagières tout en mettant en exergue d'éventuelles altérations majeures des compétences pragmatiques. L'utilisation de cet outil permet de prendre connaissance des compétences langagières, communicationnelles et comportementales de l'enfant dans son quotidien. Cette analyse est capitale dès lors qu'un décalage peut survenir entre les productions réalisées lors d'une situation structurée de bilan et les interactions multiples et variées de la vie quotidienne. Compléter cette grille se révèle être une tâche relativement rapide qui nécessite généralement une dizaine de minutes. Bien que les consignes soient clairement explicitées, le thérapeute doit rester disponible afin de répondre à d'éventuelles questions de la part de l'entourage. Le profil langagier et communicationnel est révélé grâce au calcul des scores GCC et SIDC. Ces deux items permettent de percevoir le profil de communication et d'estimer l'impact d'une atteinte pragmatique dans le quotidien de l'enfant.

Le thérapeute peut se baser sur ces résultats pour réaliser une comparaison entre les résultats obtenus lors du bilan standardisé et ceux rapportés par l'entourage. Cet outil est par conséquent bénéfique car il apporte des informations sur la perception de l'entourage concernant les modes de communication de l'enfant.

## C. Procédure

### 1. Recrutement

Le recrutement des patients s'est déroulé de septembre 2019 à mars 2020 en plusieurs étapes successives. Les orthophonistes avec lesquelles une prise de contact avait été préalablement établie par mail ou par téléphone ont reçu une lettre explicative détaillant de manière approfondie le déroulement de notre démarche. Ce document se retrouve en annexe G.

Deux documents ont également été rédigés à l'attention des parents d'enfants dont le profil correspondait à l'objet de notre étude. Une lettre de consentement (annexe H) vise à confirmer leur décision de participer au projet tout en s'assurant de leur approbation libre et éclairée ainsi qu'une F.A.Q (annexe I) répondant à leurs possibles interrogations. Lorsque cela a été nécessaire, un entretien téléphonique avec la famille a été réalisé dans le but d'être en contact direct avec la famille. L'auto-questionnaire de la CCC-2 leur était ensuite transmis soit par mail soit directement le jour de la passation des bilans.

### 2. Passation des bilans

En accord avec la famille et l'orthophoniste, une date de rendez-vous a été fixée au sein du cabinet libéral. Le temps de passation des différents bilans étant d'environ 40 minutes, deux séances ont parfois été nécessaires pour mener à terme l'ensemble des épreuves. Des conditions de passation identiques à celles exposées par les auteurs de la batterie CLÉA ont été administrées: passation duelle dans un endroit calme, sur un ordinateur portable sans aucune induction de réponse ou d'aide à la décision. Dans un souci de respect de la dynamique de passation et de sa rapidité, l'ensemble des épreuves de la batterie du CLÉA ont été proposées en première intention. Néanmoins, en raison parfois de divers facteurs externes (fatigabilité de l'enfant, temps de passation réduit), nous pouvions être amenés à écourter la passation du bilan. Les épreuves de compréhension et de production étaient ainsi administrées en premier lieu tandis que l'épreuve de jugement et le *test des habiletés pragmatique de B. Shulman* étaient réalisés lors de la séance suivante.

Cette organisation s'est révélée bénéfique dans la mesure où nous bénéficions davantage de temps lors de ces deux rencontres pour créer du lien avec chaque enfant. A cette occasion,

nous avons également recueilli les questionnements et les avis des orthophonistes concernant le matériel utilisé. Ces échanges nous ont amenés à percevoir, d'un point de vue clinique, les intérêts mais également les limites des différents outils d'évaluation.

## **D. Analyse des données**

Suite à la passation des bilans, nous avons analysé les multiples données afin d'en rédiger une synthèse transmise ultérieurement à l'orthophoniste de l'enfant. Ce document peut être utilisé comme un complément du bilan orthophonique.

### **1. Traitement des données de la batterie CLÉA**

Nous avons procédé en premier lieu à l'analyse administrative des données. Cette étude permet d'examiner les critères diagnostiques grâce à l'analyse des performances présentées sous forme d'échelles. Nous avons ensuite réalisé l'analyse du profil clinique qui met en exergue la nature des dysfonctionnements (dissociations inter ou intra-échelles par exemple). Les scores obtenus sont exprimés en notes brutes et en notes étalonnées afin de pouvoir comparer les performances de l'enfant avec celles d'enfants d'âges similaires. L'expression des résultats en centiles est une autre forme d'expression d'une relation à une norme. Cette représentation est préférable lorsque les distributions sont asymétriques. Des dissociations sont en effet parfois retrouvées au sein d'une même échelle (composante lexicale, morphosyntaxique, phonologique, ressources) ou entre différentes échelles. L'expression des résultats en centiles représente un indicateur fiable de dispersion en signifiant la performance la plus basse et la plus haute.

### **2. Traitement des données du Shulman**

La passation du *test des habiletés pragmatiques de B. Shulman* a été filmée dans la majorité des cas. Cette procédure a facilité par la suite la cotation des différents items des 4 tâches. Une note globale a ensuite été attribuée puis convertie en écart-type. Une analyse qualitative a également été rédigée, rendant compte de la qualité des interactions et du comportement de l'enfant. Les vidéos ont été par la suite supprimées afin de garantir l'entière confidentialité des données.

### 3. Traitement des données de l'auto-questionnaire de la CCC-2

Le recueil des données de l'auto-questionnaire de la CCC-2 a été effectué par le biais d'un programme Excel permettant de retranscrire les scores bruts afin de calculer automatiquement les notes relatives. Quelques opérations manuelles ont par la suite été nécessaires afin de calculer le GCC et le SIDC. Le score GCC permet de mettre en évidence un profil de communication évoquant un tableau pathologique de type autisme ou de trouble spécifique du langage oral tandis que le score SIDC est un indice permettant de repérer les enfants pour lesquels les difficultés pragmatiques semblent majeures.

Les données ont ensuite été reportées dans un tableau en fonction des différentes échelles du test. L'analyse des percentiles est primordiale dès lors qu'un score brut égal au 15<sup>ème</sup> percentile peut être considéré dans la norme et qu'un score inférieur au 5<sup>ème</sup> percentile indique que l'enfant rencontre des problèmes de communication significatifs dans un ou plusieurs domaines. L'analyse de l'ensemble des données permet ainsi de mettre en évidence les interactions entre les aspects structurels du langage et les habiletés pragmatiques chez chacun des sujets de notre étude. Cette évaluation est complète dans la mesure où les compétences sont évaluées tant lors d'une situation structurée et cadrée de bilan qu'au cours de situations d'interaction quotidiennes rapportées par la famille.

## V. Résultats

La littérature scientifique atteste que les troubles de la pragmatique sont prépondérants dans le tableau clinique des sujets TSA. La pragmatique faisant partie du domaine de la communication, l'orthophoniste a un rôle déterminant lors de l'évaluation de ces troubles. Nous souhaitons étudier la qualité de la pragmatique chez deux populations (TSA/TL). Nous avons ainsi sélectionné trois bilans afin d'avoir un échantillon le plus complet possible des modalités d'évaluation :

- Une évaluation directe et dirigée (la batterie CLÉA)
- Une évaluation directe et semi-dirigée (Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman)
- Une évaluation indirecte sous la forme d'un auto-questionnaire (la CCC-2)

Cette démarche permet ainsi de comparer les compétences pragmatiques de chaque groupe.

Une analyse inter-groupes a été réalisée avec les résultats de chaque outil d'évaluation. Les données recueillies peuvent être étudiées selon deux axes :

- **L'analyse qualitative** permet de comparer les proportions de résultats entre chaque groupe.
- **L'analyse quantitative** permet de déterminer si les différences observées sont significatives. Pour rappel, une différence est considérée comme significative lorsque sa p-value est égale ou inférieure à  $p=0,05$ .

## **A. Résultats de la batterie CLÉA**

Selon notre première hypothèse, la batterie CLÉA serait pertinente pour mettre en évidence des déficits langagiers dans les deux groupes. Son principal atout serait de distinguer les deux populations en fonction de leurs déficits pragmatiques. L'onglet Ressources serait en effet davantage chuté chez les sujets TSA que TL.

### **1. Analyse qualitative**

Nous avons réalisé des pourcentages de scores pour chaque groupe. Les résultats en écart-type ont été convertis en variables qualitatives telles que :

- +1,5 ET/ -1,5 ET : Norme
- -1,5 ET/ -2ET : Moyenne inférieure
- < -2ET : Pathologique

L'analyse qualitative présentée dans le tableau 3 permet de voir la proportion de scores pathologiques dans les composantes structurelles et fonctionnelles pour chacun des groupes :

- **Compétences structurelles et domaines d'évaluation** : Les sujets TSA et TL rencontrent des déficits structurels dans les trois domaines d'évaluation.
- **Compétences fonctionnelles** : Aucun sujet TL n'obtient de scores pathologiques dans l'onglet Ressources tandis que 50 % des sujets TSA obtiennent des scores pathologiques dans cet onglet.

Diagnostic	Effectif	Compétences structurelles			Compétences fonctionnelles	Domaines d'évaluation		
		Lexique	Phonologie	Morphosyntaxe	Ressources	Compréhension	Production	Jugement
TSA	N=14 (100%)	8 (57,1%)	7 (50,0%)	8 (57,1%)	7 (50%)	6 (42,8%)	8 (57,1%)	7 (50%)
TL	N=11 (100%)	7 (63,6%)	11 (100%)	6 (54,5%)	0 (0%)	3 (27,3%)	10 (90,9%)	4 (36,3%)

TABLEAU 3: POURCENTAGE DE SCORES PATHOLOGIQUES POUR LES SUJETS TSA /TL A LA BATTERIE CLEA

## 2. Analyse quantitative

Les proportions précédemment observées attestent de différences en fonction des groupes. Néanmoins, ces résultats ne suffisent pas à assurer une différence significative. L'analyse statistique réalisée avec le test de Wilcoxon-Man-Whitney permet donc de voir s'il y a des différences significatives entre les résultats des deux groupes pour chaque onglet.

L'analyse des résultats dans le tableau 4 montre une différence significative entre les groupes TSA et TL dans l'onglet Ressources ( $p=0,009$ ) tandis que les différences sont non-significatives pour les autres onglets ( $p>0,05$ ).

Onglets	P-value	Résultats
Ressources	$p=0,009$ *	Différence significative
Lexique	$p=0,767$	Différence non-significative
Morphosyntaxe	$p=0,767$	Différence non-significative
Phonologie	$p=0,291$	Différence non-significative
Production	$p=0,893$	Différence non-significative
Compréhension	$p=0,291$	Différence non-significative
Jugement	$p=0,467$	Différence non-significative

TABLEAU 4: ANALYSE DES DIFFERENCES SIGNIFICATIVES DES RESULTATS AUX ONGLETS DU CLEA

L'histogramme représenté par la figure 4 rend compte d'une distribution non homogène justifiant l'emploi d'un test de Wilcoxon. La comparaison de la médiane de ces deux distributions est significativement différente.

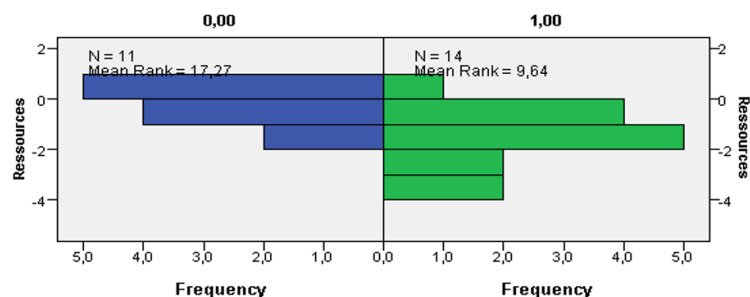


FIGURE 4: DISTRIBUTION DES SCORES A L'ONGLET RESSOURCES DES SUJETS TL/ TSA (P= 0,009)

Le test de Fisher permet ensuite de montrer que la différence significative observée dans l'onglet Ressources n'est pas due au hasard. Ce test permet de montrer statistiquement quel facteur expliquerait la différence de résultats entre les deux groupes. Nous cherchons donc à savoir si le diagnostic TSA/ TL peut expliquer la différence de résultats observée dans l'onglet Ressources.

L'analyse des résultats présentée dans les tableaux 5 et 6 met en évidence une différence significative ( $p= 0,008$ ) entre le diagnostic et les performances à l'onglet Ressources. Statistiquement, les sujets TSA ont davantage de déficits pragmatiques dans cet onglet que les sujets TL. Un lien de dépendance est donc retrouvé entre diagnostic et compétences pragmatiques dans la batterie CLÉA.

		Ressources Pathologique- Norme		
		Pathologique	Norme	Total
TSA	Effectif	7	7	14
	% rangée	50.0 %	50.0 %	100.0 %
	% colonne	100.0 %	38.9 %	56.0 %
TL	Effectif	0	11	11
	% rangée	0.0 %	100.0 %	100.0 %
	% colonne	0.0 %	61.1 %	44.0 %
Total	Effectif	7	18	25
	% rangée	28.0 %	72.0 %	100.0 %
	% colonne	100.0 %	100.0 %	100.0 %

TABLEAU 5: TABLEAUX DE CONTINGENCE ENTRE L'ONGLET RESSOURCES ET LES DIAGNOSTICS TSA/ TL

$\chi^2$ Tests		
	Valeur	p
Fisher's exact test	Inf	0.008*
N	25	

TABLEAU 6: RESULTAT DU TABLEAU DE CONTINGENCE ENTRE L'ONGLET RESSOURCES ET LES DIAGNOSTICS TSA/ TL

## **B. Résultats du Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman**

Notre deuxième hypothèse suggère que les résultats obtenus par les deux populations au Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman ne montrent pas de différence significative entre les résultats des sujets TSA et TL. Cet outil ne serait pas suffisamment sensible dans la mesure où il ne permettrait pas de discriminer les performances entre les deux groupes.

### **1. Analyse qualitative**

Nous avons converti une nouvelle fois les résultats en écart-type en variables qualitatives selon que le résultat se situe dans la norme, dans la moyenne inférieure ou dans la zone pathologique.

L'analyse des pourcentages des résultats dans le tableau 7 met en avant :

- Les sujets TL obtiennent davantage de scores dans la norme (TL : 54,5% - TSA : 53,3%) et dans la moyenne inférieure (TL : 36,3% - TSA : 13,3%).
- Les sujets TSA obtiennent davantage de scores pathologiques (TSA : 33,3% - TL : 9,0%).

<b>Diagnostic</b>	<b>Effectif = N (%)</b>	<b>Norme</b>	<b>Moyenne inférieure</b>	<b>Pathologique</b>
TSA	N= 15 (100%)	8 (53,3%)	2 (13,4%)	5 (33,3%)
TL	N= 11 (100%)	6 (54,5%)	4 (36,3%)	1 (9,1%)

TABLEAU 7: POURCENTAGES DE SCORES OBTENUS POUR LES SUJETS TSA/ TL AU TEST DE B.SHULMAN

### **2. Analyse quantitative**

Nous avons précédemment remarqué que les proportions de résultats étaient différentes chez les TSA et TL. Nous voulons maintenant savoir si cette différence est significative. Le test de Wilcoxon-Man-Whitney est utilisé afin de vérifier s'il y a une différence significative entre les résultats obtenus au test de B. Shulman entre les deux groupes.



L'analyse des résultats dans le tableau 8 ne montre pas de différence significative entre les résultats obtenus par les deux groupes à ce test ( $p=0,878$ ). Le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman ne permet donc pas de distinguer les performances des sujets TSA et TL.

Outil d'évaluation	P-value	Résultats
Test de B. Shulman	0,878	Différence non significative

TABLEAU 8: ANALYSE DE LA DIFFERENCE SIGNIFICATIVE DES RESULTATS AU TEST DE B.SHULMAN

### C. Résultats de la CCC-2

La dernière hypothèse porte sur l'auto-questionnaire de la CCC2 basé sur des résultats standardisés. Nous supposons que les tendances observées à l'onglet SIDC sont similaires aux diagnostics préalablement établis. Cet indice permet d'exprimer des tendances concernant les compétences structurelles et fonctionnelles des sujets TSA et TL. Un score positif ( $>0$ ) est en faveur d'un trouble du langage tandis qu'un score négatif ( $<0$ ) met en évidence un trouble de la pragmatique significatif excluant un TL.

Nous nous sommes basés sur une analyse qualitative de l'onglet SIDC. Comme ce score ne peut pas être converti en percentiles, une analyse quantitative ne peut être réalisée. Nous avons indiqué pour chaque résultat obtenu à l'onglet SIDC s'il était en adéquation avec le diagnostic de l'enfant :

- TSA : SIDC  $<0$  : oui - SIDC  $>0$  : non
- TL : SIDC  $<0$  : non – SIDC  $>0$  : oui

L'analyse des pourcentages des résultats dans le tableau 9 met en avant :

- Pour 46,6% des sujets TSA les résultats à l'onglet SIDC vont à l'encontre du diagnostic initial : les déficits langagiers semblent être au premier plan par rapport à des difficultés pragmatiques prééminentes.
- Pour 90,9% des sujets TL les résultats sont en faveur de déficits linguistiques prédominants.

Les résultats obtenus suggèrent donc des différences entre les diagnostics préalablement établis et les résultats de l'onglet SIDC en fonction des deux groupes. Ces résultats doivent néanmoins être analysés avec prudence car une différence statistique significative ne peut pas être établie. L'onglet SIDC se base sur des scores standardisés qui ne peuvent pas être convertis en percentiles.

Diagnostic	Effectif	Score positif	Score négatif
TSA	N= 15 (100%)	7 (46,6%)	8 (53,3%)
TL	N= 11 (100%)	10 (90,9%)	1 (9,0%)

TABLEAU 9: POURCENTAGE DE SCORES POUR LES SUJETS TSA/TL A L'ONGLET SIDC

## VI. Discussion

### A. ` Analyse des résultats et validation des hypothèses.

#### 1. Analyses des résultats

##### 1.1 Différences entre les outils d'évaluation

Nos résultats se basent en partie sur des analyses qualitatives. Elles permettent de comparer les pourcentages de scores des sujets TSA et TL aux tests employés. Nous avons observé des différences de résultats entre les tests eux-mêmes : 50% sujets TSA obtiennent un score pathologique à l'onglet Ressources et 33,3% un score pathologique au Shulman. A l'inverse, aucun sujet TL n'obtient de score pathologique à l'onglet Ressources tandis que 9% ont un score pathologique au Shulman.

Ces différences de proportions rejoignent nos observations faites au cours des passations : nous nous sommes demandés si ces bilans évaluaient la pragmatique de manière similaire.

Nous remarquons tout d'abord que la forme des outils d'évaluation varie. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi trois modalités d'évaluation différentes :

- Une évaluation normée se basant sur un support imagé (batterie CLÉA).
- Un entretien semi-dirigé comprenant des situations d'interaction directes avec l'enfant (Test de Shulman).
- Une évaluation indirecte avec un auto-questionnaire rapportant les comportements communicationnels de la vie quotidienne (CCC-2).

L'évaluation de la pragmatique au sein de notre étude est donc diversifiée car elle permet d'évaluer les compétences de l'enfant de la situation la plus structurée à la plus naturelle

possible. Hilaire-Debove (2020) suggère en effet l'importance de s'assurer de la validité écologique d'un test, c'est-à-dire qu'il doit refléter le fonctionnement quotidien de l'enfant. Une comparaison doit ainsi pouvoir être réalisée entre l'évaluation de la pragmatique au cours d'une situation traditionnelle de test et les compétences dans la vie quotidienne.

La présentation de l'outil d'évaluation s'adapte aux compétences évaluées. Pour décrire le comportement quotidien de l'enfant par exemple, l'utilisation d'une grille est davantage appropriée tandis qu'un support imagé est plus adapté à une évaluation normée. La forme de l'outil est donc dépendante de son contenu, c'est à dire son objectif d'évaluation. Le tableau 10 rapporte pour chaque test l'objectif d'évaluation associé :

Tests	Objectifs de l'évaluation pragmatique
Onglet Ressources- Batterie CLéA	Évaluation des habiletés cognitives générales nécessaires à la mise en place de stratégies compensatoires
Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman	Évaluation des habiletés discursives
Échelles consacrées à la pragmatique CCC2	Évaluation de l'initiation verbale, des stéréotypies verbales, de l'utilisation du contexte et de la communication non verbale

TABLEAU 10: RECAPITULATIF DES OBJECTIFS D'ÉVALUATION DES OUTILS EMPLOYÉS

Cette analyse permet d'aborder la notion de validité concourante des tests. Ce critère psychométrique s'attache à montrer un lien entre les résultats de plusieurs tests évaluant les mêmes fonctions cognitives et ayant prouvé leur pertinence diagnostic (Leclercq & Veys, 2014). La validité concourante entre ces outils ne peut pas être établie car les objectifs d'évaluation de la pragmatique diffèrent. Cette diversité atteste ainsi que l'usage du langage repose sur la maîtrise de multiples compétences et explique de fait les différences observées dans nos résultats.

## 1.2 Intérêt d'une évaluation normée de la pragmatique.

Notre étude s'appuie également sur des analyses quantitatives. Elles ont pour objectif de montrer si des différences significatives sont présentes entre les résultats des sujets TSA et TL.

Au sein de la batterie CLEA, les différences ne sont pas significatives pour les composantes structurelles du langage entre les deux populations. Une atteinte des composantes

structurelles du langage (lexique, phonologie, morphosyntaxe) n'est donc pas corrélée au diagnostic. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les sujets TSA présentent des troubles structurels du langage proches de ceux des sujets TL (D. Bishop, 2003).

L'évaluation fonctionnelle du langage est possible grâce à l'onglet Ressources qui est spécifiquement dédié à la pragmatique. Nous observons une différence significative ( $p=0,009$ ) à cet onglet entre les performances des sujets TSA et TL. Ce résultat signifie que seule l'évaluation de la pragmatique permet de distinguer ces deux groupes. Cette différence s'explique par le fait que la qualité de la pragmatique est liée au diagnostic ( $p=0,008$ ). Un score pathologique à l'onglet Ressources est davantage en faveur d'un TSA. Un score dans la norme est davantage en faveur d'un TL mais n'exclut pas cependant le diagnostic de TSA car 50% des TSA n'ont pas obtenu de score pathologique.

L'onglet Ressources est donc un outil sensible d'évaluation car les compétences et les déficits pragmatiques sont corrélés au diagnostic de TSA et de TL. L'évaluation standardisée et normée de la batterie CLÉA représente un apport dans l'évaluation de la pragmatique.

### 1.3 Apport de l'évaluation qualitative de la pragmatique

Nous avons montré que la batterie CLÉA est un outil fiable pour mesurer la qualité de la pragmatique car il permet de distinguer les performances des sujets TSA et TL. Nous avons souhaité savoir si le test de B. Shulman permettait également de réaliser cette distinction.

Cette analyse apparaît essentielle car ce test est fréquemment utilisé par les orthophonistes au cours de leur pratique clinique au sein des CRA. Les pourcentages de scores pathologiques sont différents entre les sujets TSA et TL. Les TSA obtiennent 33,3% de score pathologique à ce test contre 9% des sujets TL. Néanmoins, le seul enfant ayant obtenu un score pathologique a présenté un refus pour terminer ce bilan. Les résultats de l'analyse quantitative révèlent pourtant une différence non-significative ( $p= 0,878$ ) entre les résultats des sujets TSA et TL. Ce test manque donc de sensibilité pour détecter la présence de difficultés pragmatiques chez les enfants qui en sont atteints.

L'intérêt de cet outil réside véritablement dans l'analyse qualitative qui découle des observations cliniques. Les situations semi-dirigées se rapprochent de situations naturelles d'interaction car elles mêlent des moments de jeux et d'activités. Grâce aux enregistrements

vidéo, nous avons constaté certains éléments évocateurs pour chaque groupe. Ces derniers sont répertoriés dans le tableau 10 :

<b>Observations cliniques des sujets TSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence de réponses inappropriées au contexte telles que des digressions ou des absurdités.</li> <li>- Présence d'écholalies pour certains sujets TSA.</li> <li>- Peu d'accès au jeu du faire semblant (situation des marionnettes et de la discussion téléphonique).</li> <li>- Attrait pour les propriétés sensorielles des objets (couleur du téléphone, forme des cubes).</li> <li>- Regard peu présent.</li> <li>- Recours à des phrases plaquées notamment pour les demandes d'aide ou d'objet.</li> </ul>
<b>Observations cliniques des sujets TL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attrait pour les jeux de faire semblant.</li> <li>- Défaut d'initiation verbale.</li> <li>- Maintien de la discussion avec parfois des relances de conversation adressées à l'interlocuteur.</li> <li>- Réponses courtes, parfois peu élaborées syntaxiquement mais informatives.</li> <li>- Utilisation plus importante de gestes à valeur de communication.</li> </ul>

TABLEAU 11: OBSERVATIONS CLINIQUES DES SUJETS TSA /TL AU TEST DE B. SHULMAN

Ce test permet donc d'obtenir des éléments d'analyse concernant les habiletés discursives pour chacun des groupes. Comme l'atteste Rousseau (2016), ancien président de l'UNADREO : « L'objectif n'est pas de dire qu'un test est bon ou pas, sachant, par exemple, qu'un test même non standardisé peut être utile et intéressant pour la pratique orthophonique, pour faire le suivi d'un patient, pour évoluer son évolution dans le temps, juste par rapport à lui-même ».

L'étude qualitative des compétences pragmatiques se révèle ainsi primordiale. Elle fournit des éléments d'observations cliniques permettant d'étayer un diagnostic. Son utilisation est donc complémentaire d'une évaluation normée telle que le CLÉA.

## 2. Validation des hypothèses

La batterie CLÉA est un outil récent pour évaluer les composantes structurelles et fonctionnelles du langage. Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons tout d'abord savoir si cet outil permettait de mettre en évidence des déficits langagiers chez les sujets TSA et TL. Nous suggérons ensuite que l'onglet Ressources, spécifiquement dédié à l'évaluation de la pragmatique, permettrait de discriminer significativement les performances de ces populations en fonction de leur diagnostic.

Notre étude a montré une distinction entre les compétences structurelles et

fonctionnelles entre les deux groupes puisque aucun sujet TL n'a obtenu de score pathologique à l'onglet Ressources contrairement aux sujets TSA. Les analyses statistiques montrent une différence significative ( $p=0,008$ ) entre les résultats des deux groupes dans cet onglet. Les performances à l'onglet ressources ont une variation statistiquement significative selon la nature du diagnostic TSA ou TL. Néanmoins la sensibilité de l'outil n'est pas totale auprès des sujets TSA puisque 50% de ces sujets n'ont pas obtenu de score pathologique dans l'onglet Ressources. Notre première hypothèse est ainsi validée.

La deuxième hypothèse suggérait que le Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman, bien que couramment utilisé, ne permettrait pas de différencier les sujets TSA et TL en raison d'un manque de sensibilité psychométrique. L'analyse quantitative a révélé qu'il n'y avait pas de différence significative ( $p= 0,878$ ) entre les résultats des sujets TSA et TL à ce test. Cet outil ne semble donc pas corrélé au diagnostic de TSA et TL. La deuxième hypothèse est donc validée.

Enfin, nous nous sommes intéressés à l'auto-questionnaire de la CCC-2 afin de savoir si cet outil reflétait des tendances relatives aux habiletés linguistiques et pragmatiques en fonction des diagnostics des deux populations. L'analyse qualitative suggère que l'indice SIDC rend effectivement compte de tendances grâce à des résultats standardisés pour chaque groupe. Cette analyse laisse néanmoins penser que l'indice SIDC est plus pertinent à utiliser dans le cadre du groupe TL qu'auprès de sujets TSA. Ce constat va donc dans le sens de ce que nous avions pressenti dans notre troisième hypothèse.

## **B. Limites de l'étude**

### **1. Taille de l'échantillon**

L'effectif initial était fixé à 15 sujets pour chaque groupe. Les circonstances sanitaires survenues au cours de l'année 2020 ne nous ont malheureusement pas permis d'achever les dernières passations pourtant programmées. Le groupe des sujets TL est ainsi composé de 11 sujets et le groupe TSA de 15 sujets. Ce décalage n'empêche pas l'emploi de tests statistiques mais ces analyses restent réduites en raison du faible nombre de sujets dans chaque groupe. Ces résultats étant encourageants, une étude de plus grande ampleur pourrait être menée afin de

valider nos résultats. Une proportion plus importante de sujets permettrait des analyses quantitatives et qualitatives plus fournies.

## 2. Les conditions de passation des bilans

Les limites sur les conditions de passation de bilans sont développées par rapport à ce qui est fait habituellement au cours de la pratique clinique orthophonique. Dans le cadre de notre étude, nous ne nous pouvions souvent pas rencontrer au préalable les orthophonistes, les enfants et leurs familles. Nous avons donc dû nous adapter à différentes contraintes inhérentes à chaque prise en charge ce qui nous a empêché d'avoir une vision plus globale du profil de chaque enfant.

La durée de passation de l'ensemble des épreuves étant d'environ quarante-cinq minutes, nous n'avons bien souvent pas pu procéder à la réalisation des bilans en une seule fois. Nous avons été parfois contraints de répartir les passations au cours de deux séances. Cette configuration va à l'encontre des principes développés dans le manuel de passation de la batterie CLÉA, selon lesquels il est préférable que l'ensemble des épreuves soit réalisé dans le même temps afin de garantir une dynamique de passation.

## 3. Les limites des outils évaluation

### 1.1 Les limites de la batterie CLÉA

Certaines orthophonistes ayant participé à notre étude expriment leur réserve quant à la perspective d'utiliser cet outil auprès de patients TSA. Ils rapportent que le débit employé par la synthèse vocale est très rapide. Ce constat coïncide avec l'hypothèse selon laquelle les sujets TSA ont des difficultés pour traiter des informations auditives en raison d'une capacité réduite à intégrer des informations multi sensorielles dans une perception unifiée. Stevenson (2014) a en effet démontré qu'il existait pour les personnes TSA un délai entre le traitement de l'information vue et celle qui est entendue. Ces difficultés pour intégrer simultanément le son et l'image pourraient avoir des conséquences importantes sur les capacités langagières et communicationnelles de ces sujets. L'évaluation orthophonique doit néanmoins reproduire des conditions de communication les plus naturelles possibles. Bien que le débit employé paraisse trop rapide pour cette population, il permet de rendre compte des compétences et des déficits de l'enfant à un moment spécifique.

L'apport d'un média informatisé amène assurément un aspect ludique et attrayant durant la passation. Les modalités d'administration de la batterie se révèlent néanmoins désavantageuses pour certains sujets TSA. Chaque épreuve est censée se dérouler de manière continue, sans interruption afin de favoriser la dynamique de passation. Certains enfants en raison de difficultés attentionnelles et comportementales ne parviennent toutefois pas à mobiliser l'ensemble de leurs compétences durant un temps si long. Aménager des pauses adaptées en fonction de leur état attentionnel n'est donc pas possible au risque de perdre les données déjà récoltées. La progression des épreuves, bien que répondant à une démarche d'évaluation rigoureuse, ne peut être modifiée par le thérapeute. Malgré le fait que ces conditions favorisent une fiabilité entre les différentes passations, elles paraissent quelques peu strictes et peu modulables.

## 1.2 Limites du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman

Le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman présente l'avantage de proposer des situations d'interaction au cours desquelles l'analyse clinique a une place prépondérante.

Nous avons déjà développé préalablement des limites inhérentes à l'outil. La cotation peut en effet difficilement rendre compte des compétences pragmatiques car elle est liée au nombre de mots fournis. L'examineur doit néanmoins s'assurer de la pertinence du propos sous peine d'attribuer 1 point. La cotation pose ainsi la question de savoir si le nombre de mots et donc la forme du discours rend réellement compte de l'efficacité de son usage. De plus, les résultats fournis en écart-type n'apportent que peu d'informations sur la nature et la sévérité du trouble. Les modalités de cotation et les résultats en écart-type réduisent ainsi considérablement la sensibilité et la spécificité de l'outil.

Au cours des passations, nous avons également perçu d'autres limites. Nous avons été confrontés au refus total d'un sujet TL, après avoir réalisé deux situations, de poursuivre l'épreuve. Les scores ont donc été pathologiques. Bien que cette opposition soit un élément clinique à prendre en compte, il n'est alors pas possible de percevoir les réelles habiletés discursives de l'enfant.

Nous émettons également des réserves quant au vocabulaire employé. Certains enfants vivant en ville ne connaissent pas forcément le terme « grange ». Leur réponse peut sembler inappropriée non pas en raison de difficulté pragmatique mais d'un manque lexical. Les items



proposés ne nous semblent donc pas assez actuels ou adaptés aux enfants que nous avons rencontrés. Le fait que cet entretien soit semi dirigé nous a parfois empêché d'être au plus près des propos de l'enfant car nous ne pouvions pas forcément nous détourner du script fourni. Si nous avions pris davantage de liberté dans nos interventions nous aurions peut-être pu percevoir des éléments de réponses plus en lien avec les propos de l'enfant.

Enfin, nous nous sommes parfois retrouvés en difficulté lors de la cotation car les informations fournies sont peu nombreuses. La cotation allant de 0 à 5 en fonction du nombre de mots fournis, les sujets ont souvent obtenu les mêmes notes aux mêmes items. Nous ne pouvions pas inclure dans la cotation nos observations cliniques afin que le profil pragmatique de chaque sujet soit plus spécifique.

### 1.3 Limites de la CCC-2

La CCC-2 permet d'identifier des déviations pragmatiques dans des situations de vie quotidienne chez un enfant présentant un trouble de la communication. Cette grille est remplie par les parents et/ ou une personne connaissant bien l'enfant. Durant notre étude, nous l'avons malheureusement proposée à un seul des deux parents dans un souci de praticité. Une comparaison des résultats aurait pu être intéressante dès lors qu'elle aurait enrichi l'analyse des compétences communicationnelles et pragmatiques. Les perceptions varient en effet selon les individus en fonction des connaissances sur la pathologie ou de l'acceptation du trouble.

Nous n'étions pas présents lorsque le parent remplissait la grille. Si nous avions pu lui fournir des explications sur certains items qui lui posaient problème, la cotation aurait peut-être été différente. De même, nous n'avons pas eu le temps de revenir avec lui sur le questionnaire comme ce qui est fait normalement au cours de la pratique clinique.

## **C. Perspective de recherche**

### 1. Poursuite de l'étude en spécifiant le diagnostic de TSLO

L'échantillon de sujets TL était composé de 11 sujets. Notre étude pourrait être poursuivie en intégrant davantage de sujets dans ce groupe. Nous pensons qu'il serait également intéressant

d'inclure des patients dont le diagnostic de trouble spécifique du langage oral (TSLO) a été posé par un orthophoniste. Cette démarche permettrait de voir si des différences sont obtenues entre les sujets TSLO et les sujets de notre étude présentant un trouble sévère du langage. Elle apporterait potentiellement des connaissances plus précises sur les atteintes pragmatiques dont les origines ne font pas consensus.

Cette démarche pourrait être contributive à l'éclairage de la pragmatique dans les troubles communicationnels et cela dans les différents niveaux d'intervention diagnostique et de prise en charge. Les orthophonistes ainsi que les équipes de 2<sup>ème</sup> ligne (CMP, CMPP, CAMSP) pourraient y contribuer car ils sont en mesure de poser le diagnostic de TSLO. La continuité de cette étude pourrait également être l'occasion de renforcer le lien entre le CRA et le CRL (centre référent du langage). Le CRL a en effet comme objectif de préciser la spécificité et la sévérité d'un trouble du langage. Oxybel (2019) rapporte que ces centres sont amenés à travailler en partenariat dans les cas d'intrication de signes de TSA et de TSLO. Ces échanges représentent un apport dans la pose du diagnostic afin d'élaborer un parcours de soin adapté.

## 2. Passation de la batterie CLÉA à un échantillon plus important de sujets TSA

Notre étude est préliminaire car elle a permis de démontrer que l'onglet Ressources permettait de distinguer les sujets TSA des sujets TL. Néanmoins, les sujets TSA obtiennent des résultats hétérogènes au sein de cet onglet. Cette étude pourrait donc être poursuivie à plus grande échelle en proposant la batterie CLÉA à un nombre plus important de sujets TSA et en élargissant la tranche d'âge.

Cette étude permettrait de voir si certaines tendances se dégagent chez les sujets TSA, notamment si la pragmatique est liée au niveau de langage oral, de l'âge ou encore aux effets d'une rééducation orthophonique.

## 3. Analyse des profils TSA avec l'onglet Ressources non pathologique

La sensibilité psychométrique de l'onglet Ressources a été démontrée en montrant des résultats significativement différents entre les sujets TSA et TL. L'effet de sensibilité n'est néanmoins pas total auprès des sujets TSA puisque la moitié de ces sujets ont obtenu un résultat

non pathologique. La diversité des profils pragmatiques des TSA rend compte de l'hétérogénéité des profils cliniques que comporte le spectre de l'autisme.

Une analyse plus spécifique de l'onglet Ressources serait ainsi nécessaire afin d'étudier quels sont les processus cognitifs mis en jeu dans le traitement des items de cet onglet. Le croisement de l'onglet Ressources avec d'autres dimensions cognitives telles que les fonctions exécutives et les composantes du profil cognitif permettrait potentiellement de mieux comprendre ces profils TSA avec des ressources non pathologiques. Le rôle des fonctions cognitives impliquées dans la pragmatique serait ainsi étudié et permettrait de mieux comprendre la variété des compétences pragmatiques chez les sujets TSA. Une recherche portant sur le lien entre genre et qualité pragmatique pourrait également être envisagée.

## **D. Perspective pour la pratique professionnelle orthophonique**

### **1. Une évaluation systématique des compétences pragmatiques.**

Cette étude nous a amené à nous questionner sur l'importance de l'évaluation de la pragmatique lors du bilan orthophonique de patients TSA. Nous nous sommes ainsi demandé si l'évaluation de la pragmatique devait être considérée au même titre que les composantes structurelles dans le processus diagnostique dès lors que certains sujets TSA présentaient une atteinte structurelle majeure.

Afin d'inscrire une nouvelle fois notre réflexion au sein d'une démarche d'EBP, nous nous sommes tournés vers une synthèse des recommandations de bonnes pratiques délivrée par l'HAS (2018). Cette note indique à juste titre que l'évaluation initiale du fonctionnement de l'enfant doit porter sur l'examen des différentes dimensions du langage et de la pragmatique. Cette évaluation fait donc partie intégrante du processus diagnostique car la pragmatique est une des composantes fondamentales des habiletés communicationnelles. Elle permet de rendre compte du profil fonctionnel de l'enfant en mettant en évidence ses compétences et ses difficultés. Elle contribue à l'élaboration du diagnostic grâce à la reconnaissance complète du handicap mais pose également les fondements de la rééducation orthophonique. La prise en charge devra être précoce et en cohérence avec les besoins du patient et de sa famille.

L'orthophoniste est donc invitée à évaluer ces compétences de manière systématique auprès des sujets TSA. Elle peut être généralisée à d'autres populations dès lors qu'elle fournit des éléments d'analyse concernant la maîtrise de l'usage de la langue.

## 2. L'utilisation complémentaire de plusieurs outils d'évaluation.

L'orthophoniste peut employer conjointement divers outils d'évaluation afin de juger des compétences fonctionnelles lors de différentes situations d'évaluation. Le thérapeute doit cependant rester vigilant quant aux qualités psychométriques des tests employés puisqu'elles garantissent l'utilisation pertinente d'un outil d'évaluation.

Le Shulman par exemple possède un faible pouvoir discriminant entre les sujets TSA et TL mais son utilisation en pratique clinique demeure intéressante. Les observations permettent de rendre compte de performances qui pourraient ne pas potentiellement être prises en compte dans la cotation. L'analyse clinique doit ainsi être systématique dans toute forme d'évaluation. Une appréciation des compétences fonctionnelles au quotidien est également indispensable car elle permet d'obtenir des éléments d'analyse supplémentaires. Certaines difficultés pragmatiques ne sont pas forcément perçues lors d'une situation d'évaluation structurée bien qu'elles puissent avoir des répercussions sur l'adaptation de l'enfant dans son environnement quotidien.

Coupler les différents types d'évaluation offre ainsi une vision globale et fonctionnelle des compétences de l'enfant dans différentes situations. Les données standardisées pourront être enrichies par l'analyse clinique de l'orthophoniste.

## 3. Utilisation de la batterie CLÉA dans le diagnostic de TSA.

Le bilan orthophonique rend compte des compétences structurelles et fonctionnelles du langage. La batterie CLÉA est l'outil dont les résultats sont les plus représentatifs en termes de qualité de la pragmatique même au cours d'une situation cadrée d'évaluation éloignée de la vie quotidienne de l'enfant. L'appréciation des compétences pragmatiques permet à l'orthophoniste de délivrer des recommandations afin de renseigner l'entourage et/ou les professionnels de santé sur la mise en place d'adaptations.

L'emploi de la batterie CLÉA représente un apport considérable pour la pratique orthophonique. Les résultats à l'onglet Ressources permettent d'étayer un diagnostic car ils fournissent des informations concernant la qualité de la pragmatique en fonction des profils des sujets TSA et TL. Cet outil peut donc être utilisé dans le cadre des diagnostics tangentiels.

Elle permet également d'appuyer le diagnostic médical de TSA. Un score pathologique est davantage en faveur d'un TSA tandis qu'un score dans la norme évoque un TL mais n'exclut cependant pas un TSA. En fonction des résultats, l'orthophoniste peut orienter si nécessaire la famille vers des investigations complémentaires. Cet outil est donc complémentaire aux évaluations de l'équipe pluridisciplinaire afin de poser le diagnostic clinique de TSA.

## **VII. Conclusion**

Au cours de cette étude, nous avons abordé le domaine de la pragmatique sous différents angles. Nous avons développé les altérations pragmatiques présentes dans les troubles neuro-développementaux de type TSA et TL avant d'envisager les perspectives d'évaluation. Les modalités d'évaluation de la pragmatique se révèlent hétérogènes et se heurtent à de nombreuses limites. L'orthophoniste doit pouvoir s'entourer d'outils pertinents afin d'évaluer la qualité de la pragmatique.

Nous avons réalisé un protocole d'étude basé sur la passation de trois outils d'évaluation (batterie CLÉA, test de Shulman et CCC-2), lesquels ont été proposés à 15 sujets TSA et 11 sujets TL. L'onglet Ressources de la batterie CLÉA est dédié spécifiquement à l'évaluation de la pragmatique. L'analyse des résultats à cet onglet a mis en évidence une différence significative entre les résultats des sujets TSA et TL. Les performances pragmatiques ont donc une variation significative selon la nature du diagnostic TSA ou TL. A l'inverse, ce n'est pas le cas du test de Shulman. Ce test semble être moins discriminant pour distinguer les performances pragmatiques entre les 2 groupes. Enfin, la CCC-2 permet d'établir des tendances en fonction des compétences communicationnelles et pragmatiques de chaque groupe.

Notre étude nous permet de mettre en avant l'apport du CLÉA dans la pratique clinique orthophonique. Elle évalue les compétences pragmatiques indépendamment des composantes

structurelles du langage. Elle permet aussi d'étayer un diagnostic de TSA ou de TL dans le cadre d'une évaluation pluridisciplinaire.

## VIII. Bibliographie

- Adachi, T., Koeda, T., Hirabayashi, S., Maeoka, Y., Shiota, M., Charles Wright, E., & Wada, A. (2004). The metaphor and sarcasm scenario test: A new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/hyperactivity disorder. *Brain and Development*, 26(5), 301-306.
- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM5 : Quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *64(2)*, 81-92.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind” ? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263(1 Developmental), 101-113.
- Benchimol, E. (2015). *Élaboration d'un outil d'évaluation permettant d'orienter précocement le diagnostic différentiel : TSA – Dysphasie – Retard de langage* [Mémoire orthophonie]. Bordeaux.
- Bennetto, L., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1996). Intact and Impaired Memory Functions in Autism. *Child Development*, 67(4), 1816.
- Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Dunod.
- Bernicot, J. (2005). *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer?* (B. Piérart, Éd.). De Boeck.
- Bishop, D., & Leonard, L. (2000). Pragmatic language impairment : A correlate of SLI, a distinct subgroup or part of autistic continuum? In *Speech and language impairment : Causes, characteristics, intervention and outcome* (p. p.98-113).
- Bishop, D. V. M. (2003). Autism and specific language impairment : Categorical distinction or continuum? *Behavior Genetics*, 40(5), 618-629.
- Bishop, Dorothy V.M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development, language disorders* (New York: John Wiley and sons).
- Bosco, F. M., Tirassa, M., & Gabbatore, I. (2018). Why Pragmatics and Theory of Mind Do

- Not (Completely) Overlap. *Frontiers in Psychology*, 9, 1453.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic Language Impairment without Autism : The Children in Question. *Autism*, 3(4), 371-396.
- Bruner, J. S. (2011). 6. L'ontogenèse des actes de langage. In *Le développement de l'enfant* (p. 209-237). Presses Universitaires de France.
- Chouinard, B., & Cummine, J. (2016). All the world's a stage : Evaluation of two stages of metaphor comprehension in people with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 107-121.
- Coquet, F. (2005a). Pragmatique : Quelques notions de base. In *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant* (FNO, p. 14-27).
- Coquet, F. (2005b). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. In *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant* (Vol. 1-103-113).
- Corazze, J. (1981). *Les communications non-verbales* (Vol. 1).
- Costerman, J., & Hupet, M. (1987). Dimensions pragmatiques du fonctionnement et de l'acquisition du langage. In *Problèmes de psycholinguistique*. P. Mardaga.
- Coulonnier, A. (2014). *Adaptation des deux épreuves de discussion réelle du Test des Habiletés Pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans* [Mémoire orthophonie]. université de Bordeaux.
- Courtois, N. (2004). Les troubles sémantiques-pragmatiques du langage. *Bulletin scientifique de l'ARAPI*, 14, 14-18.
- Crocq, M.-A., First, M. B., & Moraru, R. M. (2016). *DSM-5—Diagnostics Différentiels*.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Breal.
- Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. F. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment : A pragmatic tolerance account. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 98-113.
- De Partz, M.-P. (1990). Les approches pragmatiques dans la rééducation des patients aphasiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 16.
- de Villiers, J., Myers, B., & Stainton, R. J. (2013). Revisiting pragmatic abilities in autism spectrum disorders : A follow-up study with controls. *Pragmatics & Cognition*, 21(2), 253-269.
- De Weck, G. (Éd.). (2004). *Les dysphasies chez l'enfant : Approche francophone*. Presses Univ. de France.
- de Weck, G., & Rodi, M. (2005). 11. Évaluation des capacités pragmatiques et discursives. In



- B. Piérart, *Le langage de l'enfant* (p. 195). De Boeck Supérieur.
- Deliens, G., Papastamou, F., Ruytenbeek, N., Geelhand, P., & Kissine, M. (2018). Selective Pragmatic Impairment in Autism Spectrum Disorder : Indirect Requests Versus Irony. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 2938-2952.
- Dewaele, J.-M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 139.
- Dollaghan, C. A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Paul H. Brookes Pub.
- Dubus, A. (2011). *Guide pratique pour l'analyse d'épreuves ou de tests, à l'usage des étudiants et des chercheurs en Orthophonie*. UNADREO.
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders : A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691.
- Etchegoyhen, K., Dabbadie, C., Galéra, C., & Bouvard, M. (2008). Communication et langage. Troubles de la pragmatique du langage chez des enfants avec autisme de haut niveau. *Le bulletin scientifique de l'ARAPI*, 21, 91-95.
- Fodor, J. A., & Gerschenfeld, A. (1986). *La modularité de l'esprit : Essai sur la psychologie des facultés*. Editions de Minuit.
- Friberg, J. C. (2010). Considerations for test selection : How do validity and reliability impact diagnostic decisions? *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 77-92.
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions : Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204.
- Garcia, M., & Herouin, M. (2006). *La CCC2 : Grille d'évaluation de la pragmatique chez l'enfant autiste* [Mémoire orthophonie]. Université Paris 6- UFR Pitié Salpêtrière,.
- Grice, P. H. (1982). *Speech acts* (5. ed). Academic Press.
- HAS. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent Méthode Recommandations pour la pratique clinique*.
- Hilaire-Debove, G. (2020). Pourquoi et comment évaluer les outils d'évaluation en orthophonie. *l'Orthophoniste*, 397, 15.
- Hoffmann, T., Bennett, S., & Del Mar, C. (Éds.). (2013). *Evidence-based practice across the health professions* (2nd ed). Churchill Livingstone, Elsevier.
- Hupet, M. (2005). *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer?* (B. Piérart, Éd.). De Boeck.
- Hupet, M., & Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et discursives*. Delachaux et Niestlé.

- Kail, M., Fayol, M., Bassano, D., Bertoncini, J., Bijeljac-Babic, R., Boysson-Bardies, B. de, Christophe, A., Dehaene-Lambertz, G., Lepot-Froment, C., Van Hout, A., Van Ooijen, B., & Veneziano, E. (Éds.). (2003). *Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans* (2e édition corrigée). Presses universitaires de France.
- Khomsî, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, 54(1), 93-107.
- Khomsî, A. (2001). *ELO - Évaluation du Langage Oral*. ECPA par Pearson.
- Kissine, M., Clin, E., & de Villiers, J. (2016). La pragmatique dans les troubles du spectre autistique : Développements récents. *médecine/sciences*, 32(10), 874-878.
- Kocsis, R. N. (2013). Book Review : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth Edition (DSM-5)*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(12), 1546-1548.
- Lambert, J.-L., & von Kaenel, B. (1984). Étude de la communication référentielle chez des enfants handicapés mentaux. *Enfance*, 37(1), 41-50.
- Le Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Gierski, F., & Motte, J. (2011). Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome : Is central coherence or theory of mind impaired? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 648-656.
- Lecerf, T., De Ribaupierre, A., Fagot, D., & Dirk, J. (2007). Psychologie développementale du lifespan : Théories, méthodes et résultats dans le domaine cognitif. *Gérontologie et société*, 30 / n° 123(4), 85.
- Leclercq, A.-L., & Veys, E. (2014). *Réflexions sur le choix de tests standardisés lors du diagnostic de dysphasie*. 26(131-4), 374-382.
- Lesur, A. (2012). Quel ingrédient manque-t-il à la conversation ? Recenser les troubles pragmatiques chez la personne autiste de haut niveau. In *Autisme et communication* (FNO, p. 3-28).
- Maillart, C., & Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice à portée des orthophonistes : Intérêt des recommandations pour la pratique clinique. In *Recherche en orthophonie-logopédie et identité professionnelle*.
- Marx, G. (2019). *Caractéristiques de la pragmatique dans les troubles autistiques—Revue de la littérature* [Mémoire orthophonie].
- Menou, M. (2019). *Troubles de la pragmatique et troubles spécifiques du langage oral : Quels liens ? État des lieux des connaissances à ce jour* [Mémoire orthophonie].
- Michel, C. (2018). *Rééducation orthophonique des confusions grapho-phonologiques : Faut-il les traiter conjointement ou séparément ?* [Mémoire orthophonie]. faculté de médecine.

- Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : Nosologie et principes d'intervention. In *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant* (p. 85-103).
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner Review : Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216.
- Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176.
- Oxybel, S. (2019). *Partenariat entre CRA et CRTLA dans le cadre des diagnostics complexes de TSA et de TSLO : enquête nationale par questionnaire* [Mémoire orthophonie]. faculté de médecine.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., & Filloux, F. (1994). Executive Function Abilities in Autism and Tourette Syndrome : An Information Processing Approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 1015-1032.
- Pasquet, F., Parbeau-guéno, A., & Bourg, E. (2014). *Manuel CLÉA (Communiquer, Lire et Ecrire pour Apprendre)*. ECPA.
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2009). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115-125.
- Pauls, L. J., & Archibald, L. M. D. (2016). Executive Functions in Children With Specific Language Impairment : A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1074-1086.
- Piérart, B. (Éd.). (2005). *Le langage de l'enfant : Comment l'évaluer?* De Boeck.
- Plumet, M.-H. (2014). Qu'est ce que l'autisme? In *L'autisme de l'enfant. Un développement socio-cognitif différent* (Armand Collin, p. 17-35).
- Roberts, J., Martin, G. E., Moskowitz, L., Harris, A. A., Foreman, J., & Nelson, L. (2007). Discourse Skills of Boys With Fragile X Syndrome in Comparison to Boys With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 475-492.
- Rogé, B. (2015). Chapitre 5. Aspects cognitifs du fonctionnement autistique. In *Autisme, comprendre et agir: Vol. 3e ed.* (p. 83-100). Dunod; Cairn.info.
- Rousseau, T. (2016). Labellisation des outils d'évaluation utilisés en orthophonie. *L'Orthophoniste*, 361, 34-35.
- Schaeffer, J. (2005). *Pragmatic and grammatical properties of subjects in children with specific language impairment*. 13, 87-134.

- Schelstraete, M.-A. (2011). Le traitement des troubles discursifs et pragmatiques. In *Traitements du Langage Oral Chez L'enfant* (p. 213-267). Elsevier.
- Spanoudis, G. (2016). Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders, 61*, 83-96.
- Stevenson, R. A., Siemann, J. K., Schneider, B. C., Eberly, H. E., Woynaroski, T. G., Camarata, S. M., & Wallace, M. T. (2014). Multisensory Temporal Integration in Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Neuroscience, 34*(3), 691-697.
- Straus, S. E., Richardson, W. S., Glasziou, P., Chêne, G., & Salmi, L.-R. (2007). *Médecine fondée sur les faits Evidence-based medicine*. Elsevier Masson.
- Verdier-Gibello, M.-L., Francequin, G., & Saint-Cast, A. (2005). *Le mal d'apprendre*. Érès.
- Verhoeven, L., & Balkom, H. (dir). (2005). Pragmatic disability in children with specific language impairments. In *Classification of language disorders; theoretical issues and clinical implications* (Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 283-305).
- Verschueren, J., Östman, J.-O., Blommaert, J., & International Pragmatics Association (Éds.). (1995). *Handbook of pragmatics. ... Manual*. Benjamins.
- Ying Sng, C., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments, 3*,
- Zermati, L. (2016). *Evidence Based Practice et rééducation lexicale chez un patient atteint de démence type alzheimer* [Mémoire orthophonie]. Institut des sciences et techniques de réadaptation.

## IX. Annexes

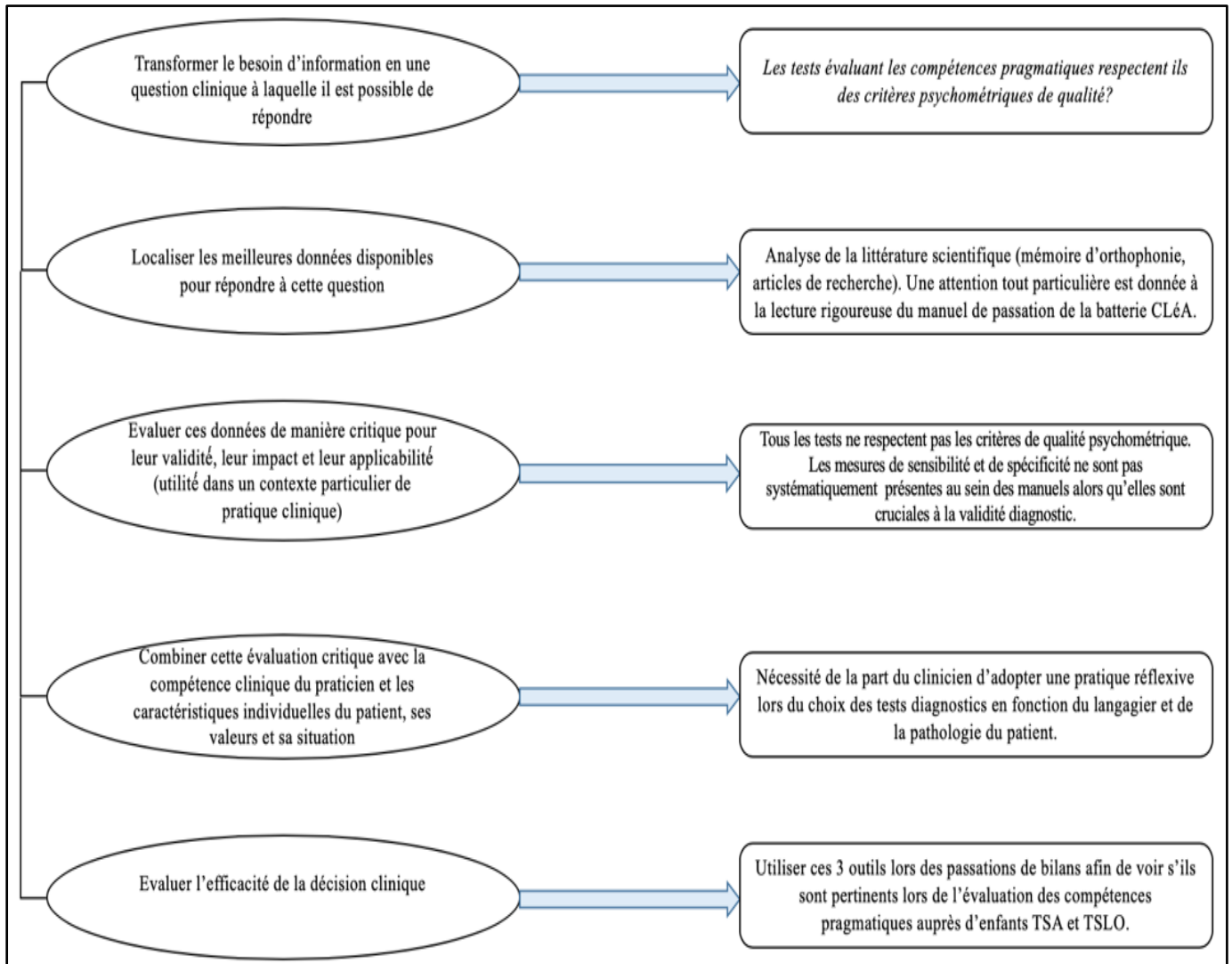
### ANNEXE A: OUTILS D'ÉVALUATION DIRECTS DE LA PRAGMATIQUE

Type d'évaluation	Nom de l'outil	Date de parution	Population	Objectifs d'évaluation
<b>Épreuves standardisées</b>	Reporter's Test	1979	Enfant	- Évaluer la communication référentielle lors de la description d'actions à une personne aveugle.
	Le Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman	1985	3 ans – 8 ans	- Évaluer les compétences pragmatiques par le biais d'un entretien semi-dirigé composé de quatre situations structurées de conversation.
	Le bain de poupée (BEPL)	1988	2 ans 9 mois - 4 ans 3 mois	- Évaluer les aspects structuraux du langage (lexique et morphosyntaxe) et la dimension pragmatique (incitation verbale, intérêt pour le jeu).
	ECSP (échelle d'évaluation de la communication sociale précoce)	1992	3 - 30 mois	- Examiner les fonctions communicatives et les comportements interactifs - Distinguer les niveaux de développement de la communication (initier l'interaction, y répondre, la maintenir)
	Epreuve de compréhension d'expressions idiomatiques	1996	Enfant	- Évaluer la compréhension d'expressions idiomatiques lors d'une conversation dirigée
	Test Lillois de Communication (TLC)	2001	9 ans- 11 ans	- Analyser l'attention et la motivation à la communication verbale et non verbale lors d'une discussion ouverte, d'une interview dirigée et d'une situation inspirée de la méthode PACE (Promoting Aphasic Communicative Effectiveness)
	Le Test of Pragmatic Language (TOPL) + TOPL2	1992-2007	5 ans – 13 ans 11 mois 6 ans -18 ans	- Analyser les aptitudes sociales langagières (raisonnement verbal, adéquation du message, compréhension des actes de langage). - Évaluer l'utilisation ou non d'indices contextuels dans le raisonnement pragmatique grâce à la présentation de stimuli auditifs et visuels.
	CELF 5 - Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication	2019	5 ans - 18 ans 11mois	- Repérer d'éventuelles dissociations réceptif/expressif, structure/contenu - Spécifier les forces et les faiblesses langagières du sujet. - Explorer les aspects formels, de contenu et d'usage du langage.]
<b>Logiciels d'évaluation</b>	L.E.C.P.C	2005	4 ans – 10 ans	- Apprécier les capacités pragmatiques et méta pragmatiques sous la forme d'un jeu interactif. - Évaluer la capacité à utiliser des expressions idiomatiques et à réaliser des demandes indirectes lors d'une épreuve de compléments d'histoire et d'une épreuve d'explication verbale.
	Batterie CLÉA	2014	2 ans 6 mois-14 as 11 mois	- Évaluer les compétences Ressources, les stratégies compensatoires mises en place par l'enfant lors de 3 épreuves d'évaluation (compréhension, production, jugement). - Évaluer la capacité à réaliser des inférences, des déductions et à porter un jugement pragmatique sur une situation.

Annexe B: Outils d'évaluation indirects de la pragmatique

Type d'évaluation	Nom de l'outil	Date de parution	Population	Objectifs d'évaluation
<b>Grilles d'observation</b>	Grille d'observation de comportements pragmatiques	1986	Adolescent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser l'appétence communicationnelle</li> <li>- Classer les troubles selon leur nature (fonctionnelle/ structurelle)</li> </ul>
	Liste de Contrôle du Langage Pragmatique	1988	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer la fréquence d'apparition de comportements pragmatiques (introduction du sujet/ maintien du sujet/ buts variés/ manifestations non verbales).</li> </ul>
	Pragmatic Protocol	1987	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les aspects verbaux, non verbaux, paralinguistiques lors d'une conversation.</li> <li>- Qualifier les comportements d'appropriés ou d'inappropriés</li> </ul>
	Profil des Troubles Pragmatiques (PTP)	2005	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer l'analyse du versant réceptif du comportement actif de l'enfant.</li> <li>- Analyser la compréhension (ironie, métaphore) et l'expression (informativité, sémantique, registres).</li> </ul>
	Inventory of Communication Acts- Abridged (INCA-A)	1994	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coder les interactions naturelles entre enfant/ adulte</li> <li>- Classer les différents actes de langages afin de savoir quelles fonctions de communication sont altérées.</li> </ul>
<b>Questionnaires adressés aux proches</b>	Le Questionnaire « Évaluation de la Communication (ESO)	1988	Enfant jusqu'à 10 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorer la communication de l'enfant en analysant les fonctions de communication, l'interaction, les variations contextuelles.</li> </ul>
	Children's Communication Checklist (CCC)- CCC2	1998- 2003	4 ans- 16 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer les enfants souffrant de troubles linguistiques purs de ceux souffrant de troubles fonctionnels`</li> <li>- Présentation sous la forme d'un hétéro-questionnaire</li> </ul>
	La grille à double entrée	2000	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiguer les capacités verbales et non verbales de l'enfant lors d'un entretien dirigé proposé aux parents</li> </ul>
<b>Analyse conversationnelle</b>	Assessment of language impaired children's conversations (ALICC)	1989	Enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer de manière quantitative la structure de l'échange, les tours de parole, les réparations</li> </ul>

ANNEXE C: APPLICATION DES ETAPES DE L'EBP D'APRES LES RECOMMANDATIONS DE SACKETT ET COLL (2000)



ANNEXE D: QUALITES PSYCHOMETRIQUES DE FRIEBERG APPLIQUEES AUX OUTILS D'EVALUATION DE LA PRAGMATIQUE

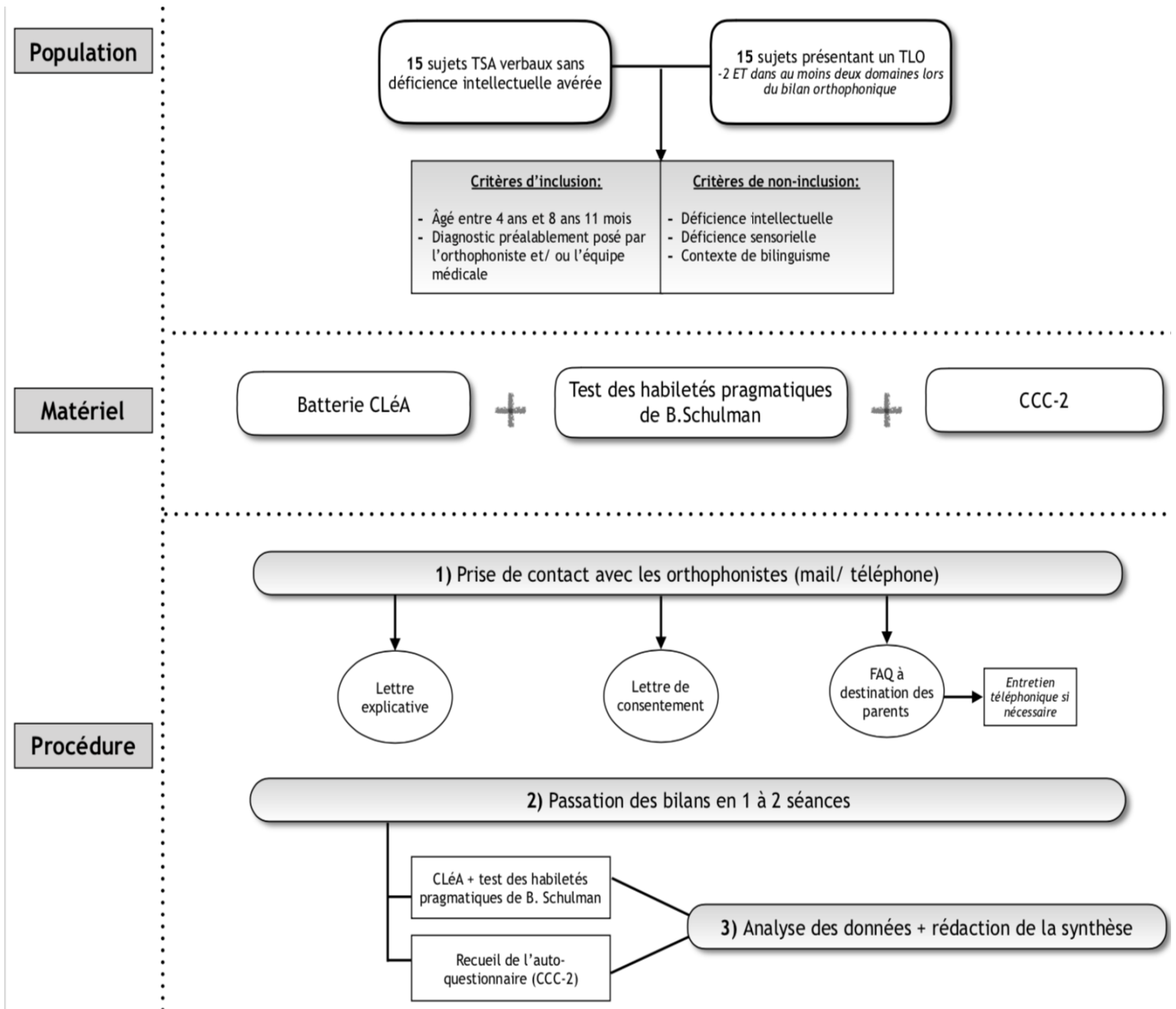
Critères	CLÉA	Schulman	CCC2
(1) Objectif du test	Evaluation des habiletés langagières et de leurs interactions au cours du développement	Evaluation des intentions communicatives	-Evaluation des déficits pragmatiques prédominants  -Dépistage de difficultés langagières significatives
(2) Qualifications de l'examineur	Examineur:  -Privilégier la dynamique de passation, empathie, mise en confiance.  -Pas de précision quant aux qualifications professionnelles requises par l'examineur.	Examineur: /	Examineur:  parent et / ou enseignant. Personne régulièrement en contact avec l'enfant
(3) Procédures de passation	Environnement:  endroit calme, ordinateur portable	Environnement:  Pièce calme, bien éclairée sans distracteurs afin de ne pas détourner l'attention du sujet	Environnement:  observation sur une longue période dans plusieurs contextes de communication
(4) taille de l'échantillonnage >100	1039 sujets	347 sujets	950 sujets (version américaine)  80 sujets (traduction franco-québécoise)
(5) Données sur l'échantillonnage			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Représentation géographique</li> </ul>	/	/	Oui <input type="checkbox"/>  Clairement identifié dans l'adaptation Franco-Québécoise selon les principes de la <u>CIU</u> (Commission Internationale pour l'adaptation des Tests)



Niveau socio-économique/ niveau d'éducation des parents	-Niveau socio-économique: 9 catégories  -Niveau d'éducation des parents: 6 niveaux	-Niveau socio-économique:2 catégories (ouvrier- cadre)  Niveau d'éducation des parents: /	/
• Répartition du genre	- Fille: 50,5 % - Garçon: 49,5 %	/	/
• Représentation ethnique	Français	/	Américain  Franco - Québécois
• Avec ou sans trouble	Pas de référence directe au fait que les sujets aient des troubles ou non. Les échantillons d'étalonnage ont été réalisés en fonction: - du sexe - de l'âge - de la classe - de la catégorie socioprofessionnelle des parents - du niveau d'étude des parents	Sujets sans troubles	Sujets sans troubles sujets présentant un <b>II</b> , trouble pragmatique, TED
• Distribution de l'âge	2 ans 6 mois - 14 ans 11 mois	3 ans - 8 ans 11 mois	4 ans - 16 ans 11 mois
(6) Analyse des items	Référence aux compétences linguistiques mobilisées + aux autres aptitudes engagées pour chaque item	Différentes fonctions à observer pour chaque item	Chaque item décrit des comportements de communication distribués en dix sous-échelles en fonction de la fréquence d'apparition
(7) Mesure de la tendance centrale	Moyenne + écart-type + percentiles  En fonction de la norme + en termes d'années	Moyenne + écart- type  Cotation en 6 niveaux en fonction du niveau d'élaboration des moyens de communication	Score composite + score pondéré  Moyenne + percentile

(8) Validité concurrente	BILO Petit BILO- 2	/	Retrouvée lors de l'adaptation entre les deux versions (américaine - franco québécoise)
(9) Validité prédictive	Nouvelle dynamique de passation grâce à la présentation simultanée de divers stimuli. Cette exposition se rapproche de situations écologiques	Entretien semi-dirigé: 4 situations conversationnelles standardisées et structurées. Diverses possibilités d'initiatives grâce à différents échantillons de réponses attendus	Prise en compte d'un échantillon de langage spontané au sein de l'environnement de l'enfant
(10) fiabilité test/ retest	le calcul et le recueil des résultats réalisés systématiquement par l'ordinateur offrent une fiabilité, une rapidité et une lisibilité immédiate des tableaux de normes et des profils de fonctionnement	/	/
(11) Fiabilité inter-examineur	Possible grâce au calcul et au recueil des résultats réalisé directement par l'ordinateur	/ Faible car dépendant de la perception de chaque examinateur	<b>I</b> Faible car dépendant de la perception de chaque examinateur
Nombre total de critères	11/11	6/11	9/11

ANNEXE E : SCHEMA EXPLICATIF DE LA METHODOLOGIE DU PROTOCOLE D'ETUDE



## TACHE 1

**Matériel:** deux marionnettes.

**Contexte:** les deux marionnettes discutent de leur émission préférée.

Intervention de l'évaluateur	Échantillon de réponse	Fonctions à observer	Niveau de réponse
J'aimerais te présenter mes deux amis <i>(clinicien montre les deux marionnettes)</i>  On va jouer avec elles!  Laquelle veux -tu? <i>(après que l'enfant ai choisit le clinicien débute)</i>			
1. On va se parler! Bonjour!	1. Bonjour	Salutations	0, 1, 2, 3, 4, 5
2. Comment ça va?	2. Bien	Répondre	0, 1, 2, 3, 4, 5
3. Moi j'aime regarder la télévision.	3. Moi aussi Moi j'aime aller jouer au parc	Informé	0, 1, 2, 3, 4, 5
4. Dis-moi quel est ton dessin animé préféré?	4. Bambi, Dorothée	Nommer, Identifier	0, 1, 2, 3, 4, 5
5. Je n'ai jamais vu ce dessin animé, peux tu m'en parler?	5. L'enfant explique Je ne veux pas	Informé Déni/ rejet	0, 1, 2, 3, 4, 5
6. Veux-tu savoir quelle est mon émission préférée?	6. Oui Non Signe de tête	Réponse Réponse non-verbale	0, 1, 2, 3, 4, 5

Intervention de l'évaluateur	Échantillon de réponse	Fonctions à observer	Niveau de réponse
7. Moi j'aime Pyjamask	7. Pourquoi Moi aussi	Demande d'informations Informé	0, 1, 2, 3, 4, 5
8. Qui sont les gentils dans ton dessin animé préféré?	8. Enfant nomme Je ne sais pas	Nommer/ identifier Déni/ rejet	0, 1, 2, 3, 4, 5
9. Pourquoi sont-ils gentils?	9. Parce que... Je ne sais pas Haussement d'épaules	Raisonnement déni/rejet Déni/ rejet	0, 1, 2, 3, 4, 5
10. Merci d'avoir parlé avec moi. Au revoir.	10. Au revoir Enfant fait un signe de la main	Fin de conversation Non-verbal	0, 1, 2, 3, 4, 5

**Score obtenu:**

**Commentaires:**

Bonjour,

Je vous contacte en tant qu'étudiante en 5ème année au sein du centre de formation universitaire d'orthophonie de Bordeaux.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche en lien avec le Centre Ressources Autisme, nous étudions **la sensibilité psychométrique de tests visant à évaluer les capacités pragmatiques**. Certains sujets TSA présentant un niveau de langage oral dans la norme réussissent des tâches pragmatiques bien que des difficultés se révèlent durant une conversation spontanée.

L'aboutissement de ces recherches a pour visée de mettre en évidence les bilans les plus pertinents lors de l'évaluation de ces compétences dans le cadre du diagnostic du trouble du spectre autistique.

Nous réaliserons la passation de la batterie **CLEA** (batterie de langage nouvelle génération), du **test des habiletés pragmatiques de B. Schulman** et de la **CCC2** (Children's Communication Checklist).

Le temps de passation sera d'environ 40 minutes. Les épreuves pourront être réalisées lors de la séance d'orthophonie de l'enfant ou à un autre moment selon vos disponibilités et celles de la famille. Il peut être envisagé de séparer la réalisation de ces bilans en deux temps distincts afin de garantir des conditions de passation optimales.

Les différentes épreuves seront proposées à deux groupes d'enfants âgés de **4 à 8 ans 6 mois**:

- un groupe de sujets diagnostiqués **TSA verbaux sans déficience intellectuelle avérée**.
- un groupe de sujets présentant un **trouble du langage oral** (-2ET dans au moins deux domaines lors de l'évaluation orthophonique).

Certains critères de non-inclusion sont à prendre en considération:

- déficience sensorielle.
- déficience intellectuelle.
- contexte de bilinguisme.

Le questionnaire de la CCC2 sera envoyé préalablement aux parents afin qu'il puisse être rempli avant l'évaluation ou directement sur place le jour de l'évaluation. Un temps d'échange pourra également être envisagé afin de répondre à leurs possibles interrogations.

Je me permets donc de vous solliciter afin de savoir si le profil de certains enfants de votre patientèle pourrait correspondre au cadre de notre étude.

Je pourrai vous présenter en amont le matériel d'évaluation. Je vous transmettrai également par la suite une synthèse des résultats que vous pourrez utiliser, si vous le souhaitez, comme complément d'évaluation dans les compte-rendus de bilans.

Votre contribution me permettra ainsi autant d'étayer au mieux mon mémoire que de parfaire ma formation de future orthophoniste.

Je vous remercie par avance.

Cordialement,

Pauline Detraz

Bonjour,

Je suis étudiante en 5ème année d'orthophonie au centre de formation de Bordeaux. Mon mémoire de recherche s'intitule « Etude de la sensibilité psychométrique de tests visant à évaluer les capacités pragmatiques ». Ce projet est en lien avec le CRA (Centre Ressources Autisme), coordonné par Eva Sedeltzki, orthophoniste, et Toky Rajerison, pédo-psychiatre.

Les personnes porteuses de TSA (troubles du spectre autistiques) rencontrent des difficultés pragmatiques, c'est à dire que leur usage du langage n'est pas toujours approprié. Il est donc nécessaire d'évaluer ces compétences lors du bilan orthophonique. Mon projet de recherche vise donc à déterminer quels sont les tests les plus pertinents et précis pour évaluer les capacités pragmatiques.

Si vous êtes intéressé/e/s par mon projet d'étude je vous propose d'y participer en remplissant l'échelle du CCC2 (Children's Communication Checklist). Vos réponses sont primordiales car vous êtes le principal interlocuteur de votre enfant. Grâce à votre analyse, il sera possible de déterminer ses compétences pragmatiques et langagières. Cette grille comporte 70 items que vous pourrez compléter directement à votre domicile (20 minutes environ).

Les résultats à la CCC2 ainsi que ceux obtenus à la batterie CLEA et au test des habiletés pragmatiques de B.Schulman pourront faire l'objet d'une publication. La passation du test de Schulman sera amenée à être filmée afin de faciliter ultérieurement la cotation (les données seront par la suite supprimées). Néanmoins, toutes les informations concernant votre identité seront tenues confidentielles et tous les résultats seront anonymisés. Si vous le désirez, je me tiens à votre disposition pour répondre à vos suggestions et/ou interrogations: [pauline.detrax@laposte.net](mailto:pauline.detrax@laposte.net)

### **Déclaration de consentement**

Afin de pouvoir traiter les données de ce questionnaire nous avons besoin de votre consentement. En cochant la case "j'accepte" en bas de cette page vous déclarez avoir pris connaissance de la note d'informations et avoir compris les objectifs et le déroulement de cette étude. Vous acceptez de participer à cette étude, dont les résultats pourront être publiés (grille CCC-2, batterie CLEA et test de B.Schulman).

Vous avez bien noté que vous ne percevrez aucune indemnité pour votre participation à cette recherche. Vous avez bien noté avoir le droit d'être informé des résultats globaux de cette recherche selon les modalités qui ont été précisées dans la note d'informations. Les données de cette étude resteront strictement confidentielles.

J'accepte:

Signature:

Fait à:

Le:

Je vous remercie par avance pour votre aide et votre engagement.

Pauline Detraz

## FAQ - MEMOIRE ORTHOPHONIE

Madame, Monsieur,

Ce document a pour objectif de vous exposer de manière claire et succincte l'étude que je mène dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.

Ce projet est en lien avec le CRA (Centre Ressources Autismes). Je travaille sur **l'évaluation des compétences pragmatiques**. Je m'appuie sur différents bilans pour comparer les résultats obtenus par des enfants présentant un trouble du langage oral avec des enfants TSA (trouble du spectre de l'autisme).

La pragmatique est l'usage du langage dans un contexte social. Or, cette compétence est souvent altérée chez les personnes TSA. L'orthophoniste doit donc choisir des bilans adaptés pour évaluer cette compétence. Mais lesquels choisir? Voici l'enjeu de mon mémoire: déterminer quels sont les tests les plus pertinents et précis.

### **Comment faire?**

Je dispose de trois bilans d'évaluation:

- Le *CLEA*: bilan évaluant le langage et la pragmatique
- Le *test des habiletés pragmatiques de B. Schulman*: bilan évaluant la pragmatique
- La *CCC2*: grille parentale

### **A qui s'adresse cette étude?**

Pour réaliser ce projet, je dois faire passer ces épreuves à des enfants dont l'âge varie entre 4 et 8 ans et demi.

Je recherche d'une part, des enfants présentant un TSA et d'autre part des enfants sans TSA mais suivis en orthophonie pour un trouble du langage. Je comparerai ensuite les résultats obtenus aux différents tests.

### **Combien de temps durent ces bilans?**

La durée de passation de ces épreuves est d'environ **40 minutes**. Ces tests pourront être réalisés lors de la séance d'orthophonie de votre enfant ou à un autre moment de votre choix.

La grille parentale pourra être complétée à votre domicile ou directement lors la séance. Il vous suffira de **10 minutes** pour la remplir.

Tout sera mis en oeuvre dans votre intérêt et celui de votre enfant afin de faciliter l'organisation de ces bilans.

### **Pourquoi participer?**

En prenant part à ce projet, vous contribuez à une étude scientifique qui vise à améliorer la pratique orthophonique en termes d'évaluation et de diagnostic.

Enfin, les résultats obtenus à ces bilans sont des compléments d'évaluation. Ils seront par la suite transmis à l'orthophoniste de votre enfant.

Je vous remercie par avance.

Pauline Detraz

**Titre : Qualité des compétences pragmatiques : étude comparative de sujets TSA et TL au moyen de trois outils d'évaluation.**

**Résumé :** Des déficits pragmatiques sont retrouvés dans les troubles neuro-développementaux notamment chez les personnes TSA et TL. Les modalités d'évaluation de la pragmatique ne sont néanmoins pas homogènes et l'interprétation des résultats est souvent complexe. Cette étude vise à montrer l'apport de l'utilisation de la batterie CLÉA dans l'évaluation de la pragmatique chez les personnes TSA. Elle se base sur la passation de trois bilans standardisés (la batterie CLÉA, le Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman et la CCC-2), lesquels ont été proposés à 15 sujets TSA et 11 sujets TL. Les résultats ont été comparés afin d'évaluer de manière transversale la qualité de la pragmatique chez ces deux populations. La batterie CLÉA amène de nouvelles perspectives dans la connaissance des compétences pragmatiques des personnes TSA et TL. Dans le cadre d'une évaluation pluridisciplinaire, cet outil pourrait contribuer à la réflexion diagnostique de cas cliniques tangentiels entre les profils TSA et les profils TL.

**Mots clés :** Pragmatique – Trouble de la pragmatique- Trouble du spectre autistique – Trouble du langage- Évaluation - Evidence Based Practice.

**Title: Quality of pragmatic skills: comparative study of ASD and language impairment subjects using three assessment tools.**

**Abstract:** Pragmatic deficiencies are usually observed in neurodevelopment disorders (persons diagnosed with ASD or Language Impairment). However, pragmatics assessment methods are very diverse and interpreting results presents a real challenge. The purpose of this study is to measure the input of using the CLÉA standardized test in the assessment of pragmatics on the population diagnosed with ASD. This study is based on 3 standardized tests (the CLÉA assessment, the Pragmatics skills assessment by B. Shulman and the CCC-2), each presented to 15 subjects diagnosed with ASD and 11 subjects with a Language Impairment diagnosis. Results were compared so as to assess in a transversal way the pragmatic skills in these two populations. The CLÉA standardized test brings new perspectives in assessing pragmatic skills in the ASD population as well as the Language Impaired one. In the context of a multi-disciplinary assessment, this tool might make a real difference in differentiating ASD profiles from Language Impaired ones.

**Keywords:** Pragmatic- Pragmatic skill- Autism Spectrum Disorder- Language Impairment-Assessment- Evidence Based Practice

**Nombre de pages : 76. Nombre de références : 83.**