

# Université de Nantes

---

Unité de Formation et de Recherche - « Médecine et Techniques Médicales »

Année universitaire 2014/2015

## Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par *Marine GOUGET*

*Née le 18/11/1990*

**The Triad Social Skills Assessment, outil d'évaluation des habiletés sociales chez les enfants avec autisme : traduction et intérêt de son utilisation pour la rééducation orthophonique**

**Président du jury :**

Madame Astrid GUILLON, orthophoniste

**Directrices du mémoire :**

Mesdames Pauline LELOUP, Albane PLATEAU et Emmanuelle PRUDHON, orthophonistes

**Membre du jury :**

Monsieur René TUFFREAU, pédopsychiatre

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

## REMERCIEMENTS

Je tenais avant tout à remercier Emmanuelle, Albane et Pauline sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour. Merci à elles d'avoir accepté de m'encadrer tout au long de l'année, merci pour leurs précieux conseils et leur disponibilité.

Je remercie encore Pauline, mais aussi Sarah et Hortense pour les connaissances qu'elles m'ont apportées, leur aide et leurs conseils chaque semaine.

Je remercie vivement les enfants, parents et enseignants qui ont accepté de participer à cette étude, toujours avec beaucoup d'enthousiasme. Je les remercie pour l'intérêt qu'ils ont témoigné pour mon travail.

Je tenais également à remercier Mme Françoise Leporé, Mme Monique Frené-Herbadji et l'association Autisme 28 qui m'ont permis de rencontrer ces personnes.

Un merci particulier à Greg, pour son aide inconditionnelle, son soutien et son incroyable patience. Merci pour tout.

Ma gratitude s'adresse également à mes amis et à ma famille qui m'ont supporté tant bien que mal cette année ! Merci pour leur patience, leur soutien et leur écoute.

Je remercie également Mme Verrier pour son incroyable disponibilité, pour ses conseils avisés et surtout pour m'avoir redonné confiance en mon travail.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin dans ce projet, merci à toutes les orthophonistes contactées qui ont toujours répondu très chaleureusement.

Enfin, je remercie Mme Astrid Guillon et le Docteur René Tuffreau d'avoir accepté d'être membres de mon jury, respectivement en tant que présidente et troisième membre.

Merci à tous pour votre confiance.

## SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	4
<b>INTRODUCTION</b> .....	9
<b>PARTIE THEORIQUE</b> .....	11
<b>A- LES HABILETES SOCIALES</b> .....	12
I. Définition .....	12
II. Les différentes dimensions des habiletés sociales .....	14
II. 1. Communication verbale et non verbale .....	14
II. 2. Imitation et attention conjointe .....	16
II. 3. Théorie de l'esprit.....	18
II. 4. Pragmatique .....	19
II. 5. Fonctions exécutives.....	20
III. Le développement des habiletés sociales .....	21
III. 1. Communication verbale et non verbale.....	22
III. 2. Imitation et attention conjointe .....	23
III. 3. Théorie de l'esprit (TDE).....	24
III. 4. Pragmatique.....	25
III. 5. Fonctions exécutives .....	26
<b>B- HABILETES SOCIALES ET AUTISME</b> .....	26
I. GENERALITES SUR L'AUTISME .....	26
I. 1. Rappels historiques : les premières descriptions de l'autisme.....	27
I. 2. Descriptions cliniques actuelles .....	28

II.	TROUBLES DES HABLETES SOCIALES DANS L’AUTISME.....	30
II. 1.	Communication verbale et non verbale .....	31
II. 2.	Imitation et attention conjointe.....	34
II. 3.	Théorie de l’esprit.....	35
II. 4.	Pragmatique .....	35
II. 5.	Fonctions exécutives.....	37
C-	ORTHOPHONIE ET HABLETES SOCIALES.....	38
I.	L’EVALUATION ORTHOPHONIQUE DES TROUBLES DES HABLETES SOCIALES DANS L’AUTISME .....	38
I. 1.	L’observation clinique .....	39
I. 2.	Les échelles et questionnaires .....	39
I. 3.	Epreuves spécifiques.....	40
II.	LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE DES TROUBLES DES HABLETES SOCIALES DANS L’AUTISME .....	43
II.1.	Principes généraux.....	43
II. 2.	Spécificité de la rééducation orthophonique .....	44
	<b>PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>49</b>
	<b>PARTIE PRATIQUE.....</b>	<b>50</b>
A.	METHODOLOGIE.....	51
I.	PRESENTATION DES OUTILS UTILISES .....	51
I. 1.	Le TSSA.....	51
I. 2.	La CCC-2 .....	56
I.3.	Le PTP .....	59
II.	PRESENTATION DE LA POPULATION.....	60
II.1.	Choix de la population.....	60

II.2. Recrutement de la population .....	61
II.3. Profils des enfants.....	61
III. PROCEDURE .....	62
III.1. Traduction .....	63
III.2. Passation.....	63
B. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	65
I. TITOUAN, 12 ans 11 mois .....	66
I.1. Résultats du TSSA .....	66
I.2. Résultats de la CCC-2.....	71
I.3. Résultats du PTP .....	73
I.4. Comparaison des résultats obtenus .....	76
I. 5. Projet thérapeutique .....	78
II. JULIEN, 10 ans 9 mois.....	80
III. MATTHIEU, 7 ans 11 mois .....	82
IV. YOAN, 10 ans 3 mois.....	84
V. MARTIAL, 8 ans 0 mois .....	87
VI. ANTHONY, 6 ans 2 mois .....	90
C. DISCUSSION.....	93
I. INTERETS DU TSSA .....	93
I.1. Intérêt pour l'évaluation orthophonique .....	93
I.2. Intérêt pour la rééducation orthophonique .....	94
II. LIMITES DU TSSA ET DE L'ETUDE.....	95
II.1. Limites du TSSA .....	95
II.2. Limites de l'étude et biais de recherche .....	97
III. PERSPECTIVES CLINIQUES .....	98

<b>CONCLUSION</b> .....	99
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	100
<b>TABLE DES ANNEXES</b> .....	105

## INTRODUCTION

La représentation commune de l'autisme est souvent celle d'un enfant replié sur lui-même, dans sa bulle. Néanmoins, cette image est très réductrice et non représentative d'un certain nombre de personnes avec autisme car il existe une grande hétérogénéité des profils. En effet, comme tous les individus, chaque personne avec autisme est unique. Cependant, malgré ces différences, certains symptômes spécifiques sont présents systématiquement et contribuent au diagnostic d'autisme. Parmi les troubles majeurs de l'autisme, on retrouve des difficultés pour les interactions sociales.

« *Je ne comprenais pas plus de la communication entre les hommes qu'une créature d'une autre planète.* » disait Sean Barron (1992, cité par Peeters, 2008), journaliste américain atteint d'autisme. Ainsi, les habiletés intuitivement mises en œuvre par les enfants sans troubles autistiques sont altérées qualitativement chez les personnes avec autisme. Or, ces compétences sont fondamentales pour établir des relations harmonieuses avec autrui mais aussi pour construire l'estime de soi. De cette façon, elles participent également au bien-être social et affectif.

Une rééducation des habiletés sociales paraît donc primordiale pour que les personnes avec autisme puissent mener une vie sociale correcte. Cette intervention s'inscrira dans un cadre pluridisciplinaire du fait des multiples dimensions impliquées dans les habiletés sociales. Néanmoins, l'orthophonie jouera incontestablement un rôle prépondérant.

Pour établir les bases d'une rééducation orthophonique tenant compte des spécificités de l'autisme et des besoins individuels de chaque patient, une évaluation approfondie sera nécessaire. Toutefois, à l'heure actuelle peu d'outils complets sont à notre disposition pour évaluer les compétences sociales des enfants avec autisme. C'est pourquoi, notre mémoire de fin d'études s'intéressera aux Triad Social Skills Assessment, un test provenant des Etats-Unis. Il sera comparé à deux autres tests déjà utilisés en France, la Children's Communication Checklist 2<sup>ème</sup> version (CCC-2) et le Profil des Troubles Pragmatiques (PTP). Ces trois tests seront expérimentés auprès d'enfants atteints d'autisme âgés de 6 à 12 ans.

Dans ce contexte, plusieurs questions peuvent alors se poser :

- Comment définir les habiletés sociales vis-à-vis de l'orthophonie ?
- Quelles sont les difficultés spécifiques rencontrées par les enfants avec autisme dans le domaine social ?
- Quels sont les outils d'évaluation dont nous disposons actuellement ?
- Quels sont les intérêts et les limites du TSSA pour l'évaluation des habiletés sociales chez les enfants avec autisme et pour l'établissement du projet thérapeutique ?
- Qu'apporte le TSSA par rapport à la CC2 et au PTP ?
- Quels sont les enjeux et les spécificités de la rééducation orthophonique dans ce domaine ?

Pour répondre à ces questions, nous tenterons, dans un premier temps, dans la partie théorique, de définir le concept d'habiletés sociales en présentant les différentes dimensions qu'il recouvre. Nous aborderons ensuite l'autisme, en dressant d'abord un tableau clinique général, puis en nous intéressant plus particulièrement aux troubles des habiletés sociales présentés par les personnes avec autisme. Enfin, nous évoquerons l'évaluation et la rééducation orthophonique de ces troubles en exposant les outils et méthodes existants.

Dans un second temps, dans la partie pratique, nous expliquerons la démarche mise en place dans le cadre de cette recherche, de la traduction du TSSA à la rencontre avec les enfants sélectionnés, leurs parents et enseignants. Nous présenterons et analyserons ensuite les résultats obtenus grâce à ces trois tests. Pour finir, nous discuterons des intérêts et limites du TSSA pour la pratique orthophonique ainsi que des écueils et des perspectives de cette recherche.

# **PARTIE THEORIQUE**

## **A- LES HABLETES SOCIALES**

Baghdadli et Brisot-Dubois (2010) le rappellent, l'être humain est fait pour créer des liens sociaux avec autrui. Néanmoins, ces relations ne s'établissent pas aisément ; elles sont régies par de nombreuses règles et normes et dépendent d'aptitudes complexes. On parle d'habiletés sociales, un concept assez récent et qui n'est pas encore clairement défini ni délimité. Ces compétences nous « *donnent les clés de compréhension d'un monde dont les codes sociaux sont complexes.* » (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2010). Leur maîtrise est donc indispensable pour s'adapter à l'environnement social. Ces habiletés sont sous-tendues par différents processus cognitifs et comportementaux qui se développent progressivement à partir de la naissance.

### **I. DEFINITION**

Le concept d'habiletés sociales est une notion très difficile à définir car elle comprend de nombreux composants et recouvre de multiples dimensions. De nombreux auteurs ont formulé des définitions mais à l'heure actuelle aucune ne fait consensus.

L'une des premières définitions a été élaborée par Chittenden (1942, cité par Douaire, 2008). Pour lui, les habiletés sociales correspondent à l'accomplissement d'un comportement par un individu dans le but d'influencer une autre personne. Toutefois, Douaire souligne le fait que cette définition fait référence uniquement à une dimension spécifique des habiletés sociales : l'affirmation de soi.

Par la suite, les auteurs ont cherché à formuler une définition plus globale des habiletés sociales. Ainsi, dans les années 1970, de nombreux écrits mettent en avant le fait que les habiletés sociales ne concernent pas seulement les comportements sociaux en eux-mêmes mais aussi le but et les conséquences de ces comportements. De cette façon, Libet et Lewinsohn (1973, cité par Douaire, 2008) définissent les habiletés sociales comme la capacité à adopter des comportements permettant d'obtenir une récompense et n'entraînant pas de sanction. Keller et Carlson (1974, cité par Douaire, 2008) soulignent l'importance des renforçateurs sociaux (tels que le rire ou encore l'affection) dans les groupes de pairs.

D'un point de vue sémantique, d'après Michelson, Sugai, Wood et Kazdin (1983, cité par Douaire, 2008), le terme « habiletés » sous-entend que les habiletés sociales sont acquises essentiellement par apprentissage ; l'adjectif « social », quant à lui, renvoie à un processus

interpersonnel, c'est-à-dire qu'il implique un rapport entre plusieurs individus. Ces mêmes auteurs énoncent six caractéristiques constitutives des habiletés sociales :

- elles se développent principalement grâce à un processus d'apprentissage
- elles comprennent divers comportements, spécifiques et discrets, verbaux et non verbaux
- leur maîtrise permet d'optimiser le renforcement social
- elles sont de nature interactive
- lorsqu'elles sont perturbées, les composants concernés peuvent être identifiés et faire l'objet d'une intervention.

Cette conception est une des plus complètes car elle réunit les différentes dimensions des habiletés sociales en une seule définition.

Douaire (2008) définit les habiletés sociales selon quatre dimensions :

- **Les médiateurs** qui influencent les comportements sociaux ; ils peuvent être de quatre ordres : cognitif (des processus qui permettent de réguler les comportements et les émotions), affectif, comportemental (il s'agit notamment de l'adhésion aux règles sociales et aux attentes relatives au rôle occupé dans le milieu social) et environnemental (le contexte social influence considérablement le fonctionnement social)
- **Les aspects non verbaux** qui permettent de véhiculer de nombreuses informations lors des interactions sociales : expressions faciales, gestes, postures, caractéristiques de la voix, contacts visuels et physiques...
- **Le contenu du discours** en lui-même est un des éléments les plus importants pour transmettre un message clair et précis
- **La réciprocité**, qui implique des comportements prosociaux (notamment les actes de partage ou de dons, l'offre d'aide...) : ces comportements sont les manifestations de l'empathie, de la coopération ou encore de l'altruisme.

Plus récemment, Baghdadli et Brisot-Dubois (2011, p. 16) définissent les habiletés sociales comme des « *comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement* ». Elles permettent donc de faire face aux situations sociales de façon compétente (Favrod et Barrelet, 1993).

Les habiletés sociales restent un domaine difficile à délimiter et les définitions sont toujours très variables selon les recherches. Néanmoins, la majorité des auteurs actuels conceptualisent

les habiletés sociales comme un ensemble complexe de comportements et de processus interpersonnels.

## II. LES DIFFERENTES DIMENSIONS DES HABILITES SOCIALES

Il n'existe actuellement aucun consensus sur les comportements à inclure ou à exclure du concept d'habiletés sociales. La présente recherche rendra donc compte des éléments les plus fréquemment évoqués.

### II. 1. Communication verbale et non verbale

La communication se développe sous deux formes, verbale et non verbale, grâce auxquelles le sujet va pouvoir comprendre et exprimer toutes sortes d'informations (c'est-à-dire le contenu du message) mais aussi les intentions sous-jacentes au message.

La forme verbale est la communication à partir de signes linguistiques (ce sont généralement les mots, mais il peut également s'agir de signes comme dans les langues des signes). Elle concerne donc le discours en lui-même et renvoie aux aspects formels du langage (phonologie, lexique, morpho-syntaxe).

Pour que la communication soit efficiente et ait valeur d'échange, le discours est important mais les éléments non verbaux le sont tout autant. Ils concernent :

- **Le regard** (mouvement, direction et intensité) : selon Frith (2010), ce sont les yeux qui émettent le plus de signaux sociaux. Le regard permet de véhiculer de multiples informations, il peut révéler les pensées du locuteur, laisser transparaître ses émotions ou ses intentions, permettre de deviner un message implicite... Ainsi, les yeux sont le reflet des états mentaux du locuteur. Donner du sens au regard est donc essentiel lors de toute interaction sociale. Le contact visuel est, par ailleurs, primordial pour réguler l'échange.
- **Les expressions faciales** permettent de communiquer une grande étendue d'émotions (des émotions de base, comme la joie et la tristesse, aux émotions complexes, comme la culpabilité ou l'embarras) ; elles apportent également des informations sur les intentions du locuteur.
- **La proximité interpersonnelle, la posture et la gestuelle** fournissent beaucoup d'indices sur la personnalité du locuteur, sur ses états mentaux mais aussi sur sa relation et son degré de familiarité avec l'interlocuteur (proximité physique plus ou moins

importante). Ainsi, le corps tout entier participe à la communication grâce à un véritable « langage corporel ». Le locuteur peut utiliser les gestes pour faire passer un message à son interlocuteur et l'amener à accomplir une action ; il s'agit des gestes instrumentaux (par exemple : les gestes signifiant « chut », « regarde » ou encore « viens »). D'autres gestes, dits expressifs, traduisent les états internes du locuteur. L'utilisation adéquate et la compréhension de la gestualité est primordiale dans les interactions sociales, et indissociable du langage (Meadow, 2006).

- **Les caractéristiques de la voix** (hauteur, intensité, débit, rythme, accentuation...) sont également porteuses de nombreuses informations ; la voix véhicule l'émotion mais elle renseigne aussi sur la personnalité du locuteur.
- **L'apparence physique** : à travers ses vêtements ou ses traits physiques le locuteur transmet également des informations. Ainsi l'apparence d'un sujet renseigne sur sa personnalité, son âge, son statut social... Ces informations ne sont pas négligeables dans les interactions sociales car elles seront prises en compte par autrui pour adapter son discours mais aussi pour faire des inférences sur les états mentaux du sujet.

Communication verbale et non verbale sont toutes deux essentielles dans les interactions sociales car elles sont complémentaires. En effet, les éléments non verbaux apportent des informations supplémentaires et illustrent le discours. Leur étendue est telle qu'ils peuvent même être utilisés de façon prioritaire pour compenser un langage défaillant. Ainsi, dans le cas d'une communication non congruente c'est-à-dire lorsque le discours et les actes de l'interlocuteur ne coïncident pas, le sujet récepteur se focalisera inconsciemment sur l'attitude de son interlocuteur plutôt que sur le contenu transmis. L'efficacité de la communication serait alors liée à seulement 7% au contenu, contre 38% pour la voix et 55% pour les mimiques et la gestuelle (Meharabian et Ferris, 1967). La communication non verbale participe également à la régulation de l'échange car elle apporte, notamment, des informations sur les tours de parole (par exemple : l'intonation ou le regard peuvent permettre de percevoir intuitivement quand l'interlocuteur a fini son intervention et donc quand nous pouvons à notre tour prendre la parole). Les habiletés sociales sont donc intrinsèquement liées aux capacités de communication. D'autres compétences, qui apparaissent comme étant des pré-requis à la communication, sont des dimensions fondamentales des habiletés sociales.

## II. 2. Imitation et attention conjointe

### a) L'imitation

L'imitation, c'est-à-dire « *la capacité à produire l'action que l'on voit faire* » (Nadel, 2005) apparaît dès la période néonatale. Ainsi, le tout jeune bébé qui tire la langue en voyant quelqu'un le faire témoigne déjà de capacités d'imitation. Ces compétences reposent sur la mise en relation de patterns moteurs, présents dès la 25<sup>ème</sup> semaine du fœtus, et des perceptions. Les mouvements inscrits dans le répertoire moteur du fœtus vont alors être modulés en fonction des mouvements perçus. A partir de quelques patterns moteurs de base, l'enfant va alors pouvoir développer un répertoire d'actions riche.

En outre, il n'existe pas une mais des imitations qu'on peut distinguer en fonction de l'intervalle de réalisation (imitation immédiate ou différée), de la façon d'imiter (imitation spontanée ou sur demande), du contenu imité (imitation simple ou complexe) ou encore en fonction de l'exhaustivité (imitation partielle ou totale). L'imitation a donc de multiples facettes qui ne font pas forcément appel aux mêmes mécanismes (Nadel, 2005).

L'imitation contribue au développement de l'enfant à travers deux fonctions essentielles: **apprendre à faire ce que l'on voit faire et communiquer sans mots.**

Nadel (2005) explique que cette communication va s'établir selon deux versants (imité/être imité) ; ainsi, elle préfigure la coordination de deux rôles (imitateur/modèle) que l'enfant devra gérer par la suite dans toutes les interactions sociales (locuteur/auditeur). De cette façon, elle participe au développement de trois paramètres de base de la communication : l'usage des tours de parole (à toi d'imiter/d'être imité), la synchronie temporelle (faire la même chose en même temps) et le partage de thème. Elle favorise aussi la reconnaissance de soi (l'enfant prend conscience que son action peut être à l'origine de l'action d'autrui) ainsi que la distinction entre soi et l'autre, qui constitue un pré-requis à la théorie de l'esprit. Elle contribue également à l'émergence de l'intentionnalité (l'enfant prend conscience qu'il peut reproduire l'action d'autrui volontairement et provoquer une réaction chez l'autre). Par conséquent, l'imitation permet de concevoir soi-même et autrui comme agents et comme détenteurs d'intentions (Pacherie, 1998).

La capacité à reconnaître que l'on est imité est également importante ; elle va amener l'enfant à anticiper les actions d'autrui et elle a des répercussions positives sur le plan émotionnel car elle permet à l'enfant de prendre conscience de son importance.

L'imitation joue donc un rôle considérable dans l'adaptation, l'apprentissage, la communication et, d'une façon générale, dans le fonctionnement social. Une autre dimension des habiletés sociales, l'attention conjointe, remplit des fonctions similaires.

### **b) L'attention conjointe**

L'attention conjointe est la capacité à partager son attention entre un objet et une personne. Cette compétence se développe très tôt dans les interactions mère-bébé. Dans ces moments, le bébé s'intéresse donc non seulement à l'objet en question, mais aussi à l'attitude de sa mère. Ainsi, son regard alterne entre le visage de sa mère et l'objet. De cette façon, à la fois il partage un intérêt commun avec autrui (l'objet référent), et il recueille des indices sur les sentiments de son interlocuteur grâce aux informations faciales. Ce n'est donc pas seulement une orientation motrice de l'enfant et de sa mère vers un même objet, mais un véritable échange.

Il s'agit d'une relation triadique en trois phases, que l'on retrouve dans toute interaction sociale. Dans un premier temps, l'un des partenaires **initie** l'échange en attirant l'attention de l'autre sur l'objet cible au moyen du regard, de l'orientation du corps, du pointage ou d'une vocalisation. L'autre partenaire va alors **répondre** à cette sollicitation en faisant converger son regard vers l'objet. Enfin, ils **maintiennent** l'échange en faisant alterner leur regard entre l'autre et l'objet pour vérifier que l'attention est conservée. (Brunel & Leicher, 2008).

Tout comme dans les moments d'imitation, l'enfant prend conscience qu'il peut avoir un effet sur autrui, il développe ainsi une forme de communication intentionnelle. Quand l'enfant initie cette communication, cela implique qu'il attribue à son interlocuteur des états mentaux différents des siens. En effet, pour que l'enfant cherche à attirer l'attention d'autrui sur un objet, il faut qu'il considère que cet autre a des pensées différentes des siennes. Grâce au développement de l'attention conjointe, l'enfant acquiert donc une sorte de savoir implicite en partageant des états internes avec autrui (Frith, 2010).

L'ensemble de ces éléments met en évidence l'importance de l'attention conjointe dans les habiletés sociales.

A travers l'imitation et l'attention conjointe, l'enfant va à la rencontre de l'autre et il met en place les bases de toute interaction sociale. Ce sont des moments d'échange durant lesquels une compréhension mutuelle s'établit entre l'enfant et l'interlocuteur. On peut donc déjà parler de situations communicatives, qui sont par ailleurs, très gratifiantes pour l'enfant. De plus, dans ces moments, l'enfant commence à doter autrui d'états mentaux distincts des siens. En ce sens,

l'imitation et l'attention conjointe jouent un rôle primordial dans le développement d'une autre dimension des habiletés sociales, la théorie de l'esprit.

### **II. 3. Théorie de l'esprit**

Le terme « théorie de l'esprit » (TDE) a été introduit par « Premack et Woodruff (1978, cité par Rondal, 2007) en référence aux capacités démontrées par les primates pour décoder les états d'esprit et les intentions de leurs congénères. Selon Veneziano (2010, p. 3), son acception a été élargie et il désigne désormais « *la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres, et d'en tirer les conséquences qui vont retentir sur son propre comportement et sur l'interprétation du comportement d'autrui.* » Ainsi, la TDE, permet de faire des prédictions sur le comportement de l'interlocuteur et donc d'adapter son propre comportement en fonction de ces conjectures. La TDE est, par conséquent, une compétence primordiale dans la vie sociale. Elle est nécessaire pour être un locuteur-interlocuteur compétent tout autant que la maîtrise d'un lexique et d'une syntaxe corrects. De plus, la TDE contribue au développement du langage en lui-même. En effet, lorsqu'un locuteur nous parle en montrant un objet inconnu, pour savoir si le mot fait référence à l'objet dans sa totalité ou à une partie seulement, il faut deviner les intentions de l'interlocuteur. De cette façon, le vocabulaire de l'enfant va s'enrichir grâce à ses capacités de mentalisation (Frith, 2010).

Par ailleurs, la TDE va également permettre d'utiliser un discours plus adapté à son interlocuteur. En effet, dès lors que l'enfant a conscience qu'autrui peut avoir des connaissances différentes des siennes, il va chercher à apporter à son interlocuteur les informations dont celui-ci ne dispose pas. Ainsi, il peut évoquer des événements passés auxquels son interlocuteur n'a pas assistés ou encore se justifier. Ce phénomène s'observe concrètement dans les jeux de faire-semblant. Dans un premier temps, l'enfant est très peu informatif pendant ces activités. Progressivement, à mesure que ses capacités de mentalisation s'accroissent, son langage va être de plus en plus informatif car l'enfant va juger nécessaire d'explicitier certains éléments à son interlocuteur (Veneziano, 2010).

En outre, Veneziano (2010) affirme qu'il est important de distinguer deux dimensions dans la TDE : la capacité à prendre en compte les états mentaux d'autrui, et la capacité à les évoquer verbalement. Il distingue également deux degrés : la TDE de premier ordre consiste à attribuer des états mentaux à autrui (A veut/sait/ressent X) ; la TDE de second ordre permet de doter autrui d'intentions ou de croyances qui portent sur elles-mêmes c'est-à-dire que le sujet conçoit

que les autres ont également des capacités de mentalisation et donc qu'ils nous attribuent aussi des états internes (par exemple : A pense que B a l'intention de faire X).

La TDE joue donc un rôle considérable dans les interactions sociales et la communication, mais elle participe aussi l'élaboration du jeu de faire-semblant. En ce sens, elle fait partie intégrante des habiletés sociales. Selon Veneziano (2010), il s'agit même de l'une des compétences les plus importantes dans le développement socio-cognitif de l'enfant. De plus, dans la mesure où elle permet d'adopter un discours et un comportement plus adapté à la situation communicative, la TDE est également étroitement liée à une autre dimension des habiletés sociales, la pragmatique.

#### **II. 4. Pragmatique**

D'après Bates (1976, cité par Duchêne, 2005), la pragmatique est l'usage du langage dans un contexte social. Pour Gleason (1985, cité par Monfort, Juarez et Monfort Juarez, 2005, p. 13), il s'agit de « *l'usage que l'on fait du langage pour exprimer ses propres intentions et pour obtenir des choses autour de soi.* »

Néanmoins, Monfort et al. (2005) affirment que ces définitions sont incomplètes car elles portent uniquement sur le versant expressif de la pragmatique. Or, le versant réceptif n'est pas négligeable.

Bishop (2003, cité par Trement et Goupil, 2014, p. 14) propose une définition qui recouvre ces deux versants ; elle définit la pragmatique comme « *l'interprétation et l'utilisation appropriée du langage en relation avec le contexte dans lequel il apparaît.* » Alors que la linguistique s'intéresse aux aspects formels du langage, c'est-à-dire au code, la pragmatique concerne donc l'usage du code.

D'après Hupet (1996, cité par Coquet, 2005, p. 17), la compétence pragmatique est « *la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu (ce dont il parle), de forme (comment il en parle) et de fonction (pourquoi il en parle).* » En effet, elle permet d'adapter son discours à la situation de communication c'est-à-dire aux caractéristiques de l'interlocuteur (âge, statut social, degré de familiarité...), aux présupposés qu'on lui attribue (ses connaissances, ses croyances, le savoir partagé entre le locuteur et l'interlocuteur...), au cadre spatio-temporel de la situation et au thème de communication. Cette compétence repose sur deux types d'habiletés :

- **Des habiletés communicatives spécifiques :**

- Gestion des tours de parole
- Initiation et maintien du thème de conversation
- Prise en compte du feedback et usage de processus de réparation conversationnelle si nécessaire (clarification du message par ajout, répétition ou confirmation d'information)
- Maîtrise de la communication non verbale
- Elaboration d'un discours (capacité à énoncer, décrire, argumenter, planifier...)
- **Des habiletés cognitives générales :**
- Inférences sur les connaissances partagées entre locuteur et interlocuteur (le sujet doit faire un calcul pour déterminer les connaissances qu'il partage ou non avec son interlocuteur afin de doser le niveau d'implicite de son discours ; il y a donc une sorte de savoir tacitement partagé entre les interlocuteurs. Ce calcul nécessite d'attribuer des connaissances à autrui, elle repose donc sur les capacités de TDE)
- Traitement de l'information
- Capacité à gérer plusieurs sources d'informations

La compétence pragmatique est en œuvre dès lors que le langage est utilisé pour communiquer. Cette dimension est donc au cœur des habiletés sociales.

Outre ces compétences communicatives, des facteurs cognitifs, tels que les fonctions exécutives, sont également impliqués dans les habiletés sociales.

## **II. 5. Fonctions exécutives**

Les fonctions exécutives sont des processus mentaux qui interviennent lorsqu'il y a un changement par rapport au schéma d'action habituel. Elles permettent ainsi à la personne de s'adapter aux situations nouvelles. Elles sont également indispensables pour pouvoir réaliser plusieurs tâches en même temps et pour être capable de passer de l'une à l'autre.

Parmi ces processus, Baghdadli et Brisot-Dubois (2011) soulignent l'importance particulière de la résolution de problèmes et de la flexibilité cognitive dans les interactions sociales. D'après Samuda et Bygate (2008, cité par Sockett, 2011, p. 33) « *la résolution de problèmes est une activité finalisée dans laquelle le chemin vers l'objectif n'est pas connu à l'avance* ». Ainsi, elle consiste à chercher une solution afin d'atteindre un but donné, sans connaître initialement le moyen d'y parvenir. Cette compétence est indispensable pour être en mesure de faire face aux problèmes qui peuvent être rencontrés dans les relations interpersonnelles tels que les conflits. Pour cela, le sujet doit d'abord cerner le problème ; à partir de cette analyse, il pourra envisager

des solutions possibles dont il devra évaluer les conséquences potentielles. Il pourra alors choisir une solution et la mettre en pratique. La capacité à concevoir des solutions alternatives repose, quant à elle, sur la flexibilité cognitive.

La capacité à inhiber une stratégie non pertinente ou encore à planifier et organiser sa pensée et son action sont également des habiletés essentielles pour la vie sociale.

Cet ensemble hétérogène que forment les fonctions exécutives est donc d'une importance considérable dans le fonctionnement social.

Les habiletés sociales constituent donc un vaste concept aux multiples facettes dont il est nécessaire d'étudier le développement pour en comprendre le fonctionnement.

### **III. LE DEVELOPPEMENT DES HABLETES SOCIALES**

Bien que complexes, les habiletés sociales sont des compétences innées qui se développent précocement à travers des interactions dynamiques avec l'environnement. (Baghdadli & Brisot-Dubois, 2011).

Dès les premières semaines suivant la naissance, le bébé manifeste un intérêt particulier pour la voix et les visages humains, et plus particulièrement les yeux. De plus, il adopte déjà des conduites imitatives. Selon Rogé (2003), cette sensibilité aux visages et aux mouvements d'autrui est un élément fondateur des interactions sociales. Très tôt, on observe également quelques réactions sociales, notamment le sourire social qui apparaît dès six semaines.

A partir de six mois, le nourrisson entre réellement dans le jeu social. Ainsi, il fait preuve d'une attitude anticipatrice vis-à-vis de sa mère, c'est-à-dire qu'il tend les mains lorsqu'elle s'approche pour le prendre dans ses bras.

Vers huit mois, il devient capable de distinguer les visages familiers des visages étrangers. Il réagit alors de façon inégale selon la familiarité des visages ; notamment, il manifeste de la peur face à un inconnu. Cela révèle, par ailleurs, les premiers signes d'attachement de l'enfant envers son entourage. En outre, Il semble éprouver du plaisir dans l'interaction.

Les fondements des habiletés sociales se mettent donc en place dès le plus jeune âge. Nous allons maintenant aborder de façon plus précise le développement des différentes dimensions évoquées précédemment.

### **III. 1. Communication verbale et non verbale**

Les deux versants de la communication vont se développer progressivement dès la naissance. Selon Monfort et al. (2005), certaines fonctions de communication sont présentes dès le stade pré-verbal : demande, initiation de l'échange, expression des états mentaux (notamment des émotions), questions, jeu et capacité à attirer l'attention. Ces fonctions s'installent donc précocement mais vont continuer à s'enrichir grâce au développement du langage oral.

On observe des échanges de regards entre le bébé et l'adulte dès trois mois, souvent à l'initiative de l'enfant (Peeters, 2008). Il va progressivement combiner le regard, le sourire et les vocalisations pour communiquer.

Avant de produire des mots, le nourrisson va d'abord émettre des sons gutturaux correspondant aux voyelles, puis des syllabes répétitives vers huit mois. Les premiers mots apparaissent généralement vers 12 mois. A la même période, l'enfant utilise des gestes et des vocalisations pour attirer l'attention d'autrui, pour montrer des choses ou encore pour poser des questions. Le vocabulaire se développe progressivement passant de trois à cinquante mots vers 18 mois et atteignant 1000 mots vers 36 mois. Dès 18 mois, l'enfant utilise le langage pour faire des commentaires ou pour attirer l'attention d'autrui. Il combine quelques mots à 24 mois mais avec un style télégraphique ; la syntaxe s'élabore progressivement et l'enfant devient capable de produire des structures complexes vers quatre ans. Grâce à l'acquisition de ces compétences formelles, l'enfant pose de plus en plus de questions, surtout pour initier des interactions, et adapte son langage à son interlocuteur. (Peeters, 2008).

Sur le plan réceptif, on peut notamment évoquer la lecture des émotions. D'après Rogé (2003), il s'agit d'une capacité innée et universelle. Dès six mois, le bébé témoigne d'une compréhension des émotions simples. La compréhension des émotions complexes se développent plus tardivement car elle requiert la prise en compte des intentions d'autrui mais aussi des normes sociales. A sept mois, le bébé fait le lien entre voix et expressions faciales. Toutefois, l'enfant est en mesure de les interpréter beaucoup plus tardivement. En effet, le développement de cette capacité est très progressif et ne s'achève qu'à dix ans.

La communication, quelle que soit sa forme, verbale ou non verbale, est présente dès le début de la vie. Elle est très liée au développement d'autres compétences d'installation précoce, notamment l'imitation et l'attention conjointe.

### **III. 2. Imitation et attention conjointe**

#### **a) Imitation**

Selon Nadel (2005), l'imitation des mouvements du visage est innée car elle est inscrite dans le répertoire du fœtus. Les conduites imitatives apparaissent alors dès le stade néonatal. Par la suite, le contenu des imitations évolue parallèlement au développement sensori-moteur. Ainsi, à deux mois, l'enfant imite les mouvements des membres supérieurs et de la tête ; à trois mois, il imite des trajectoires de mouvements axés sur son corps ; à six mois, il reproduit des actions impliquant des objets.

L'enfant devient capable d'imiter de façon intentionnelle vers 6-9 mois. A partir de 12 mois, il reproduit des actions nouvelles c'est-à-dire qu'il n'a encore jamais accomplies. A 15 mois, il est en mesure de comprendre l'intention d'une action. A 18 mois, il commence à utiliser l'imitation pour attirer l'attention d'autrui et pour initier le contact. Entre 18-24 mois et 42 mois, l'enfant commence à utiliser l'imitation comme un « *langage sans mots* » (Nadel, 2005, p.348) ; il s'agit d'un système transitoire avant la mise en place de la communication verbale.

En parallèle, la capacité à reconnaître qu'il est imité évolue également, à partir de 18 mois.

#### **b) Attention conjointe**

D'après Frith (2010), le développement de l'attention conjointe est une étape majeure du développement de l'enfant. Elle se met réellement en place entre neuf et quinze mois et arrive à maturation vers 24 mois.

Dès deux mois, le bébé est capable d'établir le contact oculaire lors des interactions avec l'adulte. Il s'agit alors d'une relation dyadique. Progressivement, l'interaction va s'élargir pour inclure un tiers, généralement un objet. On parle alors d'attention partagée car, pour le moment, elle s'inscrit dans deux dyades distinctes (adulte-objet et enfant-objet ; l'enfant suit le regard de l'adulte puis regarde l'objet). Par la suite, l'enfant ne regardera plus seulement l'objet et une véritable relation triadique s'établira alors. (Als et Brazelton, 1979, cité par Brunel et Leicher, 2008). A partir de 10 mois, l'enfant est capable d'initier ces moments grâce au pointage proto-déclaratif.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les capacités d'imitation et d'attention conjointe contribuent au développement de la TDE.

### **III. 3. Théorie de l'esprit (TDE)**

Selon Frith (2010), la TDE ne requiert pas d'apprentissage explicite ; c'est une capacité innée, instinctive, qui s'active de manière automatique et inconsciente lors des interactions sociales. Ainsi, la présente recherche a déjà mentionné les précurseurs de la TDE, l'imitation et l'attention conjointe, qui s'installent de façon précoce. A partir de ces compétences de base, la TDE va alors s'élaborer et se complexifier.

D'après Coquet (2005), les prémices de la TDE se mettent en place entre 12 et 18 mois. A 18 mois, le bébé distingue ses désirs de ceux d'autrui et adapte son comportement en fonction de ces éléments. Le bébé développe ainsi une sorte de TDE implicite et intuitive.

De nombreux changements s'opèrent entre un et deux ans grâce à l'émergence des capacités de mentalisation : le jeu de faire-semblant s'élabore avec un discours plus informatif et les interactions sociales se renforcent car l'enfant comprend désormais que les états internes d'autrui peuvent être différents des siens (Frith, 2010).

Vers deux ans, le langage commence à être utilisé pour attribuer des émotions à autrui et certains comportements laissent penser que les enfants prennent en compte les connaissances et les intentions d'autrui. Cependant, pour le moment il s'agit de processus purement instinctifs. Par exemple, lorsque l'enfant utilise le pointage proto-déclaratif pour attirer l'attention de l'adulte sur un objet, cela implique qu'il considère que les états internes de cet interlocuteur sont différents des siens. Mais ce mécanisme se déploie de façon inconsciente (Veneziano, 2010). Selon Baghdadli et Brisot-Dubois (2011), ce n'est que vers trois-quatre ans que les capacités de mentalisation de premier ordre sont vraiment acquises.

Vers quatre ans, les capacités d'expression des sentiments s'affinent, se complexifient. Par ailleurs, l'enfant prend conscience qu'il peut contrôler ses émotions mais aussi en simuler d'autres. C'est également à cette période qu'il accède à la compréhension des croyances d'autrui comme en témoigne la réussite aux tests classiquement utilisés pour évaluer les compétences en théorie de l'esprit : les tâches de fausse croyance. (Veneziano, 2010). Lors de ces épreuves, l'enfant est placé dans une situation où il dispose de certaines informations dont un personnage n'a pas connaissance. Pour résoudre la problématique donnée, l'enfant doit alors comprendre que ses propres connaissances sont différentes de celles du personnage. De cette façon, dans le test de Sally-Ann (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985), on dispose deux poupées devant l'enfant : Sally et Ann. Sally met une bille dans son panier, puis s'en va. Pendant son absence, Ann prend la bille et la cache dans sa boîte. On demande alors à l'enfant : « Où Sally va-t-elle chercher sa bille ? ». Si l'enfant n'a pas acquis la TDE, il répondra « dans la boîte »,

car il ne sera pas en mesure de distinguer sa connaissance de celle de Sally. En revanche, si l'enfant a développé des capacités de mentalisation, il répondra de façon correcte « *dans le panier* » car il comprendra que, même s'il sait que la bille se trouve désormais dans la boîte, Sally, qui s'était absentée, ne le sait pas. Il est donc capable d'attribuer à autrui des états mentaux différents des siens. La TDE de second ordre, quant à elle, est acquise vers 6-7 ans. Parallèlement, se développe une autre dimension de la TDE : la capacité à parler des états mentaux. Vers deux ans, l'enfant devient capable d'évoquer de façon explicite des désirs (« veux »), des sensations physiques (« faim », « soif ») et des émotions (« peur », « aime »). A partir de trois ans, il fait référence à des états épistémiques (« pense », « sais »). Ces éléments sont d'abord utilisés pour parler de ses propres états internes avant d'évoquer ceux d'autrui. (Veneziano, 2010).

Les deux dimensions de la TDE s'enrichissent progressivement et sont, de plus en plus, utilisées de façon consciente. Ainsi, dans un premier temps, l'enfant développe des compétences dans ce domaine de façon implicite grâce à des situations de communication familiales ; puis, les connaissances acquises vont servir de base à la prise de conscience ultérieure (Veneziano, 2010).

Dans la mesure où ces deux dimensions sont intimement liées, le développement de la TDE va contribuer au développement de la pragmatique.

### **III. 4. Pragmatique**

La compétence pragmatique s'enrichit et se complexifie tout au long de la vie. Néanmoins, elle s'enracine précocement dans les premières interactions entre le bébé et son entourage. Ainsi, dans les proto-conversations on peut déjà observer des paramètres essentiels de la communication tels que les tours de parole ou le contact visuel (Snow, 1977, cité par Monfort et al. 2005), ou encore la danse communicative, c'est-à-dire la synchronie des mouvements du bébé avec la parole de l'adulte (Stern, 1977, cité par Monfort et al. 2005). Il y a donc une véritable continuité entre ces premières interactions et la structure des conversations ultérieures. Lors des premières acquisitions d'ordre pragmatique, l'étayage de l'adulte est nécessaire ; il va guider l'enfant, interpréter ces comportements, mais aussi adapter son propre langage pour qu'il soit accessible à l'enfant. Toutefois, l'enfant reste acteur dans l'échange. Ainsi, avant trois ans, il est capable d'initier l'échange, de le maintenir, de l'orienter et d'y mettre fin ; il peut aussi demander à son interlocuteur de clarifier ses propos s'il n'a pas bien saisi le message. A mesure

que l'enfant progresse, le rôle de l'adulte va s'amoinrir jusqu'à ce que l'étayage ne soit plus nécessaire ; l'enfant deviendra alors un locuteur à part entière. (Garitte, 2005)

Les fonctions exécutives qui, on l'a vu, font aussi partie des habiletés sociales, vont également se développer dans le cadre des interactions avec l'adulte.

### **III. 5. Fonctions exécutives**

Les fonctions exécutives sont contrôlées par les lobes frontaux du cortex cérébral. Leur développement est donc principalement lié à la maturation de ces structures anatomiques. Néanmoins, elles vont aussi s'élaborer dans le cadre des interactions sociales grâce à l'étayage de l'adulte. Ainsi, grâce à ces interactions, l'enfant va progressivement intérioriser la capacité à réguler son activité cognitive et par là même, les échanges sociaux (Vygotsky, 1962, 1978, cité par St-Laurent & Moss, 2002).

Les habiletés sociales constituent un concept complexe dont les contours sont difficilement discernables. Elles recouvrent un ensemble de compétences étroitement liées les unes aux autres dès le plus jeune âge. Leur altération aura donc des répercussions majeures sur la vie sociale ultérieure. C'est le cas dans l'autisme, où les troubles des habiletés sociales figurent parmi les symptômes centraux.

## **B- HABLETES SOCIALES ET AUTISME**

### **I. GENERALITES SUR L'AUTISME**

Depuis les premiers cas décrits, dans les années 1940, les connaissances sur l'autisme se sont considérablement développées. L'autisme était alors considéré comme une pathologie psychoaffective dont l'origine était liée à un trouble des relations précoces entre la mère et l'enfant. Désormais, l'origine biologique fait consensus bien que l'étiologie précise reste à déterminer. (Comte-Gervais, 2009).

En outre, les premières descriptions mettaient en avant les capacités intellectuelles « normales » des sujets étudiés. Or, on sait aujourd'hui que 75 % des personnes avec autisme sont atteints de déficience mentale (Frith, 2010). On peut donc distinguer l'autisme avec ou sans déficience

mentale. Néanmoins, la variabilité clinique va bien au-delà de cette simple différence de niveau intellectuel. Ainsi, on observe une grande hétérogénéité intra-individuelle et interindividuelle des profils. De cette façon, on peut dire que l'autisme s'inscrit dans un continuum allant des cas les plus extrêmes aux formes les plus légères. Lorna Wing (1979, citée par Rogé, 2003) parle de spectre autistique.

Malgré cette grande variabilité, une triade de symptômes doit être présente pour poser le diagnostic d'autisme. Ces éléments spécifiques sont référencés dans les différentes classifications nosographiques.

## **I. 1. Rappels historiques : les premières descriptions de l'autisme**

L'autisme existe probablement depuis très longtemps comme en témoigne, par exemple, le cas de Hugh Blair, datant du XVIIIe siècle, rapporté par Frith (2010). Pourtant, comme le rappelle Vermeulen (2013), l'autisme constitue une entité nosographique à part entière depuis les années 1940 seulement.

Le terme « autisme », issu du grec *autos* signifiant « soi-même », a été introduit par le psychiatre Bleuler (1911, cité par Beaulne, 2012) pour désigner une forme sévère de schizophrénie caractérisée par une dissociation totale avec le monde extérieur entraînant un repli sur soi. Dans cette conception, l'autisme est donc une dimension de la schizophrénie et non une pathologie distincte.

Le terme est repris par Kanner en 1943 et par Asperger en 1944 qui vont l'isoler et ainsi souligner la spécificité du trouble autistique.

### **a) L'autisme de Kanner**

En 1943, Léo Kanner, pédopsychiatre autrichien, publie un article intitulé *Autistic Disturbance of Affective Contact*. Dans cet article, il fait une description clinique de 11 enfants, neuf garçons et deux filles, présentant des caractéristiques communes (Rogé, 2003) :

- Isolement autistique lié à une inaptitude à développer des relations avec autrui
- Désir obsessionnel d'immuabilité, résistance au changement
- Ilots d'aptitudes
- Intérêt plus développé pour les objets que pour les personnes
- Retard dans le développement du langage ou absence de langage

- Lorsque les structures langagières sont correctes, le langage reste atypique (écholalie, inversion pronominale...), utilisé de manière non sociale, et généralement inadapté au contexte
- Comportements répétitifs et stéréotypés (gestes, activités, jeux, parole)
- Bonne mémoire par cœur
- Intelligence dans la norme
- Apparence physique normale

La majorité des éléments cités sont toujours reconnus comme étant caractéristiques de l'autisme aujourd'hui.

### **b) L'autisme selon Asperger**

Sans connaître les travaux de Kanner, Hans Asperger, en 1944, utilise à son tour le vocable « autisme » dans son ouvrage *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*. Il y expose quatre cas cliniques présentant de nombreuses similitudes avec les enfants décrits par Kanner. Toutefois, il met en avant un langage qui semble plus développé, bien qu'on observe des particularités dans son contenu et son usage, et une importante maladresse sensori-motrice (Comte-Gervais, 2009).

Rédigée en allemand et parue dans un contexte de guerre, cette publication sera peu remarquée à l'époque. C'est Lorna Wing qui la fit sortir de l'oubli dans les années 1980. Cette dernière met en évidence l'hétérogénéité des profils et introduit la notion de spectre autistique auquel elle intègre le syndrome d'Asperger.

## **I. 2. Descriptions cliniques actuelles**

Malgré la reconnaissance d'une étiologie organique, aucun marqueur biologique n'a encore été identifié ; l'autisme est donc toujours défini à partir de symptômes comportementaux.

Un ensemble d'éléments caractéristiques exposé dans les manuels nosographiques de référence permet d'établir le diagnostic d'autisme. Toutefois, d'autres signes, bien qu'ils ne contribuent pas au diagnostic, sont fréquemment associés à l'autisme.

La présente recherche ne rendra compte que des critères établis dans le Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM), dans la mesure où il s'agit de la classification la plus utilisée.

## **a) La définition du DSM**

Depuis la troisième version du DSM, l'autisme était catégorisé dans les Troubles Envahissants du Développement (TED). La dernière version, le DSM-V (APA, 2013), regroupe l'autisme, le syndrome d'Asperger, le TED-NS et le trouble désintégratif de l'enfance sous le terme de Troubles du Spectre Autistique (TSA), respectant ainsi la notion de continuum du trouble. Le DSM-V définit les critères suivants :

- A. Déficit persistant des interactions sociales et de la communication sociale à travers différents contextes :**
  - **Altération de la réciprocité sociale**
  - **Trouble de l'usage de la communication non verbale dans les interactions sociales**
  - **Difficulté à développer, maintenir et comprendre les relations interpersonnelles**
- B. Comportements, activités et intérêts restreints et répétitifs se manifestant par au moins deux des éléments suivants :**
  - Utilisation d'objets, mouvements ou discours stéréotypés ou répétitifs
  - Recherche d'immuabilité, adhésion inflexible à des routines et des rituels
  - Intérêts figés et très restreints anormaux par leur intensité ou leur thème
  - Hypo réactivité ou une hyper réactivité aux stimuli sensoriels et recherche exagérée de stimulations sensorielles
- C. Symptômes présents dès la petite enfance mais pas forcément évidents si les sollicitations de l'entourage ne vont pas au-delà des capacités de l'enfant**
- D. Impact significatif dans le domaine social, occupationnel ou dans d'autres domaines fonctionnels de la vie quotidienne**
- E. Ces difficultés ne peuvent être expliquées par une déficience intellectuelle ou un grave retard de développement.**

Alors que la version précédente dissociait le déficit des interactions sociales et les anomalies de la communication, le DSM-V souligne leur combinaison en les regroupant dans un même critère. Le critère relatif au caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts et des activités, quant à lui, est maintenu mais un nouveau symptôme est mentionné : les anomalies sensorielles. D'autres signes cliniques, exclus de cette définition, peuvent toutefois être cités.

## **b) Autres signes cliniques**

Au-delà de cette triade caractéristique, d'autres signes cliniques sont souvent signalés chez les personnes avec autisme :

- Troubles du sommeil
- Troubles de l'alimentation : beaucoup de personnes atteintes d'autisme n'acceptent de manger qu'un type précis d'aliments et ont besoin de repas très ritualisés. Ces particularités alimentaires peuvent être liées au caractère restreint des intérêts (focalisation sur une couleur ou une marque par exemple), aux anomalies sensorielles ou encore aux difficultés de communication.
- Difficulté d'acquisition de la propreté
- Troubles moteurs : on observe fréquemment une hypotonie ou une hypertonie, des anomalies posturales, et des problèmes de coordination. Ils peuvent concerner la motricité globale et/ou fine. La motricité faciale est souvent atteinte ; il en résulte des mimiques faciales pauvres. (Rogé, 2003). On peut toutefois préciser que la pauvreté de l'expressivité faciale peut également être liée aux troubles des habiletés sociales que nous aborderons par la suite.
- Troubles comportementaux ou psychiatriques : divers troubles de cet ordre peuvent être associés à l'autisme, principalement l'anxiété, les troubles obsessionnels-compulsifs, la dépression ou d'autres troubles de l'humeur (Barthelemy, Fuentes, Howlin, Van der Gaag, 2008).

Les signes présents chez la personne avec autisme peuvent donc être nombreux et hétérogènes. Toutefois, parmi les éléments les plus importants, on retrouve systématiquement des troubles sur le plan social.

## **II. TROUBLES DES HABLETES SOCIALES DANS L'AUTISME**

Beaucoup de personnes atteintes d'autisme présentent un déficit sévère des habiletés sociales mais aucune ne fait preuve d'un désintérêt total pour les rapports sociaux. Ainsi, les signes d'attachement à leur entourage que manifestent les bébés atteints d'autisme (réactions différentes face à un inconnu, évoquées dans la première partie de cette recherche) prouvent qu'une certaine réactivité sociale est possible.

D'après Frith (2010), les altérations sociales sont peu évidentes les premiers mois mais certains signes précoces peuvent tout de même être identifiés. Ainsi, les bébés atteints d'autisme sont généralement peu souriants, réagissent moins à l'appel de leur prénom, et recherchent relativement peu à établir le contact visuel. Rogé (2003) ajoute qu'ils s'engagent rarement dans l'interaction sociale avec leur entourage et ont tendance à moins suivre du regard le pointage d'autrui. Les signes d'altération sociale deviennent plus perceptibles à partir de 2-3 ans. On remarque notamment une absence de réponses sociales envers les pairs. Vers 3-5 ans, alors que l'enfant fait normalement ses premiers pas langagiers lui permettant d'accroître son réseau social, le retard voire l'absence de langage chez l'enfant avec autisme va entraver les tentatives de socialisation.

## **II. 1. Communication verbale et non verbale**

### **a) Communication verbale**

Comme l'avaient déjà relevé Kanner et Asperger et comme le soulignent encore aujourd'hui les classifications internationales, le langage est souvent absent chez les personnes atteintes d'autisme. Il apparaît tout de même chez certains mais avec un **retard développemental**, et il reste généralement atypique, avec de nombreuses anomalies.

Ainsi, on peut observer un **usage idiosyncrasique du langage**, c'est-à-dire propre au sujet qui l'emploie. Celui-ci repose sur des associations particulières, liées au vécu de l'enfant, qui ne sont donc pas forcément compréhensibles par autrui. Ces idiosyncrasies peuvent exister dans le développement normal chez le jeune enfant, ou chez l'enfant atteint de handicap mental, mais la particularité dans l'autisme c'est qu'elles ne disparaissent pas en grandissant car les personnes avec autisme demeurent peu capables d'ajuster leur langage en fonction du niveau de compréhension de leur interlocuteur.

D'après Frith (2010), près de  $\frac{3}{4}$  des enfants avec autisme sachant parler présentent un **langage écholalique**. L'écholalie désigne la répétition immédiate ou différée de tout ou partie des propos d'autrui. Il s'agit généralement d'un comportement stéréotypé d'autostimulation mais elle est parfois utilisée comme un moyen de communication intentionnelle. Par exemple : lorsqu'on demande à un enfant « Est-ce que tu veux de l'eau ? » et qu'il répète cette phrase, son écholalie peut être un moyen de signifier qu'effectivement il veut de l'eau. Pour Rogé (2003), l'écholalie serait liée à un problème de saisie de l'information. Ainsi, l'information perçue par les personnes avec autisme ne fait pas l'objet d'un recodage, elle est stockée de façon

globale et ne peut donc être interprétée ; cela explique alors qu'elles restituent fréquemment l'information en écho.

L'**inversion pronominale** est fréquente. Elle peut simplement être la conséquence d'une écholalie, comme dans le cas de l'enfant qui répète « Est-ce que tu veux de l'eau ? ». Mais elle est généralement liée à une difficulté de maîtrise de la fonction déictique des pronoms personnels. En effet, leur usage fait référence aux rôles des partenaires de l'échange (locuteur/auditeur). Or les enfants avec autisme éprouvent justement des difficultés pour gérer ces rôles car cela implique de coordonner différents points de vue (chacun sera locuteur puis auditeur de façon alternative). D'autres termes tels que « ceci », « cela », « ici », ou encore « là » posent problème pour les mêmes raisons.

Le retard de développement langagier, les idiosyncrasies, la persistance des écholalies et les difficultés d'usage des termes déictiques constituent des traits caractéristiques de l'autisme (Frith, 2010). De plus, **le langage est souvent employé et interprété de façon littérale**. Les personnes atteintes d'autisme ont donc difficilement accès à l'humour, à l'ironie, à l'implicite et aux métaphores, ce qui entrave considérablement les interactions sociales. Pour elles, le sens d'un mot est immuable, alors qu'une personne au développement typique pourra instinctivement interpréter un même mot de différentes façons selon le contexte et les intentions attribuées à l'interlocuteur.

## **b) Communication non verbale**

Chez les personnes avec autisme, la communication non verbale est déficitaire sur le versant réceptif et le versant expressif. Les signaux non verbaux sont rarement utilisés et/ou de façon inadaptée, voire absents (Rogé, 2003) et ceux émis par autrui sont difficilement décodés.

Comme nous l'avons vu précédemment, le regard est un élément fondamental dans la communication. Or, les enfants avec autisme établissent rarement le contact oculaire ; on parle souvent de regard furtif, périphérique, déviant, ou transfixiant (comme s'il traversait l'interlocuteur). De plus, la plupart d'entre eux est incapable de déchiffrer le langage des yeux. Ils n'ont donc pas accès au message sous-jacent, ce qui nuit considérablement au bon déroulement de l'échange.

Les expressions faciales sont également difficilement décryptées. D'après Labruyère et Hubert (2009), ce déficit est lié à des stratégies de traitement différentes. Cette idée renvoie à l'hypothèse de la « *faiblesse de la cohérence centrale* » élaborée par Frith (2010). Cette dernière explique que les sujets sans autisme vont instinctivement assimiler les différents stimuli perçus

pour former un ensemble cohérent, il y a donc une supériorité du traitement global sur le traitement local ; à l'inverse, chez les personnes avec autisme, le traitement local prime, elles sont davantage focalisées sur les détails. Ainsi, l'identification des expressions faciales est déviante. Leur utilisation, quant à elle, est généralement pauvre ou au contraire excessive, et le plus souvent inadaptée au contexte et peu dirigée vers autrui.

La gestuelle est, elle aussi, appauvrie ou inappropriée, et rarement utilisée dans un but social. Les gestes instrumentaux sont accomplis et interprétés de façon adéquate mais uniquement dans le cadre d'une communication simple et littérale. Autrement dit, il s'agit d'une simple transmission d'informations, sans message implicite. Cependant, d'ordinaire il est rare qu'on s'intéresse uniquement au contenu de l'énoncé, on accorde généralement plus d'importance au but qu'il y a derrière. Ainsi, un autre type de communication, dit intentionnel, est primordial dans les relations interpersonnelles car il permet de véhiculer non seulement le message en lui-même, mais aussi les états internes sous-jacents. Il requiert, entre autre, la maîtrise des gestes expressifs ; or ces gestes sont rarement utilisés et généralement mal interprétés par les enfants avec autisme. Par ailleurs, l'adulte est souvent instrumentalisé, l'enfant va par exemple utiliser sa main pour attraper un objet.

La démarche et la posture sont également particulières (marche sur la pointe des pieds, maintien raide...).

Les caractéristiques de la voix peuvent aussi être perturbées. On observe parfois des variations brusques de hauteur, de rythme ou de volume, ou une absence d'intonation ; la voix est alors monotone, peu modulée, ce qui altère l'expression des émotions. La prosodie est aussi altérée : la parole paraît affectée, artificielle.

D'une manière générale, les personnes avec autisme sont souvent peu expressives et ont des difficultés considérables pour comprendre les émotions exprimées par autrui, quel que soit le canal de transmission (voix, regard, visage...). Ces difficultés pourraient être liées au déficit de la théorie de l'esprit ; en effet, à cause ce trouble, les expressions émotionnelles sont pour eux dénuées de sens (Frith, 2010).

La communication, au cœur des habiletés sociales, est donc fortement perturbée sur les deux versants (réceptif et expressif). La compréhension des signaux verbaux et non verbaux est déficitaire. Le langage, lorsqu'il est présent, reste atypique et cette altération n'est pas compensée spontanément par la communication non verbale. De plus, les différents types de signaux ne sont pas toujours coordonnés.

L'imitation et l'attention conjointe, compétences socles des habiletés socio-communicatives, sont également altérées.

## **II. 2. Imitation et attention conjointe**

### **a) Imitation**

Le développement de l'imitation est généralement retardé et/ou déviant chez les enfants présentant de l'autisme (Peeters, 2003). D'après Nadel (2005). Cette anomalie développementale est essentiellement liée à la pauvreté du répertoire moteur de ces enfants. Ces derniers sont capables de faire le lien entre les patterns moteurs dont ils disposent et les mouvements perçus mais leur répertoire est différent du nôtre. Or, on ne peut reproduire un mouvement qui ne s'inscrit pas dans notre matériel de base. De plus, comme on l'a vu, l'imitation est une compétence flexible, qui s'enrichit par l'exercice. Son développement est donc inexorablement altéré chez les enfants avec autisme. Ils vont donc rarement imiter de façon spontanée, mais l'imitation sur demande est aussi problématique car elle est sous-tendue par les fonctions exécutives. En effet, elle implique d'inhiber ce que l'on veut faire pour faire ce qu'un autre demande, ainsi que de réguler son activité et sa motivation afin d'atteindre un but. Or, les fonctions exécutives sont altérées chez la personne avec autisme.

Les enfants avec autisme disposent donc de patterns moteurs, même s'ils sont différents des nôtres. Par conséquent, ils ont un certain potentiel qui peut s'enrichir s'il est exploité. Néanmoins les conduites imitatives mises en place ont rarement un caractère social. De la même façon, le jeu de faire-semblant peut se développer mais il s'agit généralement de la reproduction à l'identique de scènes observées. Cette reproduction garde un caractère répétitif, peu créatif et rarement tourné vers autrui (Frith, 2010). Ce qui pose problème dans ces situations c'est essentiellement le caractère symbolique car les enfants avec autisme sont capables de reproduire des actions simples avec des objets.

On ne peut donc pas dire, de façon simpliste, que les enfants avec autisme ne savent pas imiter, d'autant plus qu'il existe des formes très variées d'imitation, comme nous l'avons mentionné auparavant. Néanmoins, les difficultés d'imitation sont bien présentes, et jouent un rôle considérable dans les troubles des habiletés sociales car l'imitation est primordiale pour les apprentissages sociaux ultérieurs (Baghdadli & Brisot-Dubois, 2011). Ainsi, elles entravent le développement des aptitudes communicatives mais aussi du jeu, qui sont essentielles pour le développement relationnel.

## **b) Attention conjointe**

L'attention conjointe est précocement altérée voire absente chez les enfants avec autisme. Ils sont capables de suivre le regard et de former des représentations dyadiques mais ils n'utilisent pas spontanément l'attention conjointe. Ils ont plutôt recours à ces compétences pour obtenir un objet convoité. De la même façon, ils utilisent le pointage proto-impératif davantage que le pointage proto-déclaratif. Le processus d'initiation est d'autant plus touché qu'ils ont souvent des difficultés pour établir le contact visuel avec autrui. Ces perturbations sont liées au déficit de la théorie de l'esprit. En effet, les personnes avec autisme cherchent peu à partager un intérêt avec autrui car elles ne font pas la différence entre leurs idées et celles des autres (Frith, 2010).

## **II. 3. Théorie de l'esprit**

La tendance instinctive à doter autrui d'états mentaux est absente chez les individus avec autisme. Généralement, ils sont tout de même en mesure de comprendre les situations perceptives, les désirs et les émotions simples mais pas les croyances, les connaissances et les émotions liées à la cognition. (Rogé, 2003). Ainsi, les enfants avec autisme échouent souvent aux tests de fausse croyance tels que celui de Sally-Ann mentionné auparavant. Dans les cas les plus extrêmes, il n'y a même aucune compréhension des états internes. Dans d'autres cas, moins sévères, la TDE peut faire l'objet d'un apprentissage explicite mais elle n'atteindra jamais le niveau d'une TDE innée ; elle pourra permettre de réussir en situation de test mais sera trop vulnérable pour être utilisée de manière infaillible en situation sociale réelle.

Selon Frith (2010), ce déficit fait passer les enfants avec autisme à côté de changements très importants vers un ou deux ans. D'une façon générale, l'impact sur le plan social est très important car s'ils ne conçoivent pas qu'une autre personne peut avoir des connaissances différentes des leurs, alors ils ne ressentiront pas le besoin de partager avec autrui.

Par ailleurs, en raison de ce trouble, les personnes atteintes d'autisme peuvent difficilement prédire les conduites d'autrui pour adapter leur propre comportement. Les répercussions sur le plan pragmatique sont donc inévitables.

## **II. 4. Pragmatique**

Alors que le langage peut être correct voire supérieur à la norme sur le plan formel (du moins, en ce qui concerne les aspects phonologique), la pragmatique est toujours altérée. Les personnes

atteintes d'autisme semblent ignorer à quoi sert le langage ; elles ont des difficultés considérables pour comprendre comment les autres l'utilisent et donc pour l'employer elles-mêmes de façon appropriée. Le langage est donc rarement utilisé dans un but social. En effet, les personnes avec autisme cherchent peu à partager avec autrui hormis pour exprimer leurs besoins et parler de leurs propres centres d'intérêt. Ainsi, les actes de langage utilisés sont principalement de type instrumental (actes produits en vue de satisfaire un besoin) plutôt que d'ordre mentaliste (demande de clarification ou d'informations, réponse, actes pour attirer l'attention d'autrui...)

De plus, à cause de leurs faibles capacités de mentalisation, la plupart des personnes avec autisme adaptent peu leur discours à leur interlocuteur. En effet, ils sont souvent incapables de faire des inférences sur les connaissances d'autrui pour apporter des informations nouvelles, susceptibles d'intéresser l'interlocuteur, ainsi que pour doser la quantité d'informations à fournir. Lorsqu'ils changent de thématique, ils n'utilisent pas de terme pour prévenir l'interlocuteur (« par ailleurs », « à propos »...). Le style de communication peut également être inadapté (au niveau des règles de politesse, du volume de la voix...) et peu flexible (les registres varient peu) (Peeters, 2003).

En outre, ils initient et entretiennent difficilement la conversation, répondent peu aux sollicitations d'autrui (Rogé, 2003). Comme nous l'avons déjà vu, l'identification des rôles interchangeables de locuteur-auditeur est généralement compliquée pour eux, par conséquent, la gestion des tours de parole est problématique. Ils éprouvent également des difficultés pour la continuité thématique et ont tendance à rediriger la conversation vers leurs propres centres d'intérêt.

Par ailleurs, le problème de traitement de l'information évoqué précédemment entrave également leur capacité à donner du sens aux situations sociales et donc à adapter leur comportement au contexte (Rogé, 2003).

Monfort et al. (2005) soulignent l'importance des répercussions des troubles pragmatiques sur la vie sociale. En effet, à cause du déficit de TDE, le sujet avec autisme n'est pas en mesure de décrypter l'intention sous-jacente aux propos de son interlocuteur ; il va donc produire une réponse inadaptée, qui sera tout aussi absconse pour l'interlocuteur. Les troubles de la pragmatique entraînent donc une incompréhension mutuelle qui va entraver la communication et, par conséquent, les relations sociales.

Selon Monfort et al. (2005), les difficultés pragmatiques sont d'autant plus importantes chez les personnes avec autisme qu'elles concernent la forme de la communication mais aussi son contenu.

Les habiletés cognitives qui, on l'a vu, sont impliquées dans les aspects pragmatiques du langage peuvent également être altérées. Ainsi, un déficit exécutif est souvent signalé chez les personnes avec autisme.

## **II. 5. Fonctions exécutives**

Les troubles des fonctions exécutives sont souvent considérables dans l'autisme notamment en matière de flexibilité mentale et de résolution de problèmes qui sont, on l'a vu, des compétences essentielles dans le domaine social.

Les personnes atteintes d'autisme ont un style cognitif rigide qui entrave leur adaptation sur le plan social mais aussi de façon plus globale. Il en résulte des comportements et des pensées peu flexibles, répétitifs, à l'origine de nombreux troubles évoqués précédemment : les personnes atteintes d'autisme prennent tout au pied de la lettre (compréhension littérale), présentent des stéréotypies motrices (balancement, battement des mains...), verbales (écholalie) mais aussi mentales, supportent mal le changement (besoin de routine, recherche d'immuabilité), ont des intérêts restreints et exclusifs et des tendances obsessionnelles.

Ils éprouvent par ailleurs des difficultés de planification et d'inhibition.

Tous ces éléments ont des répercussions majeures sur le plan social.

En conclusion, le désir d'entrer en contact avec autrui n'est pas réduit à néant chez les personnes avec autisme, mais altéré qualitativement. Ainsi, dès le plus jeune âge, on observe un développement social déviant entravant les relations interpersonnelles. Les personnes avec autisme présentent un manque de réciprocité sociale et ont des difficultés pour utiliser les signaux de communication de façon conventionnelle et à des fins sociales. Ainsi, elles semblent ignorer le pouvoir de la communication. Ces altérations précoces vont alors réduire les opportunités d'interactions sociales et donc renforcer les troubles des habiletés sociales ; un cercle vicieux se met en place. Pour le rompre, pour survivre dans cette « *jungle sociale* » (Vermeulen, 2013), dans ce monde imprévisible, incompréhensible et chaotique, une aide sera nécessaire. Elle s'inscrira dans une démarche pluridisciplinaire au sein de laquelle l'orthophonie aura une place prépondérante.

## **C- ORTHOPHONIE ET HABLETES SOCIALES**

Selon le premier article du décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, « *l'orthophonie consiste :*

*- à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression*  
*- à dispenser l'apprentissage d'autres formes de communication non verbale permettant de compléter ou de suppléer ces fonctions. »*

Comme le montre cette définition, la communication est au cœur de la prise en charge orthophonique. Ainsi, celle-ci s'intéresse à la communication dans toutes ses formes (verbale et non verbale), aux pré-requis à la communication (attention conjointe et imitation), à l'usage social du langage, c'est-à-dire la pragmatique, mais aussi à la théorie de l'esprit et aux fonctions exécutives qui sont indispensables pour communiquer efficacement. En ce sens, le lien entre orthophonie et habiletés sociales semble évident. La rééducation orthophonique joue donc un rôle central lorsque les différentes dimensions des habiletés sociales sont défailtantes.

### **I. L'ÉVALUATION ORTHOPHONIQUE DES TROUBLES DES HABLETES SOCIALES DANS L'AUTISME**

Comme pour toute rééducation orthophonique, un bilan doit être effectué pour déterminer les axes du projet thérapeutique. Il permet de mettre en évidence les déficits mais aussi les compétences sur lesquelles la rééducation pourra s'appuyer. Il doit également prendre en compte les besoins de l'enfant et les attentes particulières de son entourage.

Courtois-Du-Passage et Galloux (2004) distinguent deux approches du bilan orthophonique. La première s'appuie sur le modèle linguistique structuraliste et évalue les aspects formels du langage. La seconde se réfère au modèle psycho-linguistique et s'intéresse à la communication précoce, au pré-langage et à la pragmatique. Ces deux approches sont complémentaires et leur combinaison est évidemment indispensable pour évaluer les habiletés sociales. Par ailleurs, ces auteurs s'accordent avec Fernandes (2001) sur la pertinence de s'appuyer sur le modèle de communication de Bloom et Lahey pour structurer ce bilan. D'après ce modèle, la compétence langagière se situe à l'intersection de la forme (comment dire ?), du contenu (quoi dire ?) et de

l'utilisation (pourquoi dire ?). Or ces trois composantes sont souvent atteintes à des degrés divers dans l'autisme et doivent donc être explorées de façon complémentaire.

Cette évaluation peut être réalisée à travers différentes méthodes : l'observation, l'utilisation de questionnaires et d'échelles ou encore la passation de tests.

### **I. 1. L'observation clinique**

Les habiletés sociales de l'enfant peuvent être appréciées à travers une observation de son comportement communicatif global. Ainsi, l'orthophoniste notera si les pré-requis à la communication sont présents ou non ; il évaluera donc l'imitation, le pointage, l'attention conjointe, le contact oculaire, les tours de rôles... Il jugera également si le langage et les signaux non verbaux sont utilisés de façon adéquate et coordonnée. Il appréciera aussi le jeu symbolique (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Pour cela, l'orthophoniste peut proposer diverses situations ludiques semi-dirigées en utilisant du matériel tel que celui contenu dans **la mallette de Christiane Angelmann** : appareil à bulle, cubes à empiler, jetons de couleur, petites voitures, balle, gobelet, une cuillère et une brosse à cheveux... Ces objets induisent des situations dans lesquelles on peut observer les précurseurs de la communication.

L'observation permet d'obtenir des informations qualitatives sur les habiletés sociales de l'enfant. Néanmoins, cette démarche reste très subjective et les éléments observés peuvent être très variables selon l'examineur. D'autres outils peuvent alors être utilisés.

### **I. 2. Les échelles et questionnaires**

Les habiletés sociales peuvent également être évaluées à partir d'échelles ou de questionnaires. Il s'agit de listes d'items qui devront généralement être cotés selon différents critères (fréquence d'apparition du comportement, présence ou absence, caractère approprié ou inapproprié).

Certaines grilles doivent être remplies à partir de l'observation de situations formalisées. Fernandes (2001) cite **la grille d'observation de A.M. Wetherby et C. Prutting** qui a pour objectif d'évaluer les compétences communicatives de l'enfant sans langage dans des situations de jeu semi-structurées, filmées ; **l'ECSP (échelle d'évaluation de la communication sociale précoce)** de M. Guidetti et C. Tourette (1992) qui permet d'évaluer les compétences communicatives chez l'enfant de 3 à 30 mois (elle peut être utilisée plus tardivement chez l'enfant avec autisme). Cette échelle permet également de déterminer des niveaux de

développement en référence à la théorie piagétienne. Elle est remplie à partir de l'observation trois types de situations standardisées : jeux semi-structurés, conversation et jeux de rôle ; **les observations pragmatiques par B.D. Weinrich, A.J. Glase et E.B. Johnston** qui recensent différents comportements pragmatiques dont l'observateur doit noter la présence, l'absence ou la déviance. Cet outil est structuré en 57 questions réparties en six catégories : maniement du sujet, conversation, registre, formes syntaxiques, langage efficace et communication non verbale.

D'autres grilles n'impliquent pas d'observer de situations particulières, elles peuvent donc être remplies par l'orthophoniste mais aussi par un membre de la famille, un professeur, un autre thérapeute... Il est intéressant d'avoir le regard d'autres personnes de l'entourage de l'enfant car elles apporteront des éléments supplémentaires qui permettront d'avoir une vue plus globale des habiletés sociales de l'enfant. Les grilles peuvent alors être utilisées en complément et en comparaison de l'évaluation clinique. On peut citer **la Children's Communication Checklist 2<sup>ème</sup> édition (CCC-2)** de Bishop (2003, cité par Monfort et al., 2005) et **le PTP (Profil des Troubles Pragmatiques) de Monfort et al.** (2005) qui seront présentés dans la partie pratique de cette recherche. Deux autres outils peuvent être évoqués. **La Vineland Adaptive Behavior Scale** (Sparrow et al., 1984, cité par Baghdadli & Brisot-Dubois, 2011) est une échelle qui permet d'évaluer l'adaptation sociale à partir d'un entretien semi-structuré avec un proche. Elle s'intéresse à plusieurs dimensions essentielles aux habiletés sociales : la communication, la socialisation et l'autonomie. **La liste de contrôle du langage pragmatique par S. Tattershall** répertorie 36 comportements pragmatiques dont l'observateur doit apprécier l'occurrence. Les comportements listés renvoient à quatre thèmes principaux : l'initiation de l'interaction, le maintien du sujet, les manifestations non verbales et les différents buts de la communication.

D'après Monfort (2001), ces outils permettent d'obtenir de nombreuses informations de façon aisée et rapide mais les données obtenues restent très subjectives. Il est donc nécessaire de multiplier les sources d'information pour obtenir un tableau global des habiletés sociales.

### **I. 3. Epreuves spécifiques**

Certains tests sont conçus pour évaluer une dimension spécifique des habiletés sociales telles que la TDE, la lecture des émotions, la résolution de problèmes ou encore la pragmatique.

Diverses épreuves existent pour évaluer les capacités de mentalisation. Pour tester la TDE de premier ordre, Comte-Gervais (2009) et Frith (2010) citent notamment :

- **L'expérience de Sally et Ann**, déjà évoquée dans la première partie de cette recherche,
- **Le crayon dans la boîte de Smarties** : dans ce test, on montre à l'enfant un tube de Smarties et on lui demande ce qu'il y a dedans. L'enfant, naturellement, répond des Smarties. On lui montre alors que la boîte contient en réalité un crayon puis on lui demande ce que dirait un autre enfant si on lui posait la même question. L'épreuve est réussie si l'enfant testé répond des Smarties. En revanche, elle est échouée si l'enfant croit qu'un autre enfant n'ayant pas vu le contenu répondra tout de même un crayon.
- **Les bandes dessinées pour physiciens, comportementalistes et psychologues** : trois histoires séquentielles sont présentée à l'enfant ; le premier dessin est déjà placé, l'enfant doit mettre en ordre les suivants puis raconter l'histoire. La première bande-dessinée expose une histoire purement mécanique ; par exemple : on voit une main lâchant un ballon, le ballon s'envole puis s'éclate car il a été percé par la branche d'un arbre. Le second scénario, de type behavioriste, porte par exemple, sur une petite fille qui rentre dans un magasin de bonbons, paye, puis ressort avec ses achats. Ces deux types d'histoires ne requièrent pas de référence aux états mentaux. Au contraire, cela est nécessaire dans la dernière histoire, de type mentaliste. Celle-ci repose sur le même type de scénario que dans l'épreuve de Sally-Ann. Par exemple : un petit garçon place un chocolat dans une boîte, puis il sort jouer dehors. Pendant ce temps, une dame ouvre la boîte et mange le chocolat; à son retour le petit garçon est très surpris de voir la boîte vide.

Pour tester la TDE de second ordre, on trouve des épreuves dans lesquelles l'examineur lit une histoire à voix haute puis pose une question à l'enfant. Par exemple, **le test de la pharmacie** propose la situation suivante : un homme passe devant une pharmacie. Dans la vitrine de celle-ci, une photo de bateau est exposée. Aimant les bateaux, il rentre dans la pharmacie pour regarder la photographie. On demande alors à l'enfant ce que le pharmacien pense que cet homme est venu faire dans la pharmacie : acheter des médicaments ou regarder la photo ? Si la TDE de second ordre est acquise, l'enfant répondra « acheter des médicaments » car le pharmacien, n'ayant pas connaissance de l'intérêt de cet homme pour les bateaux, pensera qu'il est entré, comme toute autre personne, pour se procurer des médicaments. A l'inverse, si elle n'est pas acquise, l'enfant répondra « regarder la photo ». **Le test de la classe** est construit de la même façon.

**Le Test Of Problem Solving 3 Elementary (TOPS 3)** évalue l'aptitude à résoudre des problèmes chez les enfants de 6 à 12 ans. Il comprend six subtests correspondant à des compétences nécessaires au fonctionnement social : inférences, traitement séquentiel, questions négatives, résolution de problèmes, prédiction, détermination de causes. Ces domaines sont explorés à travers 96 questions relatives à 18 photographies de scène de vie (Bowers, Huisingh et LoGiudice, 2005, cité par Poinsignon, 2010).

**Le Diagnostic Analysis of Non Verbal Accurancy (DANVA)** évalue la capacité à reconnaître les émotions à partir des expressions faciales ou de la prosodie.

**Le test d'habiletés pragmatiques de Brian B. Schulman** évalue les intentions communicatives chez des enfants de trois à huit ans dans quatre contextes conversationnels standardisés (conversation téléphonique, conversation entre deux marionnettes, conversation à partir d'une activité de cubes, conversation à partir d'un dessin).

Une partie de l'**EVALO 2-6** permet également d'évaluer la pragmatique à travers trois tâches : un entretien, un dessin sur consignes et une activité où c'est à l'enfant de donner des consignes à l'adulte. Quatre axes de la pragmatique sont évalués à travers ces épreuves : l'intentionnalité et les fonctions langagières, l'organisation de l'information, la régie de l'échange, et l'adaptation. Ces dimensions peuvent également être appréciées durant le « jeu libre » ou le « jeu partagé ». L'examineur évaluera par ailleurs l'ensemble des comportements verbaux et non verbaux, notamment l'attention conjointe.

**L'EVALO BB**, qui peut être utilisé chez des enfants âgés de 20 à 36 mois ou chez des enfants plus âgés avec peu ou pas de langage, permet d'apprécier les pré-requis à la communication, le jeu de faire-semblant et le comportement communicatif de l'enfant (comportement verbaux et non verbaux) à travers des situations de jeu semi-dirigé.

Pour conclure, le bilan orthophonique a donc pour objet d'évaluer les différentes dimensions des habiletés sociales, notamment les comportements communicatifs mobilisés par l'enfant et leur fonctionnalité, mais aussi d'apprécier le niveau de développement de l'enfant. Néanmoins, on constate que les outils existants sont souvent incomplets, ne présentant que des regards subjectifs ou n'évaluant qu'un aspect des habiletés sociales. Il semble donc qu'il soit nécessaire de combiner différents outils pour avoir une vue d'ensemble des habiletés sociales de l'enfant et donc pour permettre de mettre en place un accompagnement adapté.

## II. LA REEDUCATION ORTHOPHONIQUE DES TROUBLES DES HABILETES SOCIALES DANS L'AUTISME

Le projet thérapeutique sera orienté à partir des éléments recueillis lors du bilan. Il doit évidemment être adapté à l'âge développemental de l'enfant mais aussi tenir compte de ses intérêts. Comme pour toute intervention auprès de personnes avec autisme, certains aménagements, liés aux particularités du fonctionnement autistique, peuvent être bénéfiques. D'autres éléments sont propres à la rééducation orthophonique. En effet, différents professionnels peuvent intervenir dans le domaine des habiletés sociales (les éducateurs et le psychologue, par exemple, agiront dans la sphère relationnelle) mais l'orthophoniste interviendra spécifiquement dans les champs langagier et communicatif.

### II.1. Principes généraux

Peeters (2003) explique que les personnes avec autisme ont un style cognitif différent du nôtre et qu'il ne sert donc à rien de vouloir à tout prix qu'ils s'adaptent à l'environnement ; au contraire, c'est l'environnement qui doit être aménagé pour qu'elles puissent progresser. La rééducation doit donc être autant que possible spécialisée et individualisée. Pour cela, certaines dispositions peuvent être favorables.

Ainsi, **le soutien visuel** est généralement bénéfique (signes, pictogrammes...). Grandin (2001) qualifie même les individus avec autisme de « *penseurs visuels* ». Les stimuli visuels présentent un avantage par rapport aux stimuli auditifs car ils ont un caractère persistant et durable alors que les stimuli auditifs sont fugaces et ne laissent pas de trace (Brousse, 2001).

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, les personnes avec autisme ont des difficultés pour interpréter tout ce qui est abstrait, tel que le langage figuratif ou les émotions. Il faudra donc **rendre concret ce qui est abstrait**. Le temps, la notion de « durée », sont donc très difficiles à saisir pour eux ; ces concepts abstraits pourront être rendus visibles et mesurables par différents moyens tels qu'un planning visuel, une minuterie ou encore un sablier.

Enfin, pour répondre à leur besoin d'immutabilité, **le cadre proposé doit être prévisible** c'est-à-dire que l'espace-temps des activités doit être stable. La mise en place de rituels (par exemple, pour marquer le début et la fin de la séance) peut également être bénéfique car elle fournit des repères fixes (Denni-Krichel, Bour & Angelmann, 2001).

Un environnement structuré, concret, visible et prévisible est donc favorable. Peeters (2003) ajoute que pour compenser le défaut de généralisation spontanée, les compétences doivent être travaillées dans différents contextes.

## II. 2. Spécificité de la rééducation orthophonique

### a) Vers une communication fonctionnelle

D'après Denni-Krichel et al. (2001), l'objectif principal de l'intervention orthophonique auprès des personnes avec autisme est la **mise en place d'une communication fonctionnelle**. En effet, ce qui leur pose problème, davantage que le langage en lui-même, c'est l'utilisation du langage. L'orthophoniste cherchera donc à développer le langage verbal mais surtout à **mettre en exergue l'utilité de celui-ci** afin qu'il ne soit pas seulement correct sur le plan formel, mais également porteur de sens et adressé à autrui. Pour cela, l'orthophoniste doit déterminer le code de communication le plus adapté à l'enfant c'est-à-dire celui qu'il utilisera avec le plus d'aisance. Il peut s'agir du langage oral seul mais aussi de moyens de communication alternatifs ou de systèmes de communication améliorée s'appuyant sur des supports visuels. Selon Peeters (2003), ces derniers présentent plusieurs avantages :

- Ils pallient les difficultés de traitement de l'information auditivo-verbale en apportant des informations visuelles complémentaires
- Ils compensent le caractère abstrait et arbitraire du langage. Par exemple, le signe et le pictogramme du mot « voiture » renvoient de manière concrète à la voiture et permettent ainsi de mettre plus facilement du sens sur ce terme.
- Ils permettent de visualiser et de structurer le temps. Les changements peuvent alors être anticipés et donc abordés avec plus de souplesse.

Grâce à un moyen de communication adapté, les échanges avec autrui sont donc facilités. Ainsi, des systèmes tels que le Makaton, le PECS ou encore le PODD apportent plus d'indépendance et favorisent l'intégration sociale.

**Le Makaton** est un système de communication améliorée et/ou alternatif qui combine différentes modalités de communication : gestes, pictogrammes et langage oral. Il est constitué d'un vocabulaire de base restreint en quantité. En effet, il comprend 450 concepts qui ont été sélectionnés pour couvrir les besoins essentiels de chacun au quotidien, permettant aux utilisateurs une communication fonctionnelle. L'enseignement est graduel c'est-à-dire que le vocabulaire s'élargit progressivement, des besoins élémentaires à des besoins plus spécifiques.

De plus, il est systématiquement personnalisé selon les besoins et les intérêts du patient. Il est très bénéfique que la famille utilise également le Makaton. De cette façon, l'enfant est stimulé plus fréquemment et peut donc s'approprier plus rapidement ce système. De plus, les acquisitions, ainsi transposées à différents milieux, deviennent stables et généralisables. (Sarfaty, 2001). Ce système présente de nombreux atouts pour le développement du langage et des habiletés sociales. Tout d'abord, l'utilisation des signes et des pictogrammes associés à la parole favorise la compréhension du langage. Les pictogrammes, outre leur intérêt déjà évoqué en tant que stimuli visuels, permettent de structurer le langage verbal en mettant en évidence les différentes unités langagières. De plus, l'utilisation des pictogrammes favorise l'attention conjointe ; le pointage peut également être sollicité. Les signes, quant à eux, sollicitent également l'attention conjointe mais surtout, stimulent l'imitation. Par ailleurs, le Makaton permet de conserver le caractère social et pragmatique de la communication. La diversité des concepts disponibles favorise les échanges et peut permettre de mobiliser diverses fonctions communicatives (demande, commentaire, expression des sentiments...). L'enfant peut répondre aux sollicitations d'autrui mais aussi initier l'interaction ou la maintenir.

**Le PECS (Picture Exchange Communication System)**, comme son nom l'indique, est un système de communication alternatif au langage basé sur l'échange d'images. Il a été instauré en 1985 par l'orthophoniste Lori Frost et le Docteur Bondy pour développer l'initiative à communiquer chez les enfants avec autisme. Le PECS suit un déroulement très précis, en six phases. D'abord, l'enfant apprend à donner une image à l'adulte pour obtenir l'objet qu'il désire. Cette étape correspond donc à la mise en place d'une fonction élémentaire de la communication : faire une demande. Dans un premier temps, l'étayage de l'adulte peut être nécessaire (guidance physique, main tendue) mais ces aides devront être estompées jusqu'à ce que l'enfant soit autonome. L'objectif de la seconde phase est que la demande de l'enfant devienne spontanée. La troisième étape est celle de la discrimination d'images : l'enfant doit apprendre à sélectionner l'image correspondant à l'objet convoité pour faire sa demande. Par la suite, l'enfant doit passer de la demande simple, avec une seule image, au langage structuré grâce à des bandes-phrases (association de deux images, par exemple « je veux » et « chocolat »), d'abord de façon spontanée (phase 4) puis en réponse à la question « Qu'est-ce que tu veux ? » (phase 5). Enfin, la dernière phase correspond à l'introduction d'une autre fonction de la communication : le commentaire. Ainsi, l'enfant pourra faire des bandes phrases telles que « le chat mange », « je vois... », « j'entends... » (Brousse, 2001). Les images et les objets sont choisis en fonction des intérêts de l'enfant et la procédure permet à l'enfant d'obtenir ces objets qu'il affectionne. Ce système est donc particulièrement motivant et met en évidence

un des intérêts premiers de la communication. (Fernandes, 2001). De plus, il incite l'enfant à initier l'échange en lui conférant un statut de « demandeur actif » (Franc et Gerard, 2004). Par ailleurs, il sollicite également l'attention conjointe. Néanmoins, malgré ces atouts, on peut tout de même noter que le PECS ne peut être utilisé qu'en expression et qu'il permet de développer seulement deux fonctions du langage (demande et commentaire).

Le PODD (Pragmatic Organisation Dynamic Display) est un système de communication utilisant des pictogrammes. Ces derniers sont organisés de façon spécifique et originale dans un classeur de communication dont les pages sont pré-construites, bien que modifiables ; le classeur est structuré en fonction du thème des pictogrammes mais aussi selon les fonctions du langage (demande, commentaire, refus, expression des émotions...). Ainsi, les différentes fonctions communicatives peuvent être développées ; le caractère pragmatique du langage est conservé et le discours plus informatif. Par exemple, plutôt que de pointer seulement le pictogramme « bulles », l'enfant pourra préciser s'il veut qu'on souffle, s'il veut éclater les bulles ou même simplement exprimer le fait qu'il trouve cela drôle. Le classeur PODD est également « dynamique » dans la mesure où il faut tourner les pages pour construire sa phrase en pointant au fur et à mesure les éléments correspondants. La navigation entre les pages est facilitée (consignes associées aux pictogrammes telles que « aller à la page... » combinées à un code couleur) de façon à favoriser l'autonomie de l'enfant mais elle peut être réalisée par l'adulte si cela reste difficile. Celui-ci peut également verbaliser les choix de l'enfant et poser des questions pour l'aider à progresser dans l'élaboration de la phrase. L'utilisation du PODD demande un apprentissage par modélisation (le partenaire montre l'exemple) ainsi que par immersion c'est-à-dire qu'il doit être utilisé de façon permanente par l'ensemble de l'entourage de l'enfant pour communiquer avec lui. Il s'inscrit donc dans un véritable partenariat avec autrui et dans une réelle dynamique d'échange. L'interlocuteur doit lui-même utiliser le classeur pour se faire comprendre par l'enfant. Par ailleurs, le PODD fournit un vocabulaire très étendu qui permet de communiquer sur un très large éventail de sujets dans tous les milieux et en toute circonstance. Ce système est donc particulièrement intéressant sur le plan pragmatique car il permet d'obtenir une communication spontanée fonctionnelle et au caractère plutôt naturel. Ainsi, le PODD donne les moyens aux utilisateurs de dire ce qu'ils veulent quand ils le veulent.

Ces trois outils, même s'ils présentent leurs limites, sont donc très intéressants pour le développement des habiletés sociales et plus particulièrement de la communication. Ils sollicitent les précurseurs de la communication (notamment l'attention conjointe mais aussi

l'imitation et le pointage pour certains) et sont bénéfiques sur le plan pragmatique. De plus, s'ils peuvent se substituer au langage oral, ils peuvent aussi favoriser son émergence.

Au-delà de ces outils fondamentaux, un entraînement global des habiletés sociales peut être réalisé. Ce type de prise en charge s'inspire généralement des thérapies cognitivo-comportementales.

### **b) Approche cognitivo-comportementale**

Baghdadli et Brisot-Dubois (2011) proposent un programme d'entraînement aux habiletés sociales basé sur les principes des thérapies cognitivo-comportementales (TCC) telles que l'ABA (Applied Behaviour Analysis). Ces dernières s'appuient sur les théories de l'apprentissage, notamment celle de Skinner selon laquelle les comportements sont des réactions à des stimuli, des événements antérieurs. Cette méthode consiste donc à analyser les situations problématiques pour la personne avec autisme afin de comprendre quels éléments ont entraîné l'adoption d'un comportement inadéquat, puis, à faire face à ces difficultés à travers des mises en situation. L'objectif final est de mettre en place un comportement plus adapté socialement. Par la suite, ce comportement doit évidemment être transféré et généralisé à d'autres contextes. Cet entraînement peut être réalisé de façon individuelle ou en groupe et doit être adapté à l'âge de l'enfant. De cette façon, chez le jeune enfant, il se fera à travers le jeu, accompagné d'un support visuel et de répétition verbale ; chez l'enfant d'âge moyen, on peut utiliser des jeux de société ou des situations de groupes axées sur les intérêts de l'enfant, toujours avec un étayage visuel et verbal ; avec les adolescents, des groupes de discussion peuvent être mis en place pour leur permettre d'exprimer leurs points de vue et leurs sentiments, également avec un support visuel.

Le programme d'entraînement aux habiletés sociales de Baghdadli et Brisot-Dubois (2011) auprès de personnes avec autisme s'adresse à des enfants sans retard mental âgés de 8 à 13 ans et ayant un QIV supérieur à 70. Différents moyens peuvent être utilisés notamment les jeux de rôle, l'imitation d'un comportement cible à partir de vidéos et les groupes de discussions, mais ces mises en pratique sont toujours précédées d'un enseignement théorique. A la fin de chaque séance, des exercices à réaliser à la maison sont proposés afin de favoriser la généralisation. L'entraînement est graduel. Ainsi, les premières séances portent sur la reconnaissance des expressions faciales et des émotions, la communication non verbale, et les habiletés conversationnelles. La seconde partie du programme concerne des comportements sociaux plus

complexes tels que la résolution de problèmes, l'affirmation de soi et les habiletés sociales en groupe.

Ce type de programme est intéressant pour les enfants ayant déjà un certain niveau de langage car il permet une rééducation globale des habiletés sociales.

La rééducation orthophonique est donc essentielle pour permettre aux personnes avec autisme de développer une communication fonctionnelle au quotidien et à caractère social. Grâce à des moyens adaptés, elle leur permettra également d'adopter des comportements sociaux appropriés et de comprendre ceux des autres.

En conclusion, habiletés sociales et orthophonie sont étroitement liées. L'orthophoniste aura donc une place centrale dans cette rééducation auprès des enfants avec autisme.

Cette rééducation orthophonique spécifique s'inscrit dans une démarche globale tenant compte des difficultés spécifiques de l'autisme : moyens visuels et concrets, apport de prévisibilité, recherche de généralisation. Mais selon Denni-Krichel et al. (2001), c'est avant tout « *le cadre privilégié pour consolider, expérimenter et acquérir des compétences communicatives et langagières.* » En effet, on a longtemps pensé que les enfants avec autisme ne voulaient pas communiquer. On sait désormais que ce n'est pas le cas, au contraire, ils sont souvent frustrés de ne pouvoir se faire comprendre et obtenir ce qu'ils veulent ; l'orthophonie peut alors leur en donner les moyens.

## PROBLEMATIQUE

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés est nécessaire au quotidien pour mener à bien les échanges avec autrui. Or, les différentes recherches ont mis en exergue l'importance et la spécificité des difficultés sociales des enfants avec autisme. Dans ce contexte, une rééducation orthophonique est souvent nécessaire. Celle-ci doit évidemment être orientée en fonction des difficultés propres à l'enfant. Il est donc nécessaire pour élaborer le projet thérapeutique de disposer d'un outil permettant d'évaluer de façon individualisée et spécifique les habiletés sociales chez les enfants atteints d'autisme. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, il n'existe actuellement aucun test permettant d'apprécier de façon complète les habiletés sociales chez ces enfants.

Un test a alors attiré notre attention ; il s'agit du Triad Social Skills Assesment (TSSA) qui a été créée aux Etats-Unis pour évaluer les habiletés sociales chez les enfants avec autisme âgés de six à douze ans. Nous pouvons alors nous poser la question suivante :

**Dans quelle mesure le TSSA permet-il de répondre au besoin de déterminer des objectifs et des stratégies spécifiques et individualisés pour la rééducation orthophonique des habiletés sociales chez les enfants avec autisme ?**

Pour répondre à cette question, le TSSA fera l'objet d'une étude de cas au cours de laquelle il sera comparé à deux autres outils déjà utilisés en France : le Profil des Troubles Pragmatiques (PTP) de Monfort et la Children Communication Checklist 2<sup>ème</sup> version (CCC-2) de Bishop. L'objectif de cette recherche est de déterminer l'intérêt du TSSA pour la mise en place d'une rééducation orthophonique adaptée.

# **PARTIE PRATIQUE**

## A. METHODOLOGIE

### I. PRESENTATION DES OUTILS UTILISES

#### I. 1. Le TSSA

Le TSSA a été élaboré en 1998 puis révisé en 2010 (seconde édition) par les membres de l'Institut de Traitement et de Recherche sur les Troubles du Spectre Autistique (TRIAD) du CHU de l'Université de Vanderbilt. Il a été conçu pour évaluer les habiletés sociales chez des enfants atteints de troubles du spectre autistique (TSA) âgés de six à douze ans.

##### a) Objectif

Le TSSA permet de mettre en exergue les points forts et les points faibles de l'enfant dans le domaine social. A partir de ces éléments, l'examineur peut définir des objectifs spécifiques et individualisés qui constitueront les axes de l'accompagnement. La visée du TSSA est donc avant tout pratique. En effet, il est né de l'initiative du Dr. Wendy Stone pour répondre au besoin important d'une intervention dans le domaine des habiletés sociales auprès des enfants TSA. Pour cela, elle a souhaité développer un outil permettant d'évaluer ces compétences de façon simple et rapide. De plus, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de cette recherche, les troubles des habiletés sociales qui peuvent exister chez les enfants avec autisme sont très spécifiques, il est donc essentiel de disposer d'un outil adapté pour élaborer le projet thérapeutique.

##### b) Contenu et compétences testées

Le TSSA évalue les habiletés sociales dans trois grands secteurs :

- **Cognitif** : il s'agit de la capacité à comprendre le point de vue d'autrui
- **Comportemental** : cela concerne la gestion de l'interaction en elle-même (initiation, maintien ou réponse à autrui)
- **Affectif** : il s'agit des capacités de compréhension des émotions d'autrui.

Les données sont recueillies à partir de l'**observation de l'enfant**, grâce à des **épreuves spécifiques** qui lui sont administrées mais aussi grâce à des **questionnaires renseignés par les**

**parents et par un enseignant.** Ainsi, le TSSA fournit quatre sources d'informations qui, en se complétant, permettent de récolter de nombreux éléments. L'observation se fait de façon transversale, tout le long du bilan et ne constitue donc pas une section à part entière du TSSA. Le TSSA est donc divisé en seulement trois grandes parties : la partie destinée aux parents, celle destinée à un enseignant et l'évaluation directe de l'enfant. Les deux premières parties de ce test (formulaire parents et enseignants) étant similaires, elles seront décrites dans la même section de ce mémoire.

### **• Formulaire d'évaluation des parents et des enseignants** (Annexes 1 et 2)

Les formulaires à remplir par les parents et par un enseignant sont constitués de trois éléments :

- **Une échelle d'évaluation des troubles du comportement** : trente comportements perturbateurs sont listés (par exemple : « *Est contrarié si les routines sont modifiées* », « *Se touche de façon inappropriée* » ou encore « *Pose inlassablement les mêmes questions* ») ; l'évaluateur doit situer chaque item sur une échelle de 1 à 4 allant de « *pas du tout problématique* » à « *très problématique* ».
- **Un questionnaire sur les habiletés sociales** : c'est la seule partie dont le contenu diffère entre le formulaire destiné aux parents et celui destiné aux enseignants. Dans le questionnaire adressé aux parents, les questions portent sur le nombre d'amis, l'intérêt qui leur est porté par l'enfant et la fréquence des interactions, ainsi que sur les centres d'intérêt de l'enfant et les activités qu'il aime pratiquer seul, avec d'autres enfants ou en famille. Le questionnaire destiné aux enseignants s'intéresse aux interactions de l'enfant avec ses camarades de classe et à ses activités favorites en classe et pendant les récréations.
- **Un formulaire d'évaluation des habiletés sociales** : des comportements sont listés dans quatre grands domaines. La section « *Compréhension affective et prise de point de vue* » permet d'évaluer les aspects expressifs et réceptifs du langage corporel et des expressions faciales ainsi que la compréhension des états internes d'autrui (point de vue, pensées et émotions) ; la partie « *Initiation des interactions* » s'intéresse aux diverses fonctions langagières permettant d'initier les échanges (salutations, demande d'aide, obtenir l'attention...) ; la rubrique « *Réponse aux initiations* » évalue les capacités à répondre aux sollicitations d'autrui (répondre aux salutations, aux invitations à jouer, aux questions ou aux demandes...) ; enfin, la dernière partie s'intéresse aux habiletés dans le « *Maintien des interactions* » (maintien du thème d'échange, entretien de la

conversation, contact visuel,...). Dans chaque section, l'évaluateur doit coter les items de 1 à 4 pour indiquer dans quelle mesure l'enfant parvient à réaliser le comportement en question (de « *Difficilement* » à « *Facilement* »). A la fin du questionnaire, l'évaluateur doit également indiquer les éléments qui lui paraissent les plus préoccupants dans le comportement social de l'enfant et ce qu'il aimerait que l'enfant apprenne dans un programme d'intervention sur les habiletés sociales.

### • **Interaction directe avec l'enfant** (Annexe 3)

La passation se déroule en quatre grands temps. Tout d'abord, la rencontre démarre par un **entretien semi-dirigé**. Une liste de questions est fournie dans le protocole pour guider l'entretien mais il est essentiellement orienté en fonction des réponses de l'enfant. Il s'agit de questions ouvertes du type « *Qu'est-ce que tu aimes faire à la maison ?* » ou encore « *Quels sont tes jouets préférés ?* ». Ce temps d'échange permet d'amorcer la relation avec l'enfant pour instaurer un climat de confiance avant de démarrer les épreuves formelles. Mais à travers cet entretien, on peut déjà commencer à apprécier certains points notamment les habiletés conversationnelles de l'enfant en situation informelle. De plus, un tableau est fourni pour indiquer les comportements verbaux et non verbaux de l'enfant observés au cours de l'entretien. La deuxième section du test a pour objectif d'évaluer la **compréhension sociale** à travers quatre tâches :

- L'activité « *cartes questions* » est utilisée pour déterminer si l'enfant est capable d'établir **l'attention conjointe**. L'enfant doit choisir parmi trois grandes cartes qui lui sont présentées face cachée. Sur chaque carte se trouvent trois questions imagées. Il doit alors lire ces questions à l'examineur. Or, pour pouvoir répondre, l'examineur doit voir les images se trouvant sur la carte. L'enfant doit donc, après avoir porté son attention sur la carte, comprendre qu'il doit la montrer à l'examineur. Si l'enfant ne montre pas la carte spontanément, l'examineur doit le lui suggérer ; l'enfant est alors testé avec une seconde carte.
- L'épreuve « *sentiments/situations en photo* » s'intéresse aux capacités de l'enfant à **identifier les émotions simples** (joie, tristesse) et **complexes** (surprise, dépression) d'autrui ainsi que la **compréhension de situations sociales problématiques**. Dans un premier temps, une série de photographies représentant des visages d'enfants est présentée à l'enfant. Pour chaque photo, l'enfant doit reconnaître l'émotion du personnage et expliquer ce qui pourrait provoquer cette émotion chez lui et chez une

autre personne (son père ou sa mère). Ensuite, une seconde série de photographies est montrée à l'enfant. Ces photographies mettent en scène des situations interpersonnelles problématiques (sur l'une d'entre elle, par exemple, on peut voir deux enfants se disputant pour une peluche). L'enfant doit décrire la scène en identifiant le problème et attribuer des états internes aux personnages ; il doit également envisager une solution pour résoudre le problème.

- L'épreuve de la « *boîte de pansements* » évalue la **TDE**. On présente une boîte de pansements à l'enfant et on lui demande ce qu'il y a dans la boîte selon lui. Puis, on lui montre ce qu'il y a réellement dedans. L'enfant constate alors qu'il n'y a pas des pansements comme l'on pourrait s'y attendre, mais un bonbon (ou un billet). On lui demande alors de dire ce qu'une personne non présente dans la pièce (son père ou sa mère par exemple) penserait trouver dans la boîte. Si l'enfant a conscience que les autres ont des pensées différentes des siennes, il pourra se décentrer de son point de vue et répondra donc « des pansements ».
- Au cours de l'activité « *l'image d'anniversaire* », l'examineur pose des questions à l'enfant qui ne portent pas sur les éléments centraux de la scène. Ainsi, sur l'image présentée, on peut voir, au centre, un gâteau d'anniversaire sur une table et derrière, une femme ouvrant des cadeaux. Or, pour répondre à la question « *Que fait cette famille durant son temps libre ?* » l'enfant doit remarquer, sur la cheminée se trouvant à l'extrémité de l'image, le diplôme de champion de tennis, les coupes et la raquette. De cette façon, on évalue sa **capacité à utiliser les indices contextuels**. On peut également observer si l'enfant se focalise sur une partie de la scène ou s'il porte son attention sur les éléments pertinents tout en prenant en compte l'ensemble de l'image.

La troisième partie du test concerne la **motivation sociale** et les **intérêts**. Ces éléments sont appréciés grâce à l'activité « *les choses que j'aime* ». Une liste d'activités et de sorties est présentée à l'enfant. Pour chaque item, il doit indiquer s'il aime faire cela « *un peu* », « *beaucoup* », ou « *pas du tout* ». Les activités les mieux cotées (c'est-à-dire celles pour lesquelles l'enfant a répondu « *beaucoup* ») sont reprises pour déterminer si l'enfant préfère les pratiquer seul, en famille ou avec d'autres enfants. Pour cela, l'enfant dispose de trois cartes pour chaque activité (« *J'aime faire l'activité X seul* », « *J'aime faire l'activité X en famille* » et « *J'aime faire l'activité X avec d'autres enfants* ») qu'il doit placer sur une échelle en 5 points allant de « *pas du tout* » à « *beaucoup* ».

Enfin, les habiletés sociales de l'enfant sont évaluées à travers quatre **jeux de rôle** (« *Initier des salutations* », « *Répondre aux initiations des autres* », « *Initier le jeu* » et « *Répondre à une*

*invitation* ») au cours desquels l'examineur doit évaluer les comportements verbaux et non verbaux de l'enfant et les fonctions langagières utilisées.

### c) **Protocole de passation**

D'après les informations fournies dans le manuel du TSSA, il n'y a pas de diplôme spécifique requis pour utiliser ce test mais l'examineur doit évidemment avoir des connaissances importantes dans le domaine de l'autisme. Il peut donc être utilisé par un orthophoniste mais aussi par des éducateurs spécialisés, des psychologues, des ergothérapeutes etc. Chaque professionnel pourra alors analyser les éléments recueillis de façon pertinente en fonction de sa pratique.

Concernant le parent et l'enseignant choisis pour remplir le formulaire, ils doivent nécessairement côtoyer l'enfant de façon régulière afin d'être des témoins privilégiés des habiletés sociales de l'enfant. Les formulaires doivent leur être envoyés avant la rencontre avec l'enfant.

L'évaluation de l'enfant se déroule en face à face avec l'examineur. Elle doit, idéalement, avoir lieu dans un endroit calme et dépourvu de distractions. Des conseils sont prodigués dans le manuel du TSSA pour instaurer une bonne relation entre l'examineur et l'enfant (Annexe 4). En effet, passer un certain temps seul avec une personne étrangère peut être difficile, d'autant plus pour ces enfants qui ont du mal à gérer les relations interpersonnelles. Dans le manuel, il est donc préconisé, par exemple, de présenter à l'enfant le déroulement de l'évaluation de façon claire et précise ; un planning visuel peut être fourni pour rendre ces éléments plus concrets. On peut également avoir recours à des renforçateurs ou faire des pauses pour maintenir l'attention et la motivation de l'enfant.

Un modèle de compte rendu est proposé dans le manuel du TSSA pour guider l'interprétation des résultats à l'issue de la passation. Ce compte-rendu est divisé en six sections :

- **Informations relatives au référencement** : dans cette partie, il faut expliquer les raisons de cette évaluation, autrement dit, il s'agit des éléments d'anamnèse justifiant l'administration de ce test.
- **Description de l'outil d'évaluation** : un court texte résumant les différents aspects du TSSA est fourni à cet usage dans le manuel.
- **Evaluation de l'enfant** : cette section est utilisée pour synthétiser les données recueillies lors de l'interaction directe avec l'enfant. Elle s'articule en six sous-parties décrivant la **participation** de l'enfant (disposition à participer, motivation et intérêt

pour les épreuves, distractibilité) son **style d'interaction** (comportements verbaux et non verbaux observés au cours de la passation, style de communication), les **comportements perturbateurs** (stéréotypies, agitation motrice, angoisse etc. ou tout autre comportement pouvant interférer avec la passation), les **activités privilégiées** (intérêts exprimés lors de l'épreuve « *les choses que j'aime* ») les compétences en **compréhension affective et prise de point de vue** (performances aux épreuves la « *boîte de pansements* », « *les sentiments/situations en photo* » et « *l'image d'anniversaire* ») et les **habiletés aux jeux de rôles** (comportements verbaux et non verbaux, participation).

- **Compte-rendu des formulaires remplis par les parents et les enseignants** : dans cette partie, il faut indiquer les préoccupations et les attentes des parents et de l'enseignant concernant les habiletés sociales de l'enfant, ainsi que les comportements problématiques et les centres d'intérêt de l'enfant mis en avant par les questionnaires.
- **Forces et faiblesses** : il s'agit ici de résumer les éléments importants recueillis grâce aux différentes sections du TSSA pour mettre en exergue les points forts et les points faibles de l'enfant dans le domaine social
- **Recommandations pour l'intervention** : une liste d'objectifs très précis (dans les domaines de la compréhension affective, de l'initiation et du maintien des interactions ainsi que de la réponse aux sollicitations d'autrui), de formats d'intervention et de stratégies d'intervention sont suggérés dans le manuel du TSSA (Annexe 5). Il s'agit donc de choisir ceux qui sont les plus adaptés aux difficultés mais aussi aux compétences de l'enfant compte-tenu des éléments mis en évidence par le bilan.

## **I. 2. La CCC-2**

La CCC est une échelle d'évaluation de la communication créée par Bishop en 1998. Une seconde version, utilisée dans la présente recherche, a été mise au point en 2003. Cette grille d'évaluation de la communication a été élaborée à partir d'une cohorte de 542 enfants et adolescents âgés de 4 ans à 16 ans 11 mois, capables de produire des phrases, et n'ayant pas de perte auditive durable. (Monfort & al. 2005).

### a) Objectif

La CCC-2 a été développée pour évaluer les compétences communicatives de l'enfant au quotidien, souvent difficiles à apprécier en situation de test standardisée. Cet outil a pour objectif de :

- Evaluer les versants réceptif et expressif du langage pour repérer les enfants susceptibles de présenter des troubles de la parole et du langage
- Identifier les enfants ayant des troubles pragmatiques
- Participer au dépistage des enfants présentant des signes autistiques (la CCC-2 ne permet pas de poser de diagnostic mais peut l'orienter grâce à la mise en évidence de profils de communication spécifiques ; des évaluations complémentaires doivent alors être réalisées pour statuer.)

### b) Contenu et compétences testées

La CCC-2 se présente sous la forme d'une grille constituée de 70 items répartis en dix sections (Annexe 6) :

- L'échelle A concerne la **parole** : phonologie, intelligibilité et fluence
- L'échelle B, la **syntaxe** : erreurs grammaticales, complexité et longueur des énoncés...
- L'échelle C, la **sémantique** : degré de précision du discours, accès au lexique, catégorisation lexicale...
- L'échelle D, la **cohérence** : informativité, respect de la chronologie des événements, capacité à parler du passé ou du futur...
- L'échelle E, les **problèmes d'initiation** : prise de parole adaptée, prise en compte des interventions et des intérêts de l'interlocuteur...
- L'échelle F, les **stéréotypies verbales** : propos hors-contexte, écholalie, articulation artificielle...
- L'échelle G, **l'usage du contexte** : capacité à interpréter le langage abstrait, compréhension des règles conversationnelles et des conventions sociales...
- L'échelle H, la **communication non verbale** : expression et compréhension des expressions faciales, de la gestuelle, du contact visuel...
- L'échelle I, les **relations sociales** : relation à l'adulte, relation avec ses pairs, relations amicales

- L'échelle J, les **intérêts** : intérêts restreints et spécifiques, capacité à se décentrer de ses intérêts, flexibilité...

Les quatre premières échelles évaluent donc les aspects formels du langage. Les quatre suivantes sont relatives aux aspects pragmatiques, qui comme nous l'avons vu sont particulièrement altérés chez les enfants avec autisme. Enfin, les deux dernières échelles s'intéressent aux aspects comportementaux fréquemment perturbés chez ces enfants. Au sein de chaque échelle, il y a donc sept phrases décrivant des conduites susceptibles d'apparaître chez l'enfant ; parmi ces sept phrases, on trouve deux items correspondant à des habiletés et cinq correspondant à des difficultés.

### c) **Protocole de passation**

La grille doit être remplie par un adulte (parent, soignant, enseignant...) ayant des contacts réguliers avec l'enfant (au minimum 3-4 jours par semaines depuis au moins trois mois).

L'évaluateur doit coter chaque item de 0 à 3 selon la fréquence d'apparition du comportement.

La cotation peut se faire deux de façons :

- La cotation manuelle peut être réalisée grâce à une feuille récapitulative, fournie dans le manuel de la CCC-2, indiquant les différents scores à calculer ; la démarche à suivre est également décrite dans le protocole.
- La cotation électronique permet un gain de temps de considérable car elle se fait de façon automatique grâce à une feuille de calcul fournie avec le manuel.

Dans tous les cas, la cotation se fait en deux temps. D'abord, les résultats obtenus aux différentes échelles sont pondérés, ce qui permet d'effectuer une comparaison des différents aspects de la communication de l'enfant. Ensuite, à partir de ces scores pondérés, deux indices sont mesurés : le GCC (General Communication Composite) qui est calculé en additionnant les notes des échelles A à H, et le SIDC (Social Interaction Deviance Composite) qui correspond à la différence entre le total des échelles E, H, I et J et le total des échelles A, B, C et D. L'analyse des résultats (à partir d'une démarche également mentionnée dans le manuel) permettra ensuite de mettre en évidence le profil de communication de l'enfant. Le GCC permet de comparer les compétences communicatives de l'enfant par rapport aux enfants du même âge. Le SIDC, quant à lui, peut contribuer au diagnostic différentiel entre trouble spécifique du langage (type dysphasie) et TSA grâce à la mise en évidence de profils de communication typiques (Vézina, Samson-Morasse, Gauthier-Desgagné, Fossard & Sylvestre, 2011). D'après

les résultats obtenus par Bishop lors de l'étalonnage de la CCC-2, le profil caractéristique des enfants avec autisme est le suivant :

- Les aspects structurels du langage (échelles A à D) sont inférieurs à la norme
- La pragmatique (échelles E à J) est d'autant plus perturbée
- Les aspects comportementaux (échelles I et J) sont déviants

Enfin, une analyse qualitative globale peut compléter les résultats chiffrés ainsi obtenus. Seule cette analyse sera réalisée dans la présente recherche afin que les données soient comparables avec celles du TSSA. En effet, ce dernier ne comprend pas de résultats quantitatifs.

### **I.3. Le PTP**

Le PTP a été élaboré par Monfort et al. (2005) pour évaluer la pragmatique chez l'enfant et l'adolescent.

#### **a) Objectif**

Le PTP est un outil qualitatif destiné à décrire les troubles de la pragmatique dans la vie quotidienne de l'enfant ou de l'adolescent. Sa construction, sous forme de tableau, a pour objectif de mettre en évidence de façon immédiate les domaines les plus altérés. De cette façon, on peut très rapidement distinguer les troubles réceptifs des troubles expressifs, mais aussi les troubles directement liés au langage et à la communication de ceux, plus globaux, liés au comportement. Cette représentation immédiate des troubles permet également de faire une comparaison rapide entre les troubles actuels et les troubles observés lors des évaluations précédentes.

#### **b) Contenu et compétences testées**

Dans leur ouvrage *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Monfort et al. (2005) dressent une liste des symptômes les plus fréquemment observés chez les enfants présentant des troubles pragmatiques de la communication et du langage. Pour chaque catégorie composant cette liste, des comportements très précis sont présentés et des exemples issus de situations cliniques viennent illustrer ces éléments. Monfort et al. (2005) présentent eux-mêmes le PTP comme une sorte de « grille-résumé » qui reprend les grands axes de cette liste à travers 24 items (Annexe 7). Cette grille, de la même façon que la liste initiale, est divisée en deux parties principales :

- le **versant réceptif**, destiné à évaluer les troubles de la **compréhension du langage** (interprétation littérale, réaction aux sollicitations verbales d'autrui...) et ceux de **l'interaction sociale** (intérêt pour autrui, respect des normes sociales, TDE...)
- le **versant expressif**, conçu pour évaluer les troubles de **l'expression verbale** (respect des règles conversationnelles, réponse et maintien des interactions, communication non verbale...) et les troubles des **comportements ludiques et sociaux** (anomalies dans le jeu, relation à l'adulte et avec les autres enfants, troubles du comportement).

### c) **Protocole de passation**

Comme pour les outils précédents, il est nécessaire que le PTP soit adressé à une personne en contact régulier avec l'enfant afin d'obtenir des résultats fiables et pertinents.

Des exemples très précis se rapportant à chaque item sont rapportés par Monfort et al. (2005) dans l'ouvrage où se trouve le PTP. Ils peuvent être utiles pour guider la personne remplissant la grille.

Chaque sous-rubrique doit être cotée de 0 à 3 selon le nombre d'items concernant l'enfant :

- 0 : lorsqu'aucun item de la rubrique ne s'applique à l'enfant
- 1 : quand un des items correspond au comportement de l'enfant
- 2 : quand plusieurs items de la rubrique apparaissent fréquemment chez l'enfant
- 3 : quand l'ensemble des items de la rubrique apparaît fréquemment chez l'enfant

A partir des résultats obtenus, un profil se dessine immédiatement selon le versant le plus atteint (réceptif ou expressif) et les domaines les plus problématiques (communication ou comportement, comme évoqué précédemment).

Comme pour la CCC-2, l'analyse sera uniquement qualitative dans le cadre de ce mémoire.

## **II. PRESENTATION DE LA POPULATION**

### **II.1. Choix de la population**

Les critères de choix de la population ont avant tout été définis à partir des données du TSSA. En effet, il est précisé dans le manuel que ce dernier s'adresse aux enfants atteints de TSA âgés de 6 à 12 ans et ayant des compétences de base en lecture.

Les critères d'inclusion sont donc les suivants :

- **Le diagnostic**

- **L'âge** : les enfants retenus doivent avoir entre 6 ans et 12 ans 11 mois. Nous avons choisi de limiter la recherche à deux enfants par tranche d'âge (c'est-à-dire 6-8 ans, 8-10 ans, 10-12 ans) afin d'obtenir un échantillon équilibré.
- **Le niveau de lecture** : ils doivent avoir un niveau basique leur permettant de lire des petites phrases (pour l'épreuve des « *cartes questions* » notamment)
- **Le quotient intellectuel (QI)** : ce critère a été ajouté à ceux du TSSA. Nous avons choisi de sélectionner uniquement des enfants dont le QI verbal est supérieur à 80. Autrement dit, cela exclut les enfants avec retard mental. De cette façon, les difficultés observées sont nécessairement liées à l'autisme et non à la déficience intellectuelle associée. Par ailleurs, le QI doit avoir été mesuré il y a moins de deux ans afin de s'assurer qu'il est toujours valable.

## **II.2. Recrutement de la population**

Pour trouver des enfants correspondant aux critères définis, nous avons dû contacter des orthophonistes libérales mais aussi des centres et des associations.

En définitive, parmi les six enfants retenus :

- Trois d'entre eux sont pris en charge par le service de psychiatrie infanto-juvénile de Chartres où nous étions en stage tout au long de l'année
- Deux sont pris en charge par une orthophoniste libérale qui nous a mise directement en relation avec les familles,
- Enfin, nous avons été mise en contact avec l'une des familles grâce à l'association Autisme 28.

Chaque enfant a été évalué de façon individuelle, à domicile. En effet, cette solution s'est avérée plus pratique dans la mesure où nous devions également rencontrer les parents. Nous avons veillé à ce que les conditions de passation soient similaires pour l'ensemble des enfants : chaque évaluation a donc eu lieu dans une pièce calme, sans éléments distrayants et seule avec l'enfant.

## **II.3. Profils des enfants**

Le tableau ci-dessous résume les données concernant les enfants sélectionnés pour cette recherche. Les prénoms ont évidemment été modifiés pour respecter l'anonymat de chacun.

<b>PRENOM</b>	<b>SEXE</b>	<b>DATE DE NAISSANCE</b>	<b>CLASSE</b>	<b>EVALUATION PSYCHOMETRIQUE</b>	<b>AGE LORS DE L'EVALUATION</b>
TITOUAN	M	22/01/2002	6ème	Date : 03/04/2013 QIV : 84 QIT : non fourni (profil très hétérogène)	12 ans 11 mois
JULIEN	M	27/03/2004	CM1	Date : 05/08/2014 QIV : 101 QIT : 81	10 ans 9 mois
MATTHIEU	M	28/03/2007	CP	Date : 10/06/2014 QIV : 98 QIT : 113	7 ans 11 mois
YOAN	M	28/12/2004	CM1	Date : 18/02/2014 QIV : 92 QIT : non fourni (profil très hétérogène)	10 ans 3 mois
MARTIAL	M	15/03/07		Date : 16/10/2013 QIV : 83 QIT : non fourni (profil très hétérogène)	8 ans 0 mois
ANTHONY	M	13/02/2009	GS	Date : 09/09/2014 QIV : 87 QIT : 105	6 ans 2 mois

### **III. PROCEDURE**

La mise en pratique de la présente recherche s'est déroulée en deux grands temps. Il y a d'abord eu un travail de traduction, le TSSA étant à l'origine un outil anglophone. Puis, le TSSA a été utilisé auprès des enfants évoqués précédemment, ainsi qu'auprès de leur famille et de leur enseignant. La CCC-2 et le PTP ont également été adressés aux parents de chaque enfant ainsi qu'à un enseignant.

### III.1. Traduction

Le manuel complet du TSSA ainsi que les feuilles de passation ont été traduits directement en français. Cette traduction a évidemment été faite avec l'accord du TRIAD, institut américain à l'origine du test.

Une adaptation globale n'a pas été jugée nécessaire dans la mesure où les habiletés testées sont universelles et fréquemment évoquées dans la littérature de référence, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire. Quelques adaptations ont tout de même dû être réalisées dans certaines épreuves pour des raisons culturelles. Ainsi, dans l'épreuve « *les choses que j'aime* », des lieux très spécifiques et propres aux Etats-Unis ont dû être remplacés par des lieux équivalents connus des enfants français (Discovery Zone a par exemple été remplacé par Disneyland Paris). De la même façon, dans l'épreuve des « *cartes questions* » on peut voir sur l'une des images des pièces et des billets de dollars ; ceux-ci ont donc été remplacés par des pièces et billets en euros.

### III.2. Passation

#### a) Matériel nécessaire

Pour l'évaluation directe de l'enfant à partir des épreuves du TSSA, un certain nombre d'éléments sont nécessaires.

- Le protocole, contenant toutes les indications nécessaires pour la passation et les feuilles pour noter les résultats et les réponses de l'enfant
- Les trois cartes questions : celles-ci sont mises à disposition en annexe du manuel ; elles doivent être imprimées et plastifiées (Annexe 8)
- Les photographies pour l'épreuve « *sentiments / situations en photo* » : elles se trouvent en annexe du manuel
- Les cartes pour l'épreuve « *les choses que j'aime* » : pour chaque activité, trois cartes ont été réalisées et

imprimées (« *J'aime faire l'activité X seul* », « *J'aime faire l'activité X en famille* » et « *J'aime faire l'activité X avec d'autres enfants* »). Pour rappel, seules les cartes



correspondant aux activités cotées « beaucoup » par l'enfant sont présentées à l'enfant au cours de l'évaluation. (Annexe 9)

- Une échelle d'évaluation pour l'épreuve « *les choses que j'aime* »
- Les cartes de jeux de rôle : elles ont également dû être créées et imprimées (Annexe 10)
- Une boîte de pansements contenant un bonbon ou un billet

Concernant les parties destinées aux parents et à l'enseignant, seuls les formulaires fournis en annexes du manuel sont nécessaires.

De la même façon, pour la CCC-2, aucun autre outil n'est requis en dehors de la grille à remettre aux parents et à l'enseignant. La grille utilisée dans cette recherche est la traduction réalisée par Maud Garcia et Camille Herouin dans leur mémoire (2006). (Annexe 6)

Enfin, pour le PTP, nous avons rédigé un questionnaire à partir de la nomenclature dressée par Monfort et al. (2005). (Annexe 7)

#### **b) Envoi des questionnaires**

Les formulaires issus du TSSA et la grille de la CCC-2 étaient adressés par mail ou par courrier aux parents et à l'enseignant de l'enfant au plus tard deux semaines avant la rencontre avec l'enfant (comme recommandé dans le manuel du TSSA). Une lettre de consentement leur été également envoyée afin de s'assurer de leur accord pour participer à cette recherche (Annexes 12 et 13). La plupart des questionnaires nous ont été remis en main propre le jour du rendez-vous fixé. Certains ont été renvoyés plus tôt par mail ou par courrier.

#### **c) Interaction directe avec l'enfant**

Comme évoqué précédemment, l'ensemble des évaluations a eu lieu au domicile des enfants pour des raisons pratiques. Nous demandions systématiquement à être seule avec l'enfant, dans une pièce calme. La passation durait en moyenne une heure. Elle s'est déroulée selon la procédure recommandée dans le manuel du TSSA (telle que mentionnée dans la section de présentation du TSSA de cette recherche).

#### **d) Entretien avec les parents et l'enseignant**

L'ensemble des entretiens parentaux ont eu lieu au domicile, juste après l'évaluation de l'enfant. Selon les cas, l'entretien a été réalisé en présence d'un seul ou des deux parents.

Concernant les enseignants, nous avons rencontré la plupart d'entre eux au sein même de l'établissement scolaire de l'enfant. Pour certains, du fait de difficultés logistiques, l'entretien a été réalisé au téléphone.

L'objet de cet entretien était avant tout de questionner les parents/l'enseignant sur les différents items du PTP. En effet, il nous a semblé que les termes utilisés dans la majorité des items du tableau étaient assez pointus et donc trop complexes pour être remplis directement par les parents et les enseignants ne disposant pas forcément de connaissances avancées sur la communication et la pragmatique. Nous avons donc rédigé des questions plus précises, étayées d'exemples, à partir des éléments fournis par Monfort et al. (2005) dans leur ouvrage (Annexe 11). Cet entretien était donc avant tout centré sur le PTP mais c'était aussi un moment d'échange avec les parents/l'enseignant. Nous sommes généralement revenus sur les questionnaires qu'ils avaient déjà remplis (TSSA et CCC-2). Ainsi, ils ont pu nous signaler les éléments qui les avaient interloqués ou intéressés, et surtout nous avons pu discuter des questions qu'ils n'avaient pas comprises ou auxquelles ils n'avaient pas su répondre. Nous avons également pu répondre à leurs éventuelles questions.

## **B. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Chaque passation a fait l'objet d'une analyse qualitative selon les axes définis dans la partie théorique. Chaque cas sera donc présenté de façon individuelle en distinguant les résultats obtenus à travers les trois tests. Toutefois, il faut souligner que toutes les rubriques de la partie théorique ne seront pas évoquées car elles ne sont pas systématiquement abordées par chacun des tests. Ainsi, l'imitation n'est évaluée dans aucun des tests. De plus, les parties destinées aux parents et enseignants du TSSA n'abordent pas l'attention conjointe et la communication verbale (certains éléments concernant la communication verbale ont tout de même été mentionnés par certains parents ou enseignants dans les questions ouvertes concluant le formulaire ; le cas échéant, une partie sur la communication verbale a été ajoutée). Dans la grille de la CCC-2, aucun item ne fait référence à l'attention conjointe et à la TDE. Enfin, le PTP n'aborde pas, lui non plus, l'attention conjointe. Par la suite, un tableau récapitulatif a été réalisé

pour chaque enfant afin de comparer les résultats des différents tests. Ce tableau permettra de mettre en évidence les points forts et les points faibles de l'enfant autour desquels la rééducation orthophonique pourrait s'articuler. En cas de divergence de l'un des évaluateurs (parents, enseignants ou examinateur) avec les deux autres, ses données seront présentées de façon indépendante dans le tableau pour plus de lisibilité. Afin d'éviter que la partie pratique ne soit trop dense et donc très lourde pour tout lecteur de ce mémoire, seule l'analyse détaillée des résultats de Titouan sera présentée dans cette section. Nous exposerons également les objectifs qui peuvent être définis à partir de ces résultats d'après les recommandations du TSSA. Pour les autres enfants, nous présenterons uniquement le tableau récapitulatif. Néanmoins, les comptes-rendus détaillés seront fournis en annexe (Annexe 14).

## **I. TITOUAN, 12 ANS 11 MOIS**

### **I.1. Résultats du TSSA**

#### **a) Entretien direct avec l'enfant**

Titouan s'est montré très volontaire lors de toute la passation. Il a montré de l'intérêt pour chacune des activités et a participé activement à toutes les tâches sans se distraire. Il était même étonné que la passation soit déjà terminée lorsque nous lui annonçons la fin du test.

#### **• Communication verbale et non verbale**

Titouan, présente une parole parfaitement intelligible, adaptée sur les plans sémantique et lexical. Son discours est pertinent par rapport aux sujets, et réaliste. En revanche, l'expression morpho-syntaxique est parfois altérée. On observe par exemple des productions telles que « *que je fais beaucoup de progrès à l'école* » (en réponse à la question « *Peux-tu citer une chose qui rend ta mère heureuse ?* ») ou encore « *moi si je serais fatigué, si j'aurais trop fatigué.* » Aucune invariance verbale ni écholalie ni stéréotypies verbales n'ont été observées.

En ce qui concerne la communication non verbale, on constate que le contact visuel n'est pas toujours établi lors des interactions et la proximité physique parfois mal gérée (tendance à se tenir éloigné avec un maintien raide, voire à se reculer lorsque l'on s'approche). Titouan utilise assez peu de gestes. L'expressivité faciale est faible, Titouan gardant généralement un visage neutre ; toutefois, lorsque des mimiques apparaissent elles sont adaptées. Sur le versant réceptif,

on constate, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* » que Titouan identifie rapidement les émotions de base (enfant heureux/triste/en colère). Il a eu plus de difficultés pour reconnaître les émotions complexes (enfant surpris/démoralisé). Néanmoins, on peut noter qu'il avait choisi des sentiments assez proches sur le plan de l'expression faciale (peur pour surprise et fatigue pour démoralisé).

#### • **Attention conjointe**

À l'épreuve des « *cartes questions* », Titouan a immédiatement compris qu'il devait me montrer la carte pour que je puisse répondre, l'attention conjointe a été établie sans difficulté.

#### • **TDE**

Au cours de l'épreuve de la « *boîte de pansements* », Titouan n'a eu aucune difficulté à distinguer ses connaissances de celles d'une personne extérieure à la pièce. Ainsi, il a été capable de prédire précisément que son père penserait trouver des pansements dans la boîte.

De même, lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Titouan a montré qu'il était capable d'attribuer à autrui des états internes différents des siens. Par exemple, il a exprimé le fait qu'il serait en colère s'il ratait une compétition d'athlétisme et que sa mère serait heureuse s'il faisait des progrès à l'école. Ses épreuves mettent donc en évidence de bonnes compétences en TDE.

#### • **Pragmatique**

D'une façon générale, Titouan a présenté, pendant l'ensemble de l'évaluation, un discours pertinent, informatif et approprié au contexte. Il a été capable de répondre aux demandes de l'examineur et d'apporter des informations complémentaires. Lors des différents jeux de rôle, Titouan a répondu de façon amicale aux sollicitations et fait des commentaires sur les propos de son partenaire. Il a su, à chaque fois, entretenir la conversation sans sollicitation et montrer de l'intérêt à son interlocuteur à travers de nombreuses questions. Néanmoins, ses questions, mêmes si elles étaient toujours pertinentes par rapport au thème, étaient parfois trop nombreuses à tel point que l'interlocuteur a pu se sentir assailli. Ce phénomène est d'autant plus remarquable lorsque la conversation porte sur un sujet de prédilection de Titouan. Ainsi, dans le troisième jeu de rôle où nous avons évoqué les Sims, un des jeux préférés de Titouan, celui-ci semblait

ne plus pouvoir s'arrêter de parler. Il a cessé de poser des questions pour se lancer dans un monologue sur ce jeu. Enfin, nous avons pu noter que Titouan ne saluait pas toujours son interlocuteur.

En outre, lors de l'activité « *l'image d'anniversaire* » Titouan a su utiliser convenablement les indices contextuels de l'image pour répondre aux questions.

#### • **Fonctions exécutives**

Les différentes données recueillies lors de l'évaluation témoignent d'un comportement relativement flexible. Au cours de l'épreuve « *Les choses que j'aime* », Titouan a exprimé de nombreux centres d'intérêt. On ne retrouve donc pas le caractère restreint et stéréotypé des intérêts habituellement mentionné dans l'autisme et qui peut être, comme nous l'expliquions dans la partie théorique, en partie attribué à un manque de flexibilité. L'absence d'écholalie, de stéréotypies verbales et d'invariance va également dans ce sens. Titouan a présenté quelques stéréotypies motrices au niveau des doigts mais celles-ci étaient très discrètes.

En outre, l'épreuve « *sentiments/situations en photo* » a montré de bonnes compétences en résolution de problèmes sociaux. Ainsi sur l'ensemble des photographies, Titouan a immédiatement identifié le problème ; il a su décrire les scènes de façon pertinente en prenant en compte les émotions des personnages et les relations interactives. De plus, il a été en mesure de proposer des solutions adéquates. Par exemple, sur la photographie montrant un petit garçon qui se moque d'un autre, Titouan a suggéré que ce dernier devrait en parler à un adulte ; sur celle mettant en scène deux enfants se disputant pour une peluche, Titouan a dit qu'ils devraient se la partager.

#### **b) Compte-rendu des parents**

Les parents de Titouan décrivent un enfant anxieux, perfectionniste et quelque peu timide. Ils expliquent que leur fils a fait d'importants progrès dans le domaine social mais celui-ci manifeste toujours assez peu d'intérêt pour autrui.

### • **Communication non verbale**

Les gestes et les expressions faciales sont utilisés et interprétés de façon adéquate. Le contact visuel, le ton de voix et le sourire social sont employés assez facilement (3 sur une échelle de 4). En revanche, la proximité interpersonnelle est difficilement respectée.

### • **TDE**

D'après l'échelle remplie par ses parents, Titouan comprend facilement que les autres ont des états mentaux différents des siens. Il se met à la place d'autrui sans difficultés et peut comprendre ce qui provoque chez les autres des émotions.

### • **Pragmatique**

Globalement, Titouan est capable d'initier l'interaction de façon appropriée. Les salutations et les demandes sont produites assez facilement. Titouan peut sans difficulté s'excuser, reconforter ou complimenter autrui. Il éprouve plus de difficultés pour rejoindre un groupe d'enfants en train de jouer. Titouan fait également preuve d'assez bonnes compétences dans le maintien de l'interaction. Il peut discuter sur des sujets variés, écouter son interlocuteur et entretenir la conversation en posant des questions. Néanmoins, le maintien du thème de l'échange est assez difficile. En outre, Titouan présente de fortes aptitudes pour répondre aux sollicitations d'autrui (quatre items sur cinq cotés au maximum). Enfin, les parents de Titouan signalent que son comportement n'est pas toujours adapté lors des échanges (rires immotivés notamment).

### • **Fonctions exécutives**

Les éléments recueillis auprès des parents de Titouan témoignent d'un comportement plutôt flexible. Titouan tolère assez bien la frustration et le changement ; il ne présente pas de comportements répétitifs (reproduire inlassablement les mêmes actes, les mêmes jeux, poser sans cesse les mêmes questions...). Seules quelques stéréotypies motrices sont observées.

### **c) Compte-rendu de l'enseignant**

Mme C. évoque elle aussi un enfant assez perfectionniste. Elle rapporte qu'il montre peu d'intérêt à interagir avec ses pairs, a peu d'amis et est souvent seul lors des récréations. D'après elle, l'aspect le plus préoccupant est les relations avec ses camarades dans un groupe important. Elle aimerait qu'il travaille sur la socialisation et l'ouverture à l'autre.

#### **• Communication non verbale**

Comme les parents de Titouan, Mme C. indique que celui-ci emploie et interprète convenablement le langage corporel et les expressions faciales. La tonalité vocale, le sourire social et la proximité physique sont adaptés lors des échanges. En revanche, le contact visuel est difficilement maintenu.

#### **• TDE**

L'enseignante de Titouan indique qu'il comprend assez bien que les autres ont des états internes distincts des siens. Il est capable d'apprécier ce qui provoque aux autres des émotions. Il éprouve, par contre, davantage de difficultés pour comprendre le point de vue d'autrui.

#### **• Pragmatique**

Mme C. s'accorde avec les parents de Titouan sur le fait que celui-ci répond facilement aux sollicitations d'autrui. Elle souligne, elle aussi, des difficultés pour respecter la continuité thématique de l'échange. En revanche, elle met en avant des difficultés plus globales de maintien de l'interaction. Selon elle, Titouan prend difficilement en compte les propos de son interlocuteur et entretient peu la conversation. Elle indique néanmoins qu'il peut avoir des conversations sur des thèmes variés. Enfin, l'enseignante de Titouan indique qu'hormis les salutations et les demandes facilement produites, l'initiation de l'interaction est relativement difficile. Elle rapporte une difficulté particulière pour obtenir l'attention d'autrui.

## • Fonctions exécutives

L'enseignante de Titouan met elle aussi en évidence un comportement plutôt flexible. Elle indique que Titouan supporte assez bien la frustration et le changement et elle n'observe pas de comportements stéréotypés et répétitifs.

## I.2. Résultats de la CCC-2

### a) Compte-rendu des parents

Là aussi, les parents de Titouan indiquent qu'il est assez anxieux et manifeste peu d'intérêt pour ses amis ; il ne se montre pas toujours réconfortant auprès d'une personne triste et il peut lui arriver de faire de la peine ou d'énervé quelqu'un involontairement. Cependant, Titouan subit peu de moqueries ou de malmenages et n'est pas souvent mis à l'écart. Par ailleurs, il semble moins préoccupé dans ses relations avec l'adulte.

## • Communication verbale et non verbale

Les parents de Titouan signalent une parole intelligible bien que la fluence soit parfois altérée par quelques hésitations sur la prononciation des sons (il n'y a cependant ni omissions ni confusions de sons). Globalement, la syntaxe est correcte mais Titouan ne produit pas de phrases longues et complexes. Sur le plan sémantique, Titouan semble assez souvent avoir des difficultés pour démarrer ses phrases et trouver le bon mot, il utilise peu de concepts abstraits et de mots faisant référence à une classe d'objets. Toutefois, il ne confond pas les mots de signification ou de sonorité proche et son discours est suffisamment précis. Les parents de Titouan indiquent qu'il ne présente pas de stéréotypies verbales et qu'il n'interprète pas le langage de façon littérale. En effet, il est généralement capable de saisir l'humour et l'ironie mais aussi de comprendre un mot qui n'est pas employé dans son sens usuel.

Concernant la communication non verbale, les parents de Titouan indiquent une utilisation et une interprétation des expressions faciales correcte et un sourire social adapté. Néanmoins, la gestuelle est pauvre, le contact oculaire peu établi et la proximité physique mal gérée (Titouan a tendance à se tenir trop près de son interlocuteur).

## • **Pragmatique**

Titouan n'est pas toujours suffisamment informatif. En effet, il lui arrive d'évoquer un sujet inconnu à son interlocuteur sans apporter les précisions nécessaires. De plus, il parle peu clairement du passé et du futur. Cependant, d'une façon générale, il n'est pas difficile de mettre du sens sur ses propos. On peut noter quelques difficultés au niveau de l'initiation des interactions. Ainsi, Titouan a tendance à axer la conversation sur ses propres intérêts et à parler de façon répétitive de choses qui n'intéressent pas les autres. De plus, il ne parvient pas toujours à rester silencieux lorsque quelqu'un veut parler ou se concentrer et il peut quelquefois être difficile de l'arrêter de parler. Néanmoins, Titouan n'apporte pas d'informations déjà connues par son interlocuteur, ne pose pas des questions dont il connaît déjà la réponse, n'engage pas la conversation avec autrui de façon trop abrupte.

## • **Fonctions exécutives**

D'après ses parents, Titouan fait parfois preuve d'un certain manque de flexibilité. Ainsi, il ne parvient pas toujours à se décentrer de ses intérêts : il détourne souvent le sujet de conversation sur ses propres centres d'intérêts sans se soucier de savoir si cela intéresse son interlocuteur. De plus, il choisit assez souvent la même activité et réagit parfois avec peu de souplesse lorsqu'un imprévu survient ou lorsqu'une nouvelle activité est proposée.

### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

Mme C. mentionne de bonnes relations avec les adultes mais aussi avec ses pairs, sans moqueries ni mise à l'écart. Cependant, elle indique que Titouan manifeste peu d'intérêt pour ses amis.

## • **Communication verbale et non verbale**

D'après Mme F., Titouan a généralement un discours intelligible avec une prononciation correcte, sans confusion. Néanmoins, elle relève quelques simplifications de mots et des omissions et indique que Titouan fait quelquefois des erreurs sur la prononciation des mots longs et semble parfois hésiter sur la façon de prononcer certains sons. Au niveau de la syntaxe, Mme C. ne relève pas de difficultés particulières même si Titouan produit peu de phrases

longues et complexes. Sur le plan sémantique, Titouan semble parfois avoir du mal à commencer sa phrase et à trouver le bon mot mais son discours est assez précis, il ne confond pas les mots proches par leur signification ou leur sonorité et est capable d'utiliser des mots abstraits. Comme les parents de Titouan, Mme C. ne signale pas de stéréotypies verbales ni de traitement littéral du langage.

En ce qui concerne la communication non verbale, le professeur de Titouan indique que les gestes sont peu utilisés, le contact visuel n'est pas toujours établi, les expressions faciales sont parfois pauvres mais la reconnaissance des émotions est correcte, la proximité physique est bien gérée et le sourire social utilisé à bon escient.

#### • **Pragmatique**

L'enseignante de Titouan signale, comme ses parents, un certain manque d'informativité mais indique une chronologie respectée et des propos facilement compréhensibles. Pour initier la conversation, Titouan parle de ses propres intérêts plutôt que de ceux des autres et il a tendance à prendre la parole même si quelqu'un veut parler ou se concentrer. Toutefois, on peut facilement le faire taire ; généralement il n'engage pas la conversation de façon inappropriée avec des personnes inconnues ; il lui arrive peu fréquemment de parler de choses déjà connues de l'interlocuteur ou qui ne l'intéresse pas et de répondre à des questions dont il connaît déjà la réponse.

#### • **Fonctions exécutives**

Mme F. indique, elle aussi, que Titouan a tendance à réorienter la conversation vers ses centres d'intérêts et qu'il manque souvent de souplesse face aux situations imprévues. Néanmoins, selon elle, il ne choisit pas toujours la même activité et peut réagir de façon positive lorsqu'une nouvelle activité est proposée.

### **I.3. Résultats du PTP**

#### **a) Compte-rendu des parents**

Ses parents mentionnent de bonnes relations avec les adultes. Avec les autres enfants, Titouan est parfois en retrait.

### • **Communication verbale et non verbale**

Sur le plan verbal, Titouan ne présente pas de troubles sémantiques ni d'invariance verbale. De plus, ses parents indiquent que Titouan avait tendance à interpréter les choses de façon littérale auparavant mais que ce n'est plus le cas aujourd'hui ; ainsi, il comprend plus facilement les mensonges ou encore l'ironie.

Concernant la communication non verbale, ses parents signalent d'importants progrès même si certains éléments peuvent encore être améliorés (notamment le contact visuel). Son intonation et sa prosodie sont adaptées.

### • **TDE**

Selon ses parents, Titouan n'a pas de difficultés pour les tâches mentalistes. De plus, ils expliquent que leur fils n'est pas dépourvu de sensibilité sociale et qu'il est capable de se mettre à la place d'autrui.

### • **Pragmatique**

Sur le plan pragmatique, les parents de Titouan mettent surtout en évidence des difficultés particulières au niveau de l'informativité et des réparations conversationnelles. Ainsi, Titouan a tendance à apporter trop d'informations, surtout lorsque la conversation porte sur un sujet qui l'intéresse. Concernant les réparations conversationnelles, ses parents expliquent que Titouan n'y a pas recours car il considère que l'adulte a forcément raison et donc, s'il n'a pas réussi à se faire comprendre, il estime que c'est lui qui avait tort. Ils indiquent également qu'il a parfois un discours inadapté avec des phrases hors-contexte et des réponses quelquefois inappropriées par rapport aux questions. Néanmoins, ce type de comportement est beaucoup moins fréquent qu'avant. Il respecte généralement les règles conversationnelles mais il peut lui arriver de passer du coq à l'âne. Par ailleurs, Titouan ne se rend souvent pas compte qu'il parle de sujets qui n'intéressent pas les autres. Malgré ces quelques difficultés, les parents de Titouan soulignent le fait qu'il utilise des registres et des fonctions de communication variés. De plus, les normes sociales sont également mieux acquises et Titouan est moins renfermé.

## • **Fonctions exécutives**

D'après les propos recueillis auprès de ses parents, Titouan fait preuve d'un comportement plutôt flexible. En effet, le langage n'est plus interprété littéralement. Seules les stéréotypies motrices pourraient témoigner d'un manque de flexibilité mais celles-ci sont peu fréquentes selon les parents de Titouan.

### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son enseignante, Titouan a peu de relations avec ses pairs. Elle indique elle aussi de meilleures relations avec l'adulte. Ainsi, Titouan cherche toujours à faire plaisir aux adultes, est très sensible à leurs compliments et leur dit bonjour avec un grand sourire. Par ailleurs, elle signale que Titouan manque parfois de réactivité et d'intérêt selon son interlocuteur : il témoigne généralement beaucoup d'intérêt quand un professeur s'adresse à lui, parfois un peu moins quand il s'agit d'un camarade.

## • **Communication verbale et non verbale**

Mme C. ne signale pas de difficultés d'ordre sémantique ni d'interprétation littérale du langage. En revanche, elle relève une certaine invariance verbale. La communication non verbale de Titouan est correcte, son intonation et sa prosodie adaptées.

## • **TDE**

D'après Mme C., Titouan peut avoir des difficultés pour les tâches de TDE.

## • **Pragmatique**

D'après le profil complété par le professeur de Titouan, la pragmatique est le domaine le plus altéré notamment au niveau de l'informativité, l'ajustement au contexte et les réparations conversationnelles. Ainsi, selon Mme C., Titouan n'apporte pas assez ou trop d'informations, son discours est souvent inadapté au contexte, il utilise rarement les réparations conversationnelles (redit la même chose sans reformuler). Mme C. signale également quelques difficultés pour respecter les règles conversationnelles. Cependant, comme les parents de

Titouan, elle met en évidence des fonctions communicatives variées et des normes sociales acquises.

• **Fonctions exécutives**

Concernant la flexibilité, on peut uniquement relever l'absence de traitement littéral.

**I.4. Comparaison des résultats obtenus**

<b>TSSA</b>	<b>CCC-2</b>	<b>PTP</b>
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonologie, lexique et sémantique corrects</li> <li>• Pas d'écholalie, ni de stéréotypies verbales ni d'invariance verbale</li> <li>• Sourire social et ton de voix adaptés</li> <li>• Capable d'identifier les émotions à partir de photographies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects formels du langage corrects</li> <li>• Pas d'écholalie ni de stéréotypies verbales ni d'interprétation littérale</li> <li>• Sourire social et expressions faciales adaptés et correctement interprétés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence de troubles sémantiques</li> <li>• Pas d'écholalie ni d'invariance verbale ni d'interprétation littérale</li> <li>• Intonation et prosodie adaptées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE</li> <li>• Sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation et maintien de l'interaction (apporte des informations complémentaires, pose des questions...)</li> <li>• Répond aux sollicitations d'autrui de façon appropriée</li> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions de communication variées</li> <li>• Normes sociales acquises</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombreux intérêts</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexible</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexible (supporte bien le changement, tolère la frustration)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonnes relations avec l'adulte</li> </ul>
<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syntaxe à développer</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact oculaire peu établi, gestes et expressions faciales pauvres, proximité physique pas toujours adaptée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel peu établi, gestes pauvres et difficilement interprétés, proximité physique pas toujours adaptée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication non verbale altérée : contact oculaire peu établi</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion thématique difficile lors de l'échange (détourne la conversation vers ses sujets de prédilection, il apporte alors trop d'informations, pose trop de question et a du mal à s'arrêter)</li> <li>• Comportements inadaptés (rires immotivés...)</li> <li>• Interactions au sein d'un groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion thématique difficile lors de l'échange</li> <li>• Trouble de l'informativité</li> <li>• Initiation des interactions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion thématique difficile lors de l'échange (parle de sujets qui n'intéresse pas autrui, digressions)</li> <li>• Trouble de l'informativité</li> <li>• Difficultés pour adapter son discours</li> <li>• Règles conversationnelles pas toujours respectées</li> <li>• Réparation conversationnelle non utilisée</li> <li>• Manque de réactivité et d'intérêt selon l'interlocuteur</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté pour se décentrer de ses intérêts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (difficulté à se décentrer de ses intérêts, rigidité face aux imprévus...)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu de relation avec ses pairs</li> </ul>

• D'après l'enseignante : initiation des interactions difficile	• D'après l'enseignante : expressions faciales pauvres	• D'après l'enseignante : invariance verbale, tâches mentalistes peuvent être difficiles
---	---	---

Globalement, les résultats du TSSA sont similaires à ceux des deux autres tests. Par ailleurs, on remarque des divergences entre les informations apportées par l'enseignante et celles recueillies au cours de la passation et auprès des parents de Titouan.

### **I. 5. Projet thérapeutique**

Compte-tenu des résultats obtenus, on peut déterminer les objectifs et les stratégies suivants pour l'intervention auprès de Titouan selon le modèle du TSSA.

#### **a) Comportement social visé dans un plan d'intervention sociale**

##### **OBJECTIF #1 : COMPREHENSION AFFECTIVE/PRISE DE POINT DE VUE**

*Objectifs spécifiques :*

- Comprendre ce que le langage corporel des autres signifie
- Utiliser des expressions faciales conventionnelles pour exprimer ses sentiments (par exemple, lever les sourcils pour exprimer la surprise ; froncer les sourcils pour exprimer la colère)
- Utiliser des gestes ou le langage corporel pour communiquer (par exemple, faire un signe de la main pour signifier « ok » ; croiser les bras quand on est en colère)
- Comprendre ce qui provoque aux autres des émotions complexes telles que la surprise, la culpabilité, ou l'embarras

##### **OBJECTIF #2 : INITIATION DES INTERACTIONS :**

*Objectifs spécifiques :*

- Saluer des personnes familières de sa propre initiative
- Inviter les autres à jouer avec lui/elle
- Rejoindre un groupe d'enfants en train de jouer

- Démarrer les conversations avec autrui
- Obtenir l'attention des autres avant de leur parler
- Proposer son aide aux autres lorsqu'ils en ont besoin
- Réconforter les autres quand ils sont contrariés ou blessés
- S'excuser sincèrement d'avoir blessé quelqu'un, sans que cela lui ait été rappelé
- Complimenter ou féliciter d'autres personnes pour leurs réalisations ou leur réussite

### OBJECTIF #3 : MAINTIEN DE L'INTERACTION :

#### *Objectifs spécifiques :*

- Jouer en coopérant avec les autres enfants (par exemple : partage, tours de rôles, respect des règles)
- Avoir des conversations sur un large éventail de sujets
- Parler de sujets qui intéressent les autres
- Maintenir le thème durant les conversations
- Ecouter les propos d'autrui et utiliser cette information au cours de la conversation
- Discuter en parlant et en écoutant en même temps
- Maintenir le contact visuel avec autrui durant les interactions
- Respecter l'espace personnel des autres durant les interactions (c'est-à-dire ne pas se tenir trop proche ou trop loin)
- Ne pas interrompre une personne qui parle et attendre qu'elle ait fini avant de parler à son tour

#### **b) Formats d'intervention pouvant être bénéfiques dans le travail avec cet enfant**

- Objectif individuel axé sur l'entraînement des habiletés sociales
- Formation de groupes de deux dans la salle de classe
- Participation à un petit groupe structuré d'entraînement aux habiletés sociales sur une base hebdomadaire
- Activité de coopération avec ses pairs dans la salle de classe permettant à l'enfant de partager des centres d'intérêts et des domaines d'expertise

#### **c) Stratégies d'intervention recommandées**

- Jeux de rôles
- Enseignement de scripts sociaux
- Utilisation de supports écrits que l'enfant est capable de lire (par exemple : livres illustrant des thèmes sociaux ; liste servant de repère comportemental à l'enfant)
- Utilisation de supports et de repères visuels (par exemple : images)
- Instauration de répétitions et d'entraînement

- Implication de nombreux adultes et pairs dans l'environnement social d'intervention
- Génération de règles pour les situations sociales

## II. JULIEN, 10 ANS 9 MOIS

### Comparaison des résultats obtenus

TSSA	CCC-2	PTP
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects formels du langage corrects</li> <li>• Pas d'écholalie, de stéréotypies verbales ou d'invariance verbale</li> <li>• Capable d'identifier les émotions à partir de photographies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects formels du langage corrects</li> <li>• Pas d'écholalie, de stéréotypies verbales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'écholalie</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répond aux initiations d'autrui de façon appropriée</li> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions langagières plutôt variées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombreux intérêts</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignant : communication non verbale correcte, comportement flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignant : pas d'interprétation littérale, expressions faciales suffisamment riches et convenablement identifiées, informatif, comportement flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignant : pas de difficultés sémantiques ni d'invariance verbale, TDE efficiente, réparation conversationnelle, changement toléré, réponse appropriée aux questions</li> </ul>

<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel rare, gestes et expressions faciales pauvres et difficilement interprétés, proximité physique, posture et ton de voix inadaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel rare, gestes et expressions faciales pauvres ou inadaptés et difficilement interprétés, absence de sourire social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation littérale, invariance verbale</li> <li>• Difficultés sémantiques</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel rare, posture et ton de voix inadaptés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non efficiente en situation réelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non acquise</li> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation et maintien des interactions (détourne le sujet, n'entretient pas la conversation...)</li> <li>• Comportements inadaptés (rires immotivés, agit sans réfléchir...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation des interactions</li> <li>• Manque d'informativité</li> <li>• Propos hors-contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Difficultés pour adapter son discours</li> <li>• Ne comprend pas la nécessité de la politesse, normes sociales non acquises</li> <li>• Réparation conversationnelle utilisée uniquement en cas de nécessité</li> <li>• Réponses souvent inadaptées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (faible tolérance à la frustration, résistance au changement)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (difficulté à se décentrer de ses intérêts, rigidité face aux imprévus...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (rigidité vis-à-vis des règles, résistance au changement)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour les interactions si cela ne</li> </ul>

		concerne pas un de ses sujets favoris
--	--	---------------------------------------

On observe ici aussi de nombreuses similitudes entre les éléments mis en avant par chaque test. On retrouve également des divergences entre les différents évaluateurs ; on remarque notamment une évaluation plus positive de la part de l'enseignant.

### III. MATTHIEU, 7 ANS 11 MOIS

#### Comparaison des résultats obtenus

TSSA	CCC-2	PTP
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'écholalie, de stéréotypies verbales ou d'invariance verbale</li> <li>• Ton de voix et proximité physique adaptés</li> <li>• Capable d'identifier les émotions simples à partir de photographies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'écholalie, de stéréotypies verbales</li> <li>• Parole fluente, intelligible</li> <li>• Sémantique correcte</li> <li>• Capable de comprendre l'humour (mais à développer)</li> <li>• Proximité physique et expressions faciales adaptées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de stéréotypies verbales</li> <li>• Sémantique correcte</li> <li>• Intonation, prosodie et proximité physique adaptés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salutations produites de façon adéquate</li> <li>• Entretient l'interaction et répond aux initiations d'autrui de façon appropriée</li> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation des échanges globalement appropriée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions de communication variées</li> <li>• Règles conversationnelles respectées</li> <li>• Discours adapté</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombreux intérêts</li> <li>• Tolère bien la frustration</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : contact oculaire et sourire social adaptés, flexibilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : pas d'interprétation littérale, expressions faciales suffisamment riches et convenablement identifiées, informatif, flexibilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignant : pas d'interprétation littérale ni d'écholalie</li> </ul>
<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble articulatoire, productions dyssyntaxiques</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel peu établi, regard furtif, gestes et expressions faciales pauvres et difficilement interprétés, sourire social peu utilisé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble articulatoire, syntaxe peu élaborée</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel peu établi, gestes pauvres, absence de sourire social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés de compréhension des questions et des termes déictiques</li> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Echolalie (mais, s'atténue)</li> <li>• Communication non verbale altérée : regard souvent fuyant, expressions et gestuelle pauvres</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non efficiente en situation réelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non acquise</li> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation des interactions difficiles</li> <li>• Gestion thématique de l'échange (difficulté pour maintenir le thème, sujets de conversation peu variés)</li> <li>• Comportements inadaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Parle plutôt de ses propres intérêts</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Peu de prise de parole spontanée à l'école</li> <li>• Thèmes de conversation restreints</li> <li>• Réparation conversationnelle peu utilisée</li> <li>• Normes sociales non acquises</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (résistance au changement, comportements répétitifs et stéréotypies motrices)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (activités répétitives, comportement rigide face aux imprévus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (obsession pour les règles, rituels, résistance au changement, stéréotypies motrices)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : maintien de l'interaction problématique, peu d'intérêt pour ses pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : expressions faciales pauvres, quelques difficultés pour initier les échanges</li> </ul>	

Comme pour les enfants précédents, on constate des divergences entre l'évaluation de l'enseignante, et les éléments observés en passation et ceux rapportés par les parents. On peut également remarquer des contradictions intra-évaluateur. Ainsi, le père de Matthieu indique dans la TSSA des difficultés majeures pour l'initiation des interactions alors qu'il déclare l'inverse dans la CCC-2. De même, alors qu'il répond négativement à la question relative à l'écholalie dans la CCC-2, il évoque une certaine écholalie (bien qu'elle soit moins fréquente) lors de l'entretien du PTP. Par ailleurs, les habiletés pragmatiques observées durant les jeux de rôles (réponses non pertinentes, n'entretient pas l'échange...) ne semblent pas correspondre aux capacités réelles de Matthieu telles qu'elles sont rapportées par ses parents ; on constate également un décalage vis-à-vis des observations réalisées durant le reste de la passation.

#### IV. YOAN, 10 ANS 3 MOIS

##### Comparaison des résultats obtenus

TSSA	CCC-2	PTP
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole intelligible</li> <li>• Aspects formels corrects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole intelligible et fluente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole intelligible</li> <li>• Sémantique</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'écholalie, ni de stéréotypies verbales</li> <li>• Ton de voix adapté</li> <li>• Capable d'identifier les émotions simples à partir de photographies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects phonologiques et sémantiques corrects</li> <li>• Pas d'écholalie ni stéréotypies verbales ni invariance verbale</li> <li>• Utilisation de la gestuelle pour communiquer, proximité physique et sourire social adaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas d'écholalie ni d'invariance verbale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discours pertinent, informatif et adapté</li> <li>• Salutations produites de façon adéquate</li> <li>• Entretient la conversation, initie l'interaction et répond aux initiations d'autrui de façon appropriée</li> <li>• Manifeste de l'intérêt pour son interlocuteur</li> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions de communication et thèmes de conversation variés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombreux intérêts</li> <li>• Souplesse face au changement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souplesse face au changement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souplesse face au changement</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intérêt pour autrui</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : contact oculaire et sourire social adaptés, utilisation et interprétation des expressions faciales et des gestes adaptés, thèmes de conversation variés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : pas d'interprétation littérale, regard et expressions faciales adaptés, informatif, flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : pas d'interprétation littérale, intonation, prosodie et gestes adaptés, expressions faciales riches, sensibilité sociale, informatif, normes sociales acquises, processus de</li> </ul>

		réparation conversationnelle utilisés
<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication non verbale altérée : regard fuyant, gestes et expressions faciales pauvres, proximité physique inadaptée, sourire social peu utilisé</li> <li>• Reconnaissance des émotions complexes à développer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusion de pronoms, syntaxe peu élaborée</li> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Contact visuel peu établi, utilisation et interprétation des expressions faciales difficiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés pour trouver ses mots</li> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Regard furtif, intensité vocale inadaptée, ton monotone, utilisation et interprétation des expressions faciales et des gestes difficiles</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non efficiente en situation réelle</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non efficiente en situation réelle</li> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion thématique de l'échange (difficulté pour maintenir le thème, sujets de conversation peu variés)</li> <li>• Difficulté pour tenir compte des propos d'autrui et les utiliser dans l'échange</li> <li>• S'impose dans la conversation</li> <li>• Comportements socialement inadaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'informativité</li> <li>• Thèmes d'échange n'ayant pas forcément d'intérêt pour l'interlocuteur</li> <li>• Maintien du thème (détourne la conversation vers ses propres intérêts)</li> <li>• Ne comprend pas l'intérêt d'être poli</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> <li>• Difficulté pour se taire ou s'arrêter de parler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'informativité</li> <li>• Réponses stéréotypées</li> <li>• Réparation conversationnelle peu utilisée</li> <li>• Règles conversationnelles et normes sociales pas toujours respectées</li> <li>• Comportements socialement inadaptés</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> <li>• Discours peu adapté, propos hors-contexte</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initie trop facilement l'interaction avec les personnes inconnues</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (faible tolérance à la frustration, comportements répétitifs)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (difficulté pour se décentrer de ses intérêts)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (rituels, tolère peu la frustration, quelques stéréotypies motrices)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après les parents : ton de voix inadapté, expressions faciales et gestes difficilement interprétés</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : relations difficiles avec ses camarades</li> </ul>

Là encore on constate de nombreux points communs entre les éléments mis en évidence par le TSSA et les données issues de la CCC-2 et du PTP. Néanmoins, on retrouve également des divergences entre les différents évaluateurs et, ici aussi, des réponses contradictoires concernant l'initiation des échanges.

## V. MARTIAL, 8 ANS 0 MOIS

### Comparaison des résultats obtenus

TSSA	CCC-2	PTP
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication non verbale : contact visuel, ton de voix, proximité physique et sourire social adaptés, utilisation et interprétation des expressions faciales et des gestes correcte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole intelligible</li> <li>• Syntaxe</li> <li>• Pas d'interprétation littérale</li> <li>• Utilisation et interprétation des expressions faciales</li> <li>• Regard, gestes, proximité physique et sourire social adaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonne compréhension des questions fermées</li> <li>• Syntaxe</li> <li>• Pas d'interprétation littérale</li> <li>• Regard, expressions faciales et prosodie adaptés</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salutations produites de façon adéquate</li> <li>• Répond aux sollicitations d'autrui de façon appropriée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation des échanges globalement appropriée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions de communication variées</li> <li>• Règles conversationnelles respectées et normes sociales acquises</li> <li>• Répond aux sollicitations d'autrui de façon appropriée</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombreux intérêts</li> <li>• Tolère bien la frustration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souplesse face au changement</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : pas d'invariance verbale, changement bien supporté</li> <li>• D'après les parents : TDE acquise</li> <li>• Passation : expressions faciales et gestes pauvres ou inadaptes, reconnaissance des émotions difficile</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : flexible</li> </ul>
<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altérations phonologiques, syntaxe peu élaborée, difficultés de compréhension des questions ouvertes</li> <li>• Echolalie, invariance verbale, interprétation littérale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altérations phonologiques</li> <li>• Peu fluent</li> <li>• Discours imprécis</li> <li>• Difficulté pour trouver ses mots</li> <li>• Echolalie</li> <li>• Articulation artificielle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés de compréhension des questions ouvertes</li> <li>• Difficultés sémantiques</li> <li>• Difficultés pour trouver ses mots</li> <li>• Echolalie, jargon</li> <li>• Gestes pauvres, ton de voix inadaptes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe à développer</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non acquise</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A l'école : très peu d'interactions, s'exprime rarement</li> <li>• Relations avec les personnes inconnues difficiles</li> <li>• Discours pas toujours pertinent</li> <li>• Initiation et maintien des interactions difficiles</li> <li>• Gestion thématique de l'échange (difficulté pour maintenir le thème, sujets de conversation peu variés)</li> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> <li>• Expression des besoins</li> <li>• Adaptation à un groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Difficile de mettre du sens sur ses propos</li> <li>• Thèmes de conversation n'ayant pas forcément d'intérêt pour l'interlocuteur</li> <li>• Maintien du thème (détourne la conversation vers ses propres intérêts)</li> <li>• Capacités de communication variables</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu informatif</li> <li>• Peu de prise de parole spontanée à l'école</li> <li>• Réparation conversationnelle peu utilisée</li> <li>• Thèmes de conversation restreints</li> <li>• Discours pas toujours adapté</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (résistance au changement, comportements répétitifs et stéréotypés motrices)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (rituels, intérêts restreints, stéréotypés motrices)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour ses pairs, va peu vers les autres</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Va peu vers les autres</li> <li>• Peu d'intérêt pour ses camarades</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : syntaxe peu élaborée, peu d'intérêt pour autrui, interprétation littérale, expressions faciales et gestes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : interprétation littérale, regard fuyant, intensité vocale trop faible, ton monotone,</li> </ul>

	pauvres, contact oculaire peu établi	expressions faciales et gestes pauvres
--	--------------------------------------	--

Comme pour les cas précédents, on observe des résultats globalement similaires entre chaque test. De plus, on remarque encore une fois des divergences entre les différents évaluateurs. En ce qui concerne le TSSA, on peut relever des données opposées entre les observations faites au cours de la passation et celles rapportées par les parents et l'enseignante (notamment concernant la communication non verbale).

## VI. ANTHONY, 6 ANS 2 MOIS

### Comparaison des résultats obtenus

TSSA	CCC-2	PTP
<b>POINTS FORTS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole intelligible</li> <li>• Contact visuel fréquent</li> <li>• Ton de voix et proximité physique adaptés</li> <li>• Capable d'identifier les émotions simples à partir de photographies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole fluente, intelligible</li> <li>• Contact visuel et proximité physique adaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sémantique correcte</li> <li>• Intonation et prosodie adaptées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifeste de l'intérêt pour son interlocuteur</li> <li>• Initie l'interaction et répond aux initiations d'autrui de façon appropriée</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normes sociales acquises</li> <li>• Fonctions de communication variées</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après les parents : expressions faciales et gestes employés de façon appropriée</li> <li>• D'après l'enseignante : manifeste de l'intérêt pour ses camarades, capable d'utiliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : pas de confusion de pronoms, capable de reconnaître les émotions simples, degré d'informativité correct, comportement flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignant : pas d'interprétation littérale ni d'écholalie</li> </ul>

et d'interpréter de façon adéquate les gestes et les expressions faciales		
<b>POINTS FAIBLES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syntaxe peu élaborée, productions dyssyntaxiques, confusion de pronoms</li> <li>• Compréhension des questions difficile</li> <li>• Echolalie importante, invariance verbale</li> <li>• Communication non verbale altérée : gestes et expressions faciales pauvres et difficilement interprétés, sourire social peu utilisé, proximité inadaptée</li> <li>• Reconnaissance des émotions complexes difficile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syntaxe peu élaborée, confusion de pronoms</li> <li>• Articulation artificielle</li> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Echolalie importante, stéréotypie verbale, invariance verbale</li> <li>• Discours imprécis, peu porteur de sens</li> <li>• Communication non verbale altérée : gestes et expressions faciales difficilement utilisés et interprétés, absence de sourire social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation littérale</li> <li>• Echolalie, invariance verbale, jargon</li> <li>• Compréhension des questions et des mots à double sens</li> <li>• Confusion des pronoms</li> <li>• Communication non verbale altérée : contact visuel fréquent mais difficile avec les personnes inconnues, expressions faciales exagérées et gestuelle pauvres, voix monotone</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attention conjointe</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non acquise</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• TDE non acquise</li> <li>• Manque de sensibilité sociale</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque d'informativité</li> <li>• Propos parfois non pertinents</li> <li>• Maintien des interactions (entretient peu la conversation)</li> <li>• Difficultés pour initier les interactions en dehors du cercle familial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Parle plutôt de ses propres intérêts, détourne la conversation</li> <li>• Difficulté pour s'arrêter de parler ou rester silencieux</li> <li>• Conversation intéressante et agréable impossible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouble de l'informativité (apporte trop ou pas assez d'informations)</li> <li>• Peu de prise de parole spontanée à l'école</li> <li>• Thèmes de conversation restreints</li> <li>• Réparation conversationnelle non utilisée</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation des indices contextuels</li> <li>• Gestion thématique de l'échange (difficulté pour maintenir le thème, sujets de conversation peu variés)</li> <li>• Comportements inadaptés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne comprend pas la nécessité d'être poli</li> <li>• Peu réactif aux sollicitations d'autrui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Règles conversationnelles pas toujours respectées</li> <li>• Discours parfois inadapté</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (résistance au changement, mauvaise tolérance à la frustration, comportements répétitifs, intérêts restreints)</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (difficultés pour se décentrer de ses intérêts, comportement rigide face aux imprévus, intérêts restreints)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de flexibilité cognitive (rituels, résistance au changement, intérêts restreints)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'intérêt pour autrui</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après l'enseignante : ton de voix peu adapté, contact oculaire peu maintenu, difficultés majeures pour l'initiation des échanges</li> </ul>		

On constate ici aussi des divergences entre l'évaluation des parents et celle de l'enseignante. De plus, comme pour Matthieu, très peu de fonctions de communication ont été mises en œuvre lors des jeux de rôle alors qu'elles semblent plus diversifiées dans la vie quotidienne.

A travers l'analyse de ces six cas, nous avons pu observer des différences intra- et inter-évaluateurs. Cependant, globalement, on constate que les éléments mis en évidence par le TSSA coïncident avec les résultats des autres tests. Seuls quelques éléments supplémentaires sont mis en évidence par l'un ou l'autre des outils selon le contenu du test (l'attention conjointe pour le TSSA par exemple, ou la réparation conversationnelle pour le PTP).

## **C. DISCUSSION**

### **I. INTERETS DU TSSA**

#### **I.1. Intérêt pour l'évaluation orthophonique**

Tout d'abord, le TSSA est un test dont la passation est plutôt simple et rapide. Ainsi, pour les six cas présentés, l'ensemble des épreuves a nécessité à peine une heure de passation. De plus, dans la mesure où la passation démarre par un entretien qui prend l'aspect d'une conversation naturelle, et se poursuit par des épreuves au caractère assez ludique, la durée de l'évaluation a été facilement tolérée par les enfants. Concernant les formulaires adressés aux parents et enseignants, la structuration sous forme d'échelles permet de les compléter assez facilement. Les questions ouvertes, quant à elles, permettent aux évaluateurs d'ajouter d'éventuels commentaires. De plus, étant donné que les questionnaires leur sont envoyés par avance, ils peuvent prendre le temps qu'ils souhaitent pour réfléchir aux réponses à apporter et ils ont la possibilité de revenir sur les items qui leur ont posé problème le jour de la remise des formulaires.

En outre, le TSSA présente un avantage incontestable pour l'évaluation des habiletés sociales dans la mesure où il s'appuie sur quatre sources d'informations : les observations et données recueillies par l'examineur, les éléments apportés par les parents, et les réponses fournies par un enseignant. Il permet donc d'apprécier les compétences de l'enfant évalué à travers différents contextes : milieu scolaire, environnement familial et situation de test. On obtient ainsi des données complémentaires : les épreuves permettent d'apprécier les compétences de l'enfant de façon formelle, tandis que les parents et les professeurs apportent une vision plus écologique ; les informations qu'ils fournissent permettent d'appréhender les habiletés sociales de l'enfant au quotidien, dans des situations réelles. De cette façon, on a, à plusieurs reprises, constaté que l'épreuve évaluant la TDE était réussie alors que cette compétence ne semblait pas efficiente en dehors des situations de test d'après les réponses apportées par les parents et les enseignants. Le TSSA offre donc une vue globale des habiletés sociales mais permet aussi de faire des comparaisons. En effet, les habiletés sociales de chacun peuvent être variables selon les circonstances dans lesquelles elles sont mises en œuvre, selon les spécificités de chaque milieu (par exemple, il est généralement plus facile d'initier les interactions chez soi qu'à l'école). On a d'ailleurs pu observer lors de l'analyse des résultats des divergences fréquentes entre les

différents évaluateurs. Ces différences peuvent donc être liées à la variabilité des compétences, mais elles peuvent également être attribuées au rôle joué par l'évaluateur dans la vie de l'enfant (Murray, Ruble et Molloy, 2009). Ainsi, parents, enseignants et examinateur n'auront pas forcément les mêmes attentes et ne percevront donc pas les habiletés sociales de la même façon. Par ailleurs, alors que la CCC-2 et le PTP s'intéressent essentiellement à la communication et à la pragmatique, le TSSA évalue de nombreux aspects des habiletés sociales. Ainsi, il permet non seulement de recueillir des informations sur la pragmatique, la communication verbale et non verbale, mais aussi sur l'attention conjointe, la TDE, la flexibilité cognitive et la résolution de problèmes. Or dans les deux autres tests, l'attention conjointe n'est pas évaluée et la TDE et les fonctions exécutives ne le sont que de façon implicite. De plus l'évaluation des aspects pragmatiques est d'autant plus approfondie qu'elle est menée de façon transversale tout au long du test, mais aussi de façon spécifique grâce aux jeux de rôles et aux questions adressées aux parents et enseignants. On obtient ainsi des informations très précises sur l'utilisation du langage et particulièrement sur les différentes fonctions de communication mises en œuvre. Enfin, on peut ajouter que le TSSA a été conçu pour les enfants atteints de TSA et évalue donc les aspects spécifiquement altérés chez ces enfants.

Le TSSA semble donc apporter davantage de données sur les habiletés sociales grâce à la multiplicité des sources d'informations et au large éventail de compétences évaluées, mais nous avons également pu constater lors de l'analyse des résultats que les données mises en évidence par ce test s'accordent avec les résultats des tests préexistants. Cela lui confère donc une certaine fiabilité.

## **I.2. Intérêt pour la rééducation orthophonique**

Les éléments mis en avant précédemment témoignent d'une certaine efficacité du TSSA en tant qu'outil d'évaluation, ce qui lui donne inévitablement un intérêt pour la mise en place de la rééducation orthophonique.

Comme nous l'avons vu, il couvre un panel important d'habiletés sociales permettant ainsi de dresser un profil social de l'enfant évalué. Les données recueillies grâce au TSSA sont suffisamment précises et nombreuses pour déterminer un projet thérapeutique spécifique et individualisé. Cela est particulièrement manifeste pour les fonctions de communication. Ainsi, alors qu'elles sont plutôt abordées de façon globale dans la CCC-2 et le PTP, les fonctions langagières sont particulièrement détaillées dans le TSSA. Par exemple, pour l'initiation des interactions, le protocole distingue les salutations, les demandes d'aide, le fait de démarrer une

conversation ou encore de reconforter autrui. De cette façon, on pourra cibler précisément les éléments problématiques qui devront faire l'objet d'un travail en séances. Par ailleurs, cela semble apporter davantage de pertinence aux résultats. En effet, lors de l'analyse des résultats, la capacité à initier les échanges pouvait apparaître comme correcte avec la CCC-2 alors qu'on constatait qu'elle était altérée lorsqu'on rentrait dans les détails avec le TSSA. Les différents domaines testés sont également abordés de façon pertinente ce qui permet de définir des axes thérapeutiques très précis.

De surcroît, cette tâche est facilitée grâce à une liste d'objectifs et de stratégies à mettre en place proposée dans le manuel du TSSA (Annexe 5). Il suffit alors de sélectionner les éléments pertinents pour l'enfant évalué en fonction des résultats obtenus.

Enfin, le TSSA peut également être un outil intéressant pour évaluer les effets de la rééducation. En effet, il peut être utilisé pour un bilan d'évolution afin d'apprécier les progrès de l'enfant et les domaines qui restent à développer.

## **II. LIMITES DU TSSA ET DE L'ETUDE**

### **II.1. Limites du TSSA**

Tout d'abord, on peut émettre certaines critiques sur le contenu même du TSSA. En effet, si, comme nous avons pu le voir, beaucoup d'aspects des habiletés sociales sont évalués, certains éléments restent peu ou pas abordés. Ainsi, aucune section du test ne permet d'apprécier l'imitation qui est pourtant une dimension importante des habiletés sociales. La communication verbale est également très peu traitée. Aucune épreuve spécifique n'y est dédiée et aucun élément n'y fait référence dans les formulaires adressés aux parents et aux enseignants ; le langage de l'enfant doit seulement être observé tout au long de la passation. Le TSSA s'intéresse en fait davantage à la mise en œuvre de ce langage dans le cadre des interactions sociales, autrement dit à la pragmatique. L'évaluation de la communication verbale pourra évidemment être approfondie si l'examineur observe des difficultés importantes.

En outre, la mise en pratique du TSSA dans le cadre de cette recherche a également mis en évidence quelques éléments sur lesquels on peut s'interroger. Ainsi, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », aucun enfant n'est parvenu à identifier les émotions complexes (enfant surpris/démoralisé). Néanmoins, cette tâche nous a paru particulièrement difficile car même des adultes compétents de notre entourage à qui nous avons montré les photographies ne trouvaient pas forcément la bonne réponse. Par ailleurs, les épreuves évaluant

la TDE et l'utilisation d'indices contextuels (respectivement « *la boîte de pansement* » et « *l'image d'anniversaire* ») ont souvent été réussies. On peut toutefois se demander si cela correspond vraiment aux compétences réelles de l'enfant évalué. En effet, la mise en œuvre de ces habiletés est forcément plus facile dans un contexte standardisé et structuré que dans une situation sociale réelle avec tous les paramètres, les nuances et les subtilités qu'elle implique. Il paraît donc nécessaire que ces données soient comparées avec des informations issues du quotidien. Or, si cette comparaison peut être réalisée pour la TDE grâce aux formulaires des parents et des enseignants, ce n'est pas le cas pour l'utilisation des indices contextuels. De la même façon, on peut s'interroger sur la représentativité des habiletés pragmatiques observées lors des jeux de rôle. En effet, plusieurs enfants ont fait preuve de très peu d'aptitudes pragmatiques au cours de cette activité (peu de fonctions de communication utilisées) mais ils semblaient avoir beaucoup de mal à s'impliquer dans ces situations fictives. Pour certains, beaucoup plus de fonctions langagières ont d'ailleurs été mises en œuvres au cours du reste de la passation (Anthony et Matthieu notamment). En outre, lors de l'épreuve « *les choses que j'aime* », on a pu constater que la plupart des enfants avaient coté fortement une majorité d'items, ce qui correspondrait donc à de nombreux centres d'intérêt. On peut également se demander si cela correspond vraiment à la réalité. D'autant plus que cette épreuve ne semble pas toujours avoir été comprise par les enfants. Ainsi, Yoan a coté presque tous les items au maximum (sur les premières grilles ainsi que sur l'échelle) ; Matthieu, lui, plaçait toutes les cartes soit sur le point le plus haut de l'échelle (5) soit sur le point le plus bas (1), comme s'il ne discernait aucune nuance entre ces deux extrémités. En ce qui concerne les formulaires remplis par les parents et les enseignants, certaines réponses contradictoires ont été relevées. Par exemple, alors que les parents de Julien cotent tous les items de la section « *Maintien des interactions* » au minimum, ils indiquent, plus loin, l'item « *Habilité à maintenir les interactions sociales* » comme étant une force. On peut donc se demander si les items étaient toujours compris. De plus, certains enseignants ont rapporté des difficultés pour répondre à quelques questions. Selon eux, il était difficile d'observer des éléments si précis chez un enfant au sein d'une classe. Néanmoins, on peut noter que la plupart des enseignants rencontrés connaissait l'enfant depuis la rentrée de septembre seulement.

On peut également souligner la subjectivité de la plupart des données recueillies. En effet, les réponses apportées par les parents et les enseignants, ainsi que les observations de l'examineur, uniquement qualitatives, sont nécessairement influencées par leur point de vue subjectif. Elles dépendent de leurs attentes, de leur représentation des habiletés sociales, mais aussi du niveau de compréhension des questions. Ainsi, d'après l'étude de Murray, Ruble et

Molloy (2009) les parents auraient tendance à évaluer plus fortement l'initiation des interactions que les enseignants ; les enseignants, eux, coteraient le maintien de l'interaction et la réponse à autrui de façon plus élevée.

Enfin, si la passation des épreuves est plutôt simple, l'interprétation des résultats nous a paru plus complexe. En effet, il y a énormément de données qu'il peut être difficile de synthétiser. De plus, l'analyse est également subjective. Il n'est donc pas aisé de rendre compte de l'ensemble des résultats de manière pertinente et de façon à mettre en évidence les éléments clés pour le projet thérapeutique. Le modèle de compte-rendu fourni dans le manuel peut tout de même être une aide précieuse.

## **II.2. Limites de l'étude et biais de recherche**

Cette étude a été réalisée auprès d'un nombre limité d'enfants, les résultats obtenus ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble de la population. De plus, nous avons choisi de sélectionner uniquement des enfants ayant un QIV supérieur à 80. Or ce critère n'était pas mentionné dans le manuel du TSSA. Il serait donc intéressant d'élargir les effectifs et de proposer le test à des enfants au QI inférieur (notamment pour déterminer si le TSSA peut être accessible à des enfants ayant un niveau intellectuel plus faible).

De plus, comme nous l'évoquions précédemment, les enseignants interrogés connaissaient depuis peu de temps les enfants, on peut donc s'interroger sur la fiabilité de leurs réponses.

Un autre biais peut être signalé. Il s'agit de l'interférence de traitements multiples. En effet, les parents et les enseignants ayant été soumis à trois tests comprenant des questions relativement proches, les réponses à l'un des tests pouvaient être influencées par celles données aux deux autres.

Enfin, on peut évoquer le caractère particulièrement subjectif de cette recherche. Comme nous l'avons vu auparavant, les données recueillies sont essentiellement subjectives, mais l'interprétation des résultats l'est également. Néanmoins, il ne pouvait en être autrement en raison de la nature même du TSSA (il est d'ailleurs présenté comme étant subjectif dans le manuel).

### **III. PERSPECTIVES CLINIQUES**

D'après les observations réalisées dans le cadre de cette recherche, le TSSA semble être un outil prometteur pour l'évaluation des habiletés sociales chez les enfants avec autisme et la mise en place de la rééducation orthophonique. On peut cependant imaginer quelques adaptations.

D'abord, comme nous le suggérons précédemment, il serait intéressant de proposer ce test à un effectif plus large.

Par ailleurs, le TSSA est initialement destiné aux enfants de 6 à 12 ans. Néanmoins, les troubles des habiletés sociales peuvent toucher les personnes avec autisme à tout âge. La création d'une version destinée à des personnes plus âgées (en adaptant évidemment le contenu) pourrait donc être pertinente.

Enfin, il est précisé dans le manuel que les formulaires destinés aux parents et aux enseignants doivent leur être adressés par avance. Toutefois, nous avons constaté lors de l'entretien du PTP que les parents et les enseignants revenaient souvent sur le questionnaire du TSSA. De plus, ils apportaient souvent plus de détails dans leurs réponses au fil de l'échange. Il nous semble donc intéressant que ce formulaire soit directement rempli avec les parents/l'enseignant ou du moins qu'il fasse l'objet d'un entretien par la suite.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous avons donc vu que les habiletés sociales, compétences indispensables au quotidien, étaient particulièrement altérées chez les personnes avec autisme. Leurs aptitudes sociales sont limitées et atypiques, mais ils éprouvent également des difficultés pour interpréter les comportements sociaux des autres. Par conséquent, leurs relations interpersonnelles en sont inévitablement entravées. Nous avons donc expliqué à quel point une rééducation orthophonique était nécessaire. Celle-ci se doit d'être, autant que possible, spécialisée et individualisée. Elle doit donner les moyens aux personnes avec autisme de développer ces habiletés, de communiquer plus efficacement et de façon adaptée.

A partir de ce constat, cette recherche avait pour objectif de démontrer comment le Triad Social Skills Assessment pouvait être exploité dans notre pratique. Malgré quelques défauts dont nous avons pu discuter, cette étude a avant tout mis en évidence les nombreux atouts du TSSA. Nous avons vu que le TSSA était un outil très intéressant pour la mise en place d'une rééducation orthophonique dans la mesure où il permettait d'évaluer les habiletés sociales de façon approfondie et globale. Non seulement il a permis d'obtenir des résultats concordant avec ceux des autres tests, mais en prime, on a pu constater qu'il apportait davantage de données et surtout des informations plus précises, nécessaires à l'établissement du projet thérapeutique. Ainsi, le TSSA permet de déterminer les forces et faiblesses de l'enfant évalué dans le domaine social à partir desquelles l'orthophoniste pourra fixer des objectifs à plus ou moins long terme. La rééducation pourra donc être adaptée aux compétences et aux difficultés propres de l'enfant.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les habiletés sociales d'une personne quelle qu'elle soit peuvent varier d'un contexte à l'autre, il est donc essentiel de multiplier les sources d'informations lors de l'évaluation pour avoir une représentation la plus complète possible des compétences du sujet évalué. Le TSSA, grâce à sa structuration en trois volets (épreuves adressées à l'enfant, formulaires renseignés par les parents ainsi que par un enseignant) offre cet avantage indéniable. Le point de vue des parents et de l'enseignant est d'autant plus important qu'il est nécessaire que la rééducation s'inscrive dans le quotidien de l'enfant afin de favoriser la généralisation des compétences à différents contextes.

Compte-tenu de ces observations, nous espérons que cette recherche permettra de mettre en avant le TSSA pour qu'il soit mis à profit dans la pratique orthophonique française.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders. 4ème ed. (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders. 5ème ed. (DSM-V)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Baghdadli, A., Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme. Guide pour les intervenants*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Barthelemy, C., Fuentes, J., Howlin, P., Van Der Gaag, R. (2008). *Les personnes atteintes d'autisme. Identification, Compréhension, Intervention*. Bruxelles : Autisme-Europe AISBL.

Brunel, S., Leicher, M. (2008). *Etude de l'effet d'une prise en charge basée sur le développement de l'attention conjointe chez deux sujets autistes récemment diagnostiqués*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université Claude Bernard Lyon 1.

Douaire, J. (2008). *Etude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de clavardage chez des jeunes. Le cas de la tribu des scientifiques*. Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

Frith, U. (2010). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

Garcia, M., Herouin, C. (2006). *La CCC-2 : grille d'évaluation de la pragmatique chez l'enfant autiste*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Pierre et Marie Curie – Paris 6.

Grandin, T. (2001). *Ma vie d'autiste*. Paris : Odile Jacob.

Monfort, M., Juarez, A., Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha.

Peeters, T. (2008). *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.

Poinsignon, M. (2010). *Evaluation des habiletés sociales d'enfant intellectuellement précoces de huit à douze ans*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université Victor Segalen – Bordeaux 2.

Roge, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod.

Trement, S., Goupil, P. –C. (2014). *La compétence pragmatique et les habiletés sociales de l'adolescent dysphasique : intérêts et effets de la remédiation au sein d'un groupe thérapeutique*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste de l'Université de Nantes.

Vermeulen, P. (2013). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau*. Paris : Dunod.

## **CHAPITRES D'OUVRAGES**

Franc, S., Gérard, C. –L. (2004). *Le programme Makaton, son utilisation auprès de sujets autistes*. In C. Aussilloux et al. (Eds.), *Autisme et communication* (pp. 84-92). Paris : Masson.

Nadel, J. (2005). Imitation et autisme. In A. Berthoz et al. (Eds.), *Autisme, Cerveau et Développement* (pp. 341-356). Paris : Odile Jacob.

Pacherie, E. (1998). Représentations motrices, imitation et théorie de l'esprit. In H. Grivois et al. (Eds.), *Subjectivité et conscience d'agir : Approches Cognitives et Cliniques de la Psychose* (pp. 207-248). Paris : PUF.

Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développementaux. J. Bernicot et al. (Eds.). *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 89-118). Paris : L'Harmattan.

## ARTICLES

Banda, D. R., Hart, S. L., Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 619-625.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21 (1), 37-46.

Beaulne, S. (2012) La conceptualisation de l'autisme depuis Kanner : où en somme-nous ? *Journal on Developmental Disabilities*, 18 (1), 43-61.

Brousse, C. (2001). Le système PECS : un système alternatif au langage. *Rééducation orthophonique*, 207, 83-94.

Comte-Gervais, I. (2009). Recherches actuelles sur l'intelligence sociale et les Troubles Envahissants du Développement. *Annales Médico-Psychologiques*, 167, 550-562.

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique*, 221, 14-28.

Courtois-Du-Passage, N., Galloux, A. -S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 478-479.

Cuny, F., Giuliani, C. (2014). La prise en charge orthophonique chez le très jeune enfant autiste. L'expérience d'une équipe. *Contraste*, 39, 265-288.

Denni-Krichel, N., Bour, S., Angelmann, C., (2001). L'imitation dans la prise en charge orthophonique de l'enfant autiste. *Rééducation orthophonique*, 207, 53-70.

Duchêne, A. (2005). Pragmatique : mise en perspective historique. *Rééducation Orthophonique*, 221, 8-12.

Fernandes, M. –J. (2001). L'évaluation des compétences communicatives chez l'enfant autiste. *Rééducation orthophonique*, 207, 37-51.

Franc, S. (2001). La communication augmentée : un système original, le programme Makaton. *Rééducation orthophonique*, 205, 141-150.

Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 221, 58-67.

Girardot, A. –M., Martino, S., Rey, V., Poinso, F. (2009). Étude des relations entre l'imitation, l'interaction sociale et l'attention conjointe chez les enfants autistes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 267-274.

Labruyere, N., Hubert, B. (2009). Traitement de l'information faciale dans l'autisme. *Evolution psychiatrique*, 74, 65-77.

Meadow, G. (2006). Talking and thinking with our hands. *Current direction in Psychological Science*, 15 (1), 34-39.

Monfort, M. (2001). L'évaluation des habiletés pragmatique chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 231, 72-85.

Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., Molloy, C. A. (2009). Parent and Teacher Report of Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 109-115.

Rondal, J. –A. (2007). Théorie de l'esprit et langage : convergences entre les syndromes autistique, X-fragile, et d'Asperger. *Glossa*, 101, 14-21.

Sarfaty, N. (2001). Le programme Makaton pour des enfants autistes : expérience d'une institution, expérience institutionnelle. *Rééducation orthophonique*, 207, 71-81.

St-Laurent, D., Moss, E. (2002). Le développement de la planification : influence d'une activité conjointe. *Enfance*, 54, 341-361.

Vézina, M., Samson-Morasse, C., Gauthier-Desgagné, J., Fossard, M., Sylvestre, A. (2011). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist – 2 (CCC-2). Traduction, adaptation et équivalence conceptuelle. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 35 (3), 244-253.

<b>TABLE DES ANNEXES</b>
--------------------------

Annexe 1 : Formulaire d'évaluation – Parents

Annexe 2 : Formulaire d'évaluation – Enseignants

Annexe 3 : Formulaire de passation des épreuves du TSSA

Annexe 4 : Recommandations pour établir la relation avec l'enfant issues du TSSA

Annexe 5 : Recommandations d'intervention issues du TSSA

Annexe 6 : Grille de la CCC-2

Annexe 7 : Grille du PTP

Annexe 8 : Cartes-questions du TSSA

Annexe 9 : Cartes pour l'épreuve « *les choses que j'aime* » du TSSA

Annexe 10 : Cartes des jeux de rôle du TSSA

Annexe 11 : Entretien du PTP

Annexe 12 : Lettre de consentement – Parents

Annexe 13 : Lettre de consentement – Enseignants

Annexe 14 : Résultats détaillés de Julien, Matthieu, Yoan, Martial et Anthony

**ANNEXE 1 :**  
**FORMULAIRE D'ÉVALUATION -**  
**PARENTS**

## ECHELLE D'ÉVALUATION DES TROUBLES DU COMPORTEMENT – Parents

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date de naissance : \_\_\_\_\_

Personne complétant le formulaire : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**A. Veuillez utiliser l'échelle suivant pour indiquer lesquels des comportements suivants sont problématiques pour votre enfant :**

	1	2	3	4
	Pas du tout problématique		Très problématique	

1. Agit de façon impulsive ou sans se soucier du regard des autres ou des conséquences	1	2	3	4
2. Frappe ou blesse les autres	1	2	3	4
3. Se moque des autres ou les malmène	1	2	3	4
4. Abime ou casse des choses qui appartiennent aux autres	1	2	3	4
5. Crie ou hurle	1	2	3	4
6. A des changements d'humeur soudains, des sauts d'humeurs	1	2	3	4
7. A des crises de colère ou d'effondrement	1	2	3	4
8. Est excessivement autoritaire ou entêté	1	2	3	4
9. A une faible tolérance à la frustration ; est facilement contrarié ou en colère	1	2	3	4
10. Pleure facilement face à une faible provocation	1	2	3	4
11. A des propos négatifs à son propre égard	1	2	3	4
12. Est excessivement calme, timide, ou renfermé	1	2	3	4
13. Est boudeur ou triste	1	2	3	4
14. Est hypoactif ou manque d'énergie ; est sédentaire	1	2	3	4
15. Exprime des inquiétudes au sujet de beaucoup de choses	1	2	3	4
16. Adopte des comportements qui peuvent répugner les autres comme se mettre les doigts dans le nez	1	2	3	4
17. Se touche de façon inappropriée	1	2	3	4
18. Adopte des comportements compulsifs ; répète inlassablement les mêmes actes ; Reproduit de nombreuses fois un même comportement d'une façon spécifique	1	2	3	4
19. Est particulièrement inquiet de faire des erreurs ; est perfectionniste	1	2	3	4
20. A des accidents de toilettes	1	2	3	4
21. Se frappe ou se blesse lui-même	1	2	3	4
22. Est excessivement contrarié quand les autres touchent ou déplacent ses affaires	1	2	3	4
23. Rit ou glousse à des moments inappropriés	1	2	3	4
24. Ignore les autres ou s'en va lors des interactions ou des jeux	1	2	3	4
25. Est contrarié si les routines sont modifiées	1	2	3	4
26. Touche les autres de façon inappropriée	1	2	3	4
27. Pose inlassablement les mêmes questions	1	2	3	4
28. S'engage dans des maniérismes anormaux tels que battre des mains, tourner	1	2	3	4
29. Doit jouer ou faire des choses exactement de la même façon à chaque fois	1	2	3	4
30. Se calme difficilement quand il est contrarié ou excité	1	2	3	4

**B. Veuillez pointer parmi les comportements mentionné ci-dessus, ceux qui interfèrent avec l'aptitude de votre enfant à se faire des amis.**

## QUESTIONNAIRE SUR LES HABILITÉS SOCIALES – Parents

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date de naissance : \_\_\_\_\_  
Personne complétant le formulaire : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

1) Combien d'amis proches a votre enfant ? \_\_\_\_\_

Pour chaque ami, veuillez compléter ce qui suit :

<u>Prénom</u>	<u>Age</u>	<u>Sexe (M/F)</u>
---------------	------------	-------------------

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2) Combien de fois par semaine votre enfant invite-t-il des amis à jouer ? \_\_\_\_\_

3) Combien de fois par semaine des amis invitent votre enfant à jouer ? \_\_\_\_\_

4) Veuillez énumérer toutes les activités de groupe encadrées auxquelles votre enfant participe avec ses pairs :

_____	_____
_____	_____
_____	_____

5) Veuillez énumérer les centres d'intérêts et les talents de votre enfant :

_____	_____
_____	_____
_____	_____

6) Quel intérêt votre enfant porte-t-il au fait de passer du temps avec ses amis ?

1	2	3	4	5
Pas du tout intéressé				Extrêmement intéressé

7) Quel intérêt votre enfant porte-t-il au fait de se faire de nouveaux amis ?

1	2	3	4	5
Pas du tout intéressé				Extrêmement intéressé

8) Veuillez compléter le tableau ci-dessous pour indiquer les activités favorites de votre enfant :

	A la maison – En intérieur	A l'école – En extérieur	En communauté
Seul			N/A
Avec d'autres enfants			
Avec son/ses parent(s)			

**Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour indiquer dans quelle mesure votre enfant parvient à adopter chacun des comportements suivants :**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Difficilement</b>		<b>Facilement</b>	

Compréhension affective/Prise de point de vue

**Dans quelle mesure votre enfant parvient à...**

9) Comprendre ce que les expressions faciales des autres signifient ?	1	2	3	4
10) Comprendre ce que le langage corporel des autres signifie ?	1	2	3	4
11) Utiliser des expressions faciales conventionnelles pour exprimer ses sentiments (par exemple, lever les sourcils pour exprimer la surprise ; un air renfrogné pour exprimer la colère) ?	1	2	3	4
12) Utiliser des gestes ou le langage corporel pour communiquer (par exemple, faire un signe de la main pour signifier « ok » ; croiser les bras quand on est en colère) ?	1	2	3	4
13) Comprendre que les autres peuvent avoir des pensées et sentiments différents des siens ?	1	2	3	4
14) Comprendre le point de vue des autres (c'est-à-dire se mettre à la place d'autrui) ?	1	2	3	4
15) Comprendre ce qui provoque aux autres les émotions de base telles que la joie, la tristesse, ou la peur ?	1	2	3	4
16) Comprend ce qui provoque aux autres des émotions complexes telles que la surprise, la culpabilité, ou l'embarras ?	1	2	3	4

Initiation des interactions

**Dans quelle mesure votre enfant parvient à...**

17) Salue des personnes familières de sa propre initiative ?	1	2	3	4
18) Invite les autres à jouer avec lui/elle ?	1	2	3	4

	1	2	3	4
	Difficilement			Facilement

**Dans quelle mesure votre enfant parvient à...**

19) Rejoindre un groupe d'enfant en train de jouer ?	1	2	3	4
20) Demander ce qu'il /elle veut à autrui de façon directe ?	1	2	3	4
21) Demander de l'aide à autrui quand il /elle en a besoin ?	1	2	3	4
22) Démarrer les conversations avec autrui ?	1	2	3	4
23) Obtenir l'attention des autres avant de leur parler ?	1	2	3	4
24) Proposer son aide aux autres lorsqu'ils en ont besoin ?	1	2	3	4
25) Réconforter les autres quand ils sont contrariés ou blessés ?	1	2	3	4
26) S'excuser sincèrement d'avoir blessé quelqu'un, sans que cela lui ait été rappelé ?	1	2	3	4
27) Complimenter ou féliciter d'autres personnes pour leurs réalisations ou leur réussite ?	1	2	3	4

Répondre aux initiations

**Dans quelle mesure votre enfant parvient à...**

- 28) Répondre de façon amicale quand il /elle est salué(e) par autrui ?
- 29) Répondre de façon amicale quand il /elle est invité(e) à jouer par autrui ?
- 30) Répondre de façon amicale aux questions ou demandes d'autrui ?
- 31) Répondre de façon amicale quand une personne essaye de  
démarrer une conversation avec lui ?
- 32) Répondre de façon positive aux compliments ?

1 Difficilement	2	3	4 Facilement	1	2	3	4
<u>Maintien des interactions</u>				1	2	3	4
<b>Dans quelle mesure votre enfant parvient à...</b>				1	2	3	4
33) Jouer de façon coopérative avec les autres enfants (par exemple : partage, tours de rôles, respect des règles) ?				1	2	3	4
				1	2	3	4
34) Avoir des conversations sur un large éventail de sujets ?				1	2	3	4
35) Parler de sujets qui intéressent les autres ?				1	2	3	4
36) Entretenir une conversation en partageant des informations et en posant des questions aux autres ?				1	2	3	4
37) Maintenir le thème durant les conversations ?				1	2	3	4
38) Ecouter les propos d'autrui et utiliser cette information au cours de la conversation ?				1	2	3	4
39) Discuter en parlant et en écoutant en même temps ?				1	2	3	4
40) Maintenir le contact visuel avec autrui durant les interactions ?				1	2	3	4
41) Parler avec un ton de voix appropriée pendant les interactions (par exemple : ni trop fort ni trop doucement) ?				1	2	3	4
42) Sourire pour être amical ou pour indiquer à autrui qu'il /elle aime quelque chose ?				1	2	3	4
43) Respecter l'espace personnel des autres durant les interactions (c'est-à-dire ne pas se tenir trop proche ou trop loin) ?				1	2	3	4

***Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour évaluer les capacités de votre enfant dans chacun des domaines suivants :***

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Pas très compétent</b>		<b>Très compétent</b>	
44) Habileté à comprendre et à exprimer des émotions	1	2	3	4
45) Habileté à comprendre le point de vue d'une autre personne	1	2	3	4
46) Habileté à initier les interactions sociales	1	2	3	4
47) Habileté à répondre aux initiations d'autrui	1	2	3	4
48) Habileté à maintenir les interactions sociales	1	2	3	4
49) Habileté à comprendre et utiliser les comportements non verbaux de façon appropriée (par exemple, contact visuel, sourire, langage corporel)	1	2	3	4

---

50) Selon vous, quels sont les aspects les plus préoccupants du développement des habiletés sociales de votre enfant ?

51) Qu'aimeriez-vous que votre enfant apprenne au sein d'un programme d'intervention sur les habiletés sociales ?

*Merci !*

**ANNEXE 2 :**  
**FORMULAIRE D’EVALUATION -**  
**ENSEIGNANTS**

## ECHELLE D'ÉVALUATION DES TROUBLES DU COMPORTEMENT – Enseignants

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date de naissance : \_\_\_\_\_  
 Enseignant complétant le formulaire : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Temps depuis lequel l'enseignant connaît l'enfant : \_\_\_\_\_

**A. Veuillez utiliser l'échelle suivant pour indiquer lesquels des comportements suivants sont problématiques pour cet enfant :**

	1	2	3	4
Pas du tout problématique				Très problématique
1. Agit de façon impulsive ou sans se soucier du regard des autres ou des conséquences	1	2	3	4
2. Frappe ou blesse les autres		1	2	3 4
3. Se moque des autres ou les malmène		1	2	3 4
4. Abime ou casse des choses qui appartiennent aux autres		1	2	3 4
5. Crie ou hurle		1	2	3 4
6. A des changements d'humeur soudains, des sauts d'humeurs		1	2	3 4
7. A des crises de colère ou d'effondrement		1	2	3 4
8. Est excessivement autoritaire ou entêté		1	2	3 4
9. A une faible tolérance à la frustration ; est facilement contrarié ou en colère		1	2	3 4
10. Pleure facilement face à une faible provocation		1	2	3 4
11. A des propos négatifs à son propre égard		1	2	3 4
12. Est excessivement calme, timide, ou renfermé		1	2	3 4
13. Est boudeur ou triste		1	2	3 4
14. Est hypoactif ou manque d'énergie ; est sédentaire		1	2	3 4
15. Exprime des inquiétudes au sujet de beaucoup de choses		1	2	3 4
16. Adopte des comportements qui peuvent répugner les autres comme se mettre les doigts dans le nez		1	2	3 4
17. Se touche de façon inappropriée		1	2	3 4
18. Adopte des comportements compulsifs ; répète inlassablement les mêmes actes ; reproduit de nombreuses fois un même comportement d'une façon spécifique		1	2	3 4
19. Est particulièrement inquiet de faire des erreurs ; est perfectionniste		1	2	3 4
20. A des accidents de toilettes		1	2	3 4
21. Se frappe ou se blesse lui-même		1	2	3 4
22. Est excessivement contrarié quand les autres touchent ou déplacent ses affaires		1	2	3 4
23. Rit ou glousse à des moments inappropriés		1	2	3 4
24. Ignore les autres ou s'en va lors des interactions ou des jeux		1	2	3 4
25. Est contrarié si les routines sont modifiées		1	2	3 4
26. Touche les autres de façon inappropriée		1	2	3 4
27. Pose inlassablement les mêmes questions		1	2	3 4
28. S'engage dans des maniérismes anormaux tels que battre des mains, tourner		1	2	3 4
29. Doit jouer ou faire des choses exactement de la même façon à chaque fois		1	2	3 4
30. Se calme difficilement quand il est contrarié ou excité		1	2	3 4

**B. Veuillez pointer parmi les comportements mentionnés ci-dessus, ceux qui interfèrent dans les interactions de cet enfant avec les autres.**

## QUESTIONNAIRE SUR LES HABILITÉS SOCIALES – Enseignants

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_

Enseignant complétant le formulaire : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

École : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

Type de classe : \_\_\_\_\_

Temps depuis lequel l'enseignant connaît l'enfant : \_\_\_\_\_

1) Quel intérêt cet enfant montre-t-il à interagir avec ses camarades de classe ?

1	2	3	4	5
Très peu intéressé				Extrêmement intéressé

2) A quelle fréquence cet enfant interagit-il avec ses camarades de classe ?

1	2	3	4	5
Aussi peu que possible				Autant que possible

3) Comment cet enfant interagit-il avec ses camarades de classe ?

1	2	3	4	5
Pas très bien				Très bien

4) Combien d'amis cet enfant a-t-il au sein de la classe ? \_\_\_\_\_

5) À quel type d'activités cet enfant participe-t-il avec ses camarades de classe ?

---

---

---

---

6) Veuillez énumérer les centres d'intérêts, les habiletés, les talents de cet enfant, ou les domaines d'expertise dont il fait preuve:

---

---

---

7) Comment cet enfant occupe-t-il généralement son temps libre en classe ?

---

---

8) Comment cet enfant occupe-t-il généralement son temps lors de la récréation ?

---

---

9) Quelles sont les activités favorites de cet enfant en classe ?

---

---

---

Veuillez continuer sur la page suivante...

***Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour indiquer dans quelle mesure cet enfant parvient à adopter chacun des comportements suivants :***

	1	2	3	4
	Difficilement		Facilement	

Compréhension affective/Prise de point de vue

**Dans quelle mesure cet enfant parvient à...**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 10) Comprendre ce que les expressions faciales des autres signifient?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) Comprendre ce que le langage corporel des autres signifie?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) Utiliser des expressions faciales conventionnelles pour exprimer ses sentiments (par exemple : lever les sourcils pour exprimer la surprise ; un air renfrogné pour exprimer la colère) ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) Utiliser des gestes ou le langage corporel pour communiquer (par exemple : faire un signe de la main pour signifier « ok » ; croiser les bras quand on est en colère) ?                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) Comprendre que les autres peuvent avoir des pensées et sentiments différents des siens ?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) Comprendre le point de vue des autres (c'est-à-dire se mettre à la place d'autrui) ?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16) Comprendre ce qui provoque aux autres les émotions de base telles que la joie, la tristesse, ou la peur ?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) Comprendre ce qui provoque aux autres des émotions complexes telles que la surprise, la culpabilité, ou l'embarras ?  | 1 | 2 | 3 | 4 |

Initiation des interactions

**Dans quelle mesure cet enfant parvient à...**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 18) Saluer des personnes familières de sa propre initiative ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) Inviter les autres à jouer avec lui/elle ?                | 1 | 2 | 3 | 4 |

	1	2	3	4
	Difficilement			Facilement

**Dans quelle mesure cet enfant parvient à...**

20) Rejoindre un groupe d'enfants en train de jouer ?	1	2	3	4
21) Demander ce qu'il /elle veut à autrui de façon directe ?	1	2	3	4
22) Demander de l'aide à autrui quand il /elle en a besoin ?	1	2	3	4
23) Démarrer les conversations avec autrui ?	1	2	3	4
24) Obtenir l'attention des autres avant de leur parler ?	1	2	3	4
25) Proposer son aide aux autres lorsqu'ils en ont besoin?	1	2	3	4
26) Réconforter les autres quand ils sont contrariés ou blessés ?	1	2	3	4
27) S'excuser sincèrement d'avoir blessé quelqu'un, sans que cela lui ait été rappelé ?	1	2	3	4
28) Complimenter ou féliciter d'autres personnes pour leurs réalisations ou leur réussite?	1	2	3	4

Répondre aux initiations

**Dans quelle mesure cet enfant parvient à...**

29) Répondre de façon amicale quand il /elle est salué(e) par autrui ?	1	2	3	4
30) Répondre de façon amicale quand il /elle est invité(e) à jouer par autrui ?	1	2	3	4
31) Répondre de façon amicale aux questions ou demandes d'autrui ?	1	2	3	4
32) Répondre de façon amicale quand une personne essaye de démarrer une conversation avec lui /elle ?	1	2	3	4
33) Répondre de façon positive aux compliments ?	1	2	3	4

1	2	3	4
Difficilement			Facilement

Maintien des interactions

**Dans quelle mesure cet enfant parvient à...**

34) Jouer de façon coopérative avec les autres enfants (par exemple : partage, tours de rôles, respect des règles) ?	1	2	3	4
35) Avoir des conversations sur un large éventail de sujets ?	1	2	3	4
36) Parler de sujets qui intéressent les autres ?	1	2	3	4
37) Entretenir une conversation en partageant des informations et en posant des questions aux autres ?	1	2	3	4
38) Maintenir le thème durant les conversations ?	1	2	3	4
39) Ecouter les propos d'autrui <u>et</u> utiliser cette information au cours de la conversation ?	1	2	3	4
40) Discuter en parlant et en écoutant en même temps ?	1	2	3	4
41) Maintenir le contact visuel avec autrui durant les interactions ?	1	2	3	4
42) Parler avec un ton de voix appropriée pendant les interactions (par exemple : ni trop fort ni trop doucement) ?	1	2	3	4
43) Sourire pour être amical ou pour indiquer à autrui qu'il aime quelque chose ?	1	2	3	4
44) Respecter l'espace personnel des autres durant les interactions (c'est-à-dire ne pas se tenir trop proche ou trop loin) ?	1	2	3	4

***Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour évaluer les capacités de cet enfant dans chacun des domaines suivants :***

---

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Pas très compétent</b>		<b>Très compétent</b>	
45) Habileté à comprendre et à exprimer des émotions	1	2	3	4
46) Habileté à comprendre le point de vue d'une autre personne	1	2	3	4
47) Habileté à initier les interactions sociales	1	2	3	4
48) Habileté à répondre aux initiations d'autrui	1	2	3	4
49) Habileté à maintenir les interactions sociales	1	2	3	4
50) Habileté à comprendre et utiliser les comportements non verbaux de façon appropriée (par exemple, contact visuel, sourire, langage corporel)	1	2	3	4

---

51) Selon vous, quels sont les aspects les plus préoccupants du développement des habiletés sociales de cet enfant ?

52) Qu'aimeriez-vous que cet enfant apprenne au sein d'un programme d'intervention sur les habiletés sociales ?

Autres commentaires :

*Merci !*

**ANNEXE 3 :**  
**FORMULAIRE DE PASSATION DES**  
**EPREUVES DU TSSA**

## PROTOCOLE DES HABILITÉS SOCIALES

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Age : \_\_\_\_\_

Examineur : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### 1) ENTRETIEN

A l'usage de l'examineur : utilisez ces questions pour vous aider à construire votre compte-rendu. Notez les réponses et les comportements observés ci-dessous.

*« Parle-moi de choses que tu aimes faire à la maison (par exemple émission télévisée préférée). »*

*« Parle-moi de choses que tu fais à l'école. »*

*« Est-ce que tu as des questions à me poser ? »*

#### Résultats :

Indiquer si le comportement verbal de l'enfant était :	Indiquer si les comportements non verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée
<input type="checkbox"/> Clair et compréhensible pour l'auditeur	<input type="checkbox"/> Contact visuel
<input type="checkbox"/> D'une durée appropriée concernant	<input type="checkbox"/> Ton de la voix
<input type="checkbox"/> les mots isolés	<input type="checkbox"/> Proximité physique
<input type="checkbox"/> les expressions	<input type="checkbox"/> Gestes
<input type="checkbox"/> les phrases	<input type="checkbox"/> Expressions faciales
<input type="checkbox"/> l'usage de pronoms adaptés	
<input type="checkbox"/> Pertinent et concordant avec le sujet	
<input type="checkbox"/> Réaliste	

## 2) Activité d'attention conjointe : CARTES QUESTIONS

À l'usage de l'examineur : cette épreuve évalue si l'enfant utilise l'attention conjointe et /ou identifie le besoin de l'autre personne de voir ce qu'il y a sur la carte pour répondre à la question.

**« On va maintenant se poser des questions chacun notre tour. Tu peux commencer. Choisis une carte et pose moi les questions qui sont dessus. »**

**Résultats :** Montre la carte de façon appropriée ?            **O**            **N**  
Commentaires :

S'il ne le fait pas, vous pouvez tester ses limites en disant à l'enfant que vous avez besoin de voir l'image qui se trouve sur la carte pour répondre à la question. Dans ce cas, laissez l'enfant choisir une ou deux autres cartes et notez s'il vous montre la carte suite à ce commentaire.

## 3) SENTIMENTS/SITUATIONS EN PHOTOS

À l'usage de l'examineur : Ces photos évaluent la compréhension des émotions de l'enfant et sa capacité à comprendre les émotions des autres. Soyez vigilant à ne pas nommer les sentiments en donnant les instructions à l'enfant. Cependant, vous pouvez clarifier une fois que l'enfant a identifié l'émotion. Par exemple, l'enfant dit « Il a l'air triste » ; l'examineur dit « Donc tu dis qu'il a l'air triste. »

**« Voici quelques photos que tu vas devoir regarder. »**

**Photo n°1 :**

a) **« Comment se sent cette enfant ? »**

(Si la première réponse n'est pas appropriée, demander « Que pourrait-elle ressentir d'autre ? »)

b) **« Peux-tu citer une chose qui te rend \_\_\_ ? »**

c) **« Peux-tu citer une chose qui rend ta mère \_\_\_ (ou ton père, ou ton frère/ta sœur) ? »**

(Choisir une personne qui n'est pas dans la pièce.)

**Photo n°2 :**

a) « **Comment se sent cet enfant ?** »

(Si la première réponse n'est pas appropriée, demander « Que pourrait-il ressentir d'autre ? »)

b) « **Peux-tu citer une chose qui te rend \_\_\_ ?** »

c) « **Peux-tu citer une chose qui rend ta mère \_\_\_ (ou ton père, on ton frère /ta sœur) ?** »

(Choisir une personne qui n'est pas dans la pièce.)

**Photo n°3 :**

a) « **Comment se sent cette enfant ?** »

(Si la première réponse n'est pas appropriée, demander « Que pourrait-elle ressentir d'autre ? »)

b) « **Peux-tu citer une chose qui te rend \_\_\_ ?** »

c) « **Peux-tu citer une chose qui rend ta mère \_\_\_ (ou ton père, on ton frère /ta sœur) ?** »

(Choisir une personne qui n'est pas dans la pièce.)

**Photo n°4 :**

a) « **Comment se sent cette enfant ?** »

(Si la première réponse n'est pas appropriée, demander « Que pourrait-elle ressentir d'autre ? »)

b) « **Peux-tu citer une chose qui te rend \_\_\_ ?** »

c) « **Peux-tu citer une chose qui te rend \_\_\_ ?** »

**Photo n°5 :**

a) « ***Comment se sent cet enfant ?*** »

(Si la première réponse n'est pas appropriée, demander « Que pourrait-il ressentir d'autre ? »)

b) « ***Qu'est-ce qui pourrait selon toi le rendre (nommer l'émotion) ?*** »

c) « ***Que pourrait-il faire pour se sentir mieux selon toi ?*** »

---

**Photo n°6 :**

a) « ***Dis-moi ce qui se passe dans cette photo.*** »

b) « ***Comment se sent cette fille (sur la droite) selon toi?*** »

c) « ***A quoi pourrait-elle être en train de penser ?*** »

d) « ***Que pourrait faire cet enfant (sur la gauche) pour que la fille se sente mieux ?*** »

**Photo n°7 :**

a) « *Dis-moi ce qui se passe dans cette photo. »* »

b) « *Comment se sent ce garçon /cette fille (sur la gauche /droite) selon toi ? »* »

c) « *A quoi pourrait-elle / il être en train de penser ? »* »

d) « *Que pourrait-il / elle faire pour se sentir mieux ? »* »

**Photo n°8 :**

« *Voici une photo d'une situation problématique. »*

a) « *Dis-moi quel est le problème selon toi. »* »

b) « *Comment se sent chacun de ces enfants selon toi? »* »

c) « *Comment pourraient-ils résoudre le problème ? »* »

#### 4) Activité Intérêts et Motivations – LES CHOSES QUE J’AIME

A l’usage de l’examinateur : présentez les cartes une par une puis retirez les une fois utilisées. L’enfant doit placer chaque carte sur une échelle d’évaluation allant de 1 à 5 pour indiquer à quel point il aime chaque item. Notez ses réponses ci-dessous.

ITEM	SEUL	AVEC D’AUTRES ENFANTS	EN FAMILLE
1. Jouer dans la cour de récréation			
2. Faire du sport			
3. Faire du vélo			
4. Jouer à des jeux d’intérieurs			
5. Jouer à la Nintendo ou à d’autres jeux vidéos			
6. Jouer sur l’ordinateur			
7. Faire des puzzles			
8. S’amuser avec des jouets			
9. Faire des constructions avec des Légos ou des cubes			
10. Dessiner ou peindre			
11. Créer des choses avec de l’argile ou de la pâte à modeler			
12. Cuisiner			
13. Ecouter de la musique			
14. Regarder la télévision ou des vidéos			
15. Lire des livres ou des magazines			
16. Autres :			

### 5) Activité Prise de point de vue : LA BOITE DE PANSEMENTS

A l'usage de l'examineur : placez un objet tel qu'une pièce, un billet ou un bonbon dans une boîte de pansements vide. Ceci doit être fait hors de la vue de l'enfant et avant la présentation.

« A ton avis, qu'y a-t-il dans cette boîte ? » \_\_\_\_\_

« Regarde à l'intérieur et dis-moi ce qu'il y a. » \_\_\_\_\_

Si \_\_\_\_\_ (choisir un membre de la famille qui n'est pas dans la pièce) voyait cette boîte sur la table, que penserait-il y trouver ?

\_\_\_\_\_

### 6) Utilisation du contexte environnant : L'IMAGE D'ANNIVERSAIRE

« Regarde cette image. De qui est-ce l'anniversaire ? » \_\_\_\_\_

« Quel est le temps dehors ? » \_\_\_\_\_

« Que fait cette famille durant son temps libre ? » \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 7) JEUX DE ROLES (voir les documents joints)

## LES CHOSES QUE J'AIME

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Examineur : \_\_\_\_\_ Passation : \_\_\_\_\_

### INSTRUCTIONS

Aujourd'hui, tu vas nous dire à quel point tu aimes différentes choses.

Tu vas lire des questions à propos de choses que tu aimes faire et d'endroits où tu aimes aller. Si tu n'aimes pas du tout faire cette chose entoure ☹. Si tu aimes un peu faire cette chose, entoure 😊. Si tu aimes beaucoup faire cette chose, entoure 😄.

Voici quelques exemples pour te montrer comment faire.

<b><u>A quel point aimes-tu :</u></b>	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Beaucoup</b>
Manger une glace ou un bonbon ?	☹	😊	😄
Manger du pain ?	☹	😊	😄
Manger des épinards ?	☹	😊	😄

## CHOSSES À FAIRE

<u>A quel point aimes-tu :</u>	<b>Pas du tout</b>	<b>Un peu</b>	<b>Beaucoup</b>
1. Jouer dans la cour de récréation ?			
2. Faire du sport ?			
3. Faire du vélo ?			
4. Jouer à des jeux d'intérieur ?			
5. Jouer à la Nintendo ou à d'autres jeux vidéo ?			
6. Jouer sur l'ordinateur ?			
7. Faire des puzzles ?			
8. T'amuser avec des jouets ?			
9. Faire des constructions avec des Légos ou des cubes ?			
10. Dessiner ou peindre ?			
11. Faire des choses avec de l'argile ou de la pâte à modeler ?			
12. Cuisiner ?			
13. Ecouter de la musique ?			
14. Regarder la télé ou des vidéos ?			
15. Lire des livres ou des magazines ?			
16. Autres :			

## ENDROITS OÙ ALLER

<u>A quel point aimes-tu :</u>	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
16. Aller chez des amis ?			
17. Aller à une fête ?			
18. Aller voir un film ?			
19. Aller à Mcdonald's ?			
20. Aller au bowling ?			
21. Aller à la piscine ?			
22. Aller au parc ou dans la cour de récréation ?			
23. Aller jouer au mini-golf ?			
24. Aller dans un endroit comme Disneyland Paris ?			
25. Aller dans un musée tel que la Cité des Sciences ?			
26. Aller voir des animaux (au zoo ou à la SPA par exemple)?			
27. Aller faire de la randonnée ou pêcher ?			
28. Aller à la bibliothèque ou à la librairie ?			
29. Aller au centre commercial ?			
30. Aller dans un magasin spécialisé (comme une animalerie ou un magasin de jouets) ?			
Autres :			

## JEUX DE ROLES

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_  
Examineur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Avant de commencer les jeux de rôles, posez les questions suivantes à l'enfant :

**« Peux-tu me donner le nom d'enfants vivant près de chez toi ? »**

\_\_\_\_\_

**« Peux-tu me donner le nom d'enfants de ta classe ? »**

\_\_\_\_\_

**« Peux-tu me dire certains de tes jouets ou jeux préférés ? »**

**Note** : utiliser des noms et des pronoms du même sexe que l'enfant pendant le jeu de rôles. Continuez les jeux de rôles jusqu'à la mise en évidence de ses habiletés conversationnelles.

Introduction :

**« Nous allons maintenant faire quelques jeux de rôles. Je vais faire semblant d'être une autre personne que tu connais. Je veux que tu me montres ce que tu dirais et ce que tu ferais dans ces situations imaginaires. »**

## 1) INITIER DES SALUTATIONS

**« Un de tes camarades de classe (utiliser un des noms que l'enfant a donnés) n'est pas venu à l'école depuis quelques jours. Un matin, tu marches dans la classe et tu le/la vois assis(e) derrière son bureau. »**

**« Imagine que je suis (nom). Montre-moi ce que tu dirais et ce que tu ferais. »**

Noter la réponse de l'enfant ici : \_\_\_\_\_

---



---



---

Indiquer si les comportements verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :	Indiquer si le comportement verbal de l'enfant était :	Indiquer si les comportements non-verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :
___ Faire une déclaration pertinente ___ Poser une question pertinente ___ Entretenir la conversation	___ Clair et compréhensible pour l'auditeur ___ D'une durée appropriée concernant ___ les mots isolés ___ les expressions ___ les phrases ___ l'usage de pronoms adaptés ___ Pertinent et concordant avec le sujet ___ Réaliste	___ Contact visuel ___ Ton de la voix ___ Proximité physique ___ Gestes ___ Expressions faciales

## 2) RÉPONDRE AUX INITIATIONS DES AUTRES

« *C'est l'heure du déjeuner à l'école et tu es assis à une table à la cafétéria.* »

« *Imagine que je suis un enfant de ta classe (utiliser un des noms que l'enfant a donnés).* »

Adressez-vous à l'enfant et dites :

« *Salut (nom de l'enfant). Est-ce que quelqu'un est assis ici ?* »

« *Je peux m'asseoir ici ?* »

« *Devine ce que j'ai fait hier soir !* »

Noter les réponses de l'enfant ici :

Est-ce que quelqu'un est assis ici ? \_\_\_\_\_

Je peux m'asseoir ici ? \_\_\_\_\_

Devine ce que j'ai fait hier soir ? \_\_\_\_\_

Indiquer si les comportements verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :	Indiquer si le comportement verbal de l'enfant était :	Indiquer si les comportements non verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :
<input type="checkbox"/> Saluer <input type="checkbox"/> Répondre de façon amicale à une demande <input type="checkbox"/> Commenter la phrase de l'enfant <input type="checkbox"/> Entretenir la conversation	<input type="checkbox"/> Clair et compréhensible pour l'auditeur <input type="checkbox"/> D'une durée appropriée concernant <input type="checkbox"/> les mots isolés <input type="checkbox"/> les expressions <input type="checkbox"/> les phrases <input type="checkbox"/> l'usage de pronoms adaptés <input type="checkbox"/> Pertinent et concordant avec le sujet <input type="checkbox"/> Réaliste	<input type="checkbox"/> Contact visuel <input type="checkbox"/> Ton de la voix <input type="checkbox"/> Proximité physique <input type="checkbox"/> Gestes <input type="checkbox"/> Expressions faciales

### 3) INITIER LE JEU

« **Un jour, tu es à la maison et tu sors pour jouer. Tu vois un enfant que tu connais (utilisez un des noms que l'enfant a donné) et il est en train de s'amuser avec un super jouet (utilisez un jouet décrit par l'enfant). Tu veux jouer avec lui.** »

« **Imagine que je suis (nom). Montre-moi ce que tu dirais et ce que tu ferais.** »

Noter les réponses de l'enfant ici :

---



---



---

Indiquer si les comportements verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :	Indiquer si le comportement verbal de l'enfant était :	Indiquer si les comportements non verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :
<input type="checkbox"/> Saluer/attirer l'attention <input type="checkbox"/> Demander de jouer <input type="checkbox"/> Commenter l'activité de l'autre enfant <input type="checkbox"/> Poser une question pertinente <input type="checkbox"/> Entretenir la conversation	<input type="checkbox"/> Clair et compréhensible pour l'auditeur <input type="checkbox"/> D'une durée appropriée concernant <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> les mots isolés</li> <li><input type="checkbox"/> les expressions</li> <li><input type="checkbox"/> les phrases</li> <li><input type="checkbox"/> l'usage de pronoms adaptés</li> </ul> <input type="checkbox"/> Pertinent et concordant avec le sujet <input type="checkbox"/> Réaliste	<input type="checkbox"/> Contact visuel <input type="checkbox"/> Ton de la voix <input type="checkbox"/> Proximité physique <input type="checkbox"/> Gestes <input type="checkbox"/> Expressions faciales

#### 4) RÉPONDRE À UNE INVITATION

« *Tu es à la maison un samedi et tu ne sais pas quoi faire. Un enfant du voisinage que tu apprécies (utiliser un des noms que l'enfant a donnés) frappe à la porte et t'invite à venir jouer.* »

« *Imagine que je suis (nom).* »

« *Salut (nom de l'enfant). Qu'est-ce que tu fais ?* »

« *Tu veux venir jouer avec moi ?* »

Noter les réponses de l'enfant ici :

Qu'est-ce que tu fais ? \_\_\_\_\_

Tu veux venir jouer avec moi ? \_\_\_\_\_

Indiquer si les comportements verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :	Indiquer si le comportement verbal de l'enfant était :	Indiquer si les comportements non verbaux suivants sont utilisés de façon appropriée :
<input type="checkbox"/> Saluer <input type="checkbox"/> Répondre de façon pertinente <input type="checkbox"/> Répondre de façon amicale à la question <input type="checkbox"/> Poser une question pertinente <input type="checkbox"/> Entretenir la conversation	<input type="checkbox"/> Clair et compréhensible pour l'auditeur <input type="checkbox"/> D'une durée appropriée concernant <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> les mots isolés</li> <li><input type="checkbox"/> les expressions</li> <li><input type="checkbox"/> les phrases</li> <li><input type="checkbox"/> l'usage de pronoms adaptés</li> </ul> <input type="checkbox"/> Pertinent et concordant avec le sujet <input type="checkbox"/> Réaliste	<input type="checkbox"/> Contact visuel <input type="checkbox"/> Ton de la voix <input type="checkbox"/> Proximité physique <input type="checkbox"/> Gestes <input type="checkbox"/> Expressions faciales

### Questions de l'entretien sur les habiletés sociales

Parle-moi de choses que tu aimes faire à la maison.

Est-ce que tu as des hobbies ?

Qu'est-ce que tu préfères regarder à la télévision ?

Quel genre de choses faites-vous en famille ?

Peux-tu me dire quelques règles qui existent dans ta maison ?

Quels sont tes jouets favoris ? Qu'est-ce que tu aimes faire avec ?

• • • • •

Parle-moi de tes amis.

Quel genre de choses fais-tu avec tes amis ?

Qu'est-ce qui fait de quelqu'un un ami ?

Raconte-moi ta blague préférée.



Parle de quelque chose survenu cette semaine qui t'a rendu :

Heureux

Triste

En colère

Nerveux

Fier

Embarrassé

Quel genre de choses rend ta mère :

Heureuse

Triste

En colère

Fière



Montre-moi comment tu es quand tu es :

Heureux

Triste

Surpris

Effrayé

En colère



Il y a une phrase que je voudrais que tu dises de différentes façons.

Cette phrase est « **Le train arrive.** »

Dis cette phrase pour que tu aies l'air :

En colère

Triste

Excité

Effrayé

## IMPLICATION DANS LES ACTIVITES

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Examineur : \_\_\_\_\_ Observateur : \_\_\_\_\_  
Activités observées : \_\_\_\_\_

Merci d'entourer le numéro qui décrit le mieux l'implication de l'enfant dans la tâche et les activités proposées :

### 1- Très inactif

L'enfant est décrit comme étant très lent, léthargique et/ou passif. Un grand nombre de sollicitations et de recadrages sont nécessaires pour motiver l'enfant à suivre et à répondre. Sa participation aux activités est significativement entravée par son inactivité et son inattention.

### 2- Légèrement inactif

L'enfant est décrit comme étant quelque peu lent, léthargique et/ou passif. Quelques sollicitations et recadrages sont nécessaires pour motiver l'enfant à suivre et à répondre. Sa participation aux activités est moyennement entravée par son inactivité et son inattention.

### 3- Niveau d'inactivité approprié

L'enfant n'est pas décrit comme étant particulièrement inactif ou actif. Il peut être décrit comme vif, réceptif, et attentif aux tâches. Un minimum de sollicitations et de recadrages sont nécessaires pour contrôler le comportement de l'enfant ou pour motiver l'enfant à suivre et à répondre. Sa participation aux activités n'est pas entravée par des problèmes d'activité et ou d'attention.

### 4- Légèrement hyperactif

L'enfant est décrit comme étant légèrement distrait et agité ; il peut parfois présenter des mouvements parasites ; quelques sollicitations et recadrages sont nécessaires pour contrôler le comportement de l'enfant ou pour motiver l'enfant à suivre et à répondre. Sa participation aux activités est moyennement entravée par son hyperactivité et son inattention.

### 5- Très hyperactif

L'enfant est décrit comme étant très actif et distrait ; il effectue fréquemment des mouvements parasites tels que grimper, sauter à cloche-pied, sautiller, remuer ; un grand nombre de sollicitations et de recadrages sont nécessaires pour contrôler le comportement de l'enfant ou pour motiver l'enfant à suivre et à répondre. Sa participation aux activités est significativement entravée par son hyperactivité et son inattention.

**ANNEXE 4 :**  
**RECOMMANDATIONS POUR ETABLIR**  
**LA RELATION AVEC L'ENFANT**  
**ISSUES DU TSSA**

Une bonne relation est essentielle pour obtenir des performances optimales durant l'évaluation. Les enfants peuvent mettre du temps à s'habituer à une personne étrangère et à une tâche non familière. Les suggestions suivantes devraient aider à l'établissement et au maintien d'un bon rapport.

- Prévoir l'évaluation relativement tôt dans la journée pour que l'enfant soit reposé.
- Accueillir d'abord les parents/le personnel soignant, puis se présenter à l'enfant. Montrer à l'enfant où le test va se dérouler et où les parents/le personnel soignant patienteront/patientera. Si les parents/le personnel soignant regardent/regarde à travers un miroir sans tain, indiquer à l'enfant qu'il sera observé durant l'évaluation.
- S'adresser à l'enfant par son prénom aussi souvent que possible et sourire fréquemment.
- Adopter une attitude détendue et enjouée. Présenter l'évaluation comme une expérience agréable.
- Commencer la séance par une conversation. Des questions d'orientation sont fournies dans le protocole.
- Donner une orientation claire et décrire les attentes principales de la participation de l'enfant.
- Si nécessaire, fournir un planning visuel des séquences d'activités de l'évaluation.
- Encourager globalement l'enfant sans pour autant le féliciter en cas de bonne réponse. Utiliser par exemple des phrases du type « Je vois que tu fais beaucoup d'efforts » ou « Bon travail. »
- Encourager l'enfant à répondre même quand l'activité est difficile.
- Renforcer la participation si nécessaire et en fonction de l'individu. Par exemple, à la fin d'une activité, l'examineur peut donner un autocollant à l'enfant ou lui permettre de jouer avec un jouet motivant.

Faire des pauses si nécessaire. Un minuteur ou un calendrier peuvent être utiles pour donner à l'enfant une représentation visuelle du temps de travail qu'il lui reste avant une pause

**ANNEXE 5 :**  
**RECOMMANDATIONS**  
**D'INTERVENTION ISSUES DU TSSA**

## **RECOMMANDATIONS POUR L'INTERVENTION**

A partir du résumé des forces et faiblesses de l'enfant, choisir des objectifs appropriés dans la liste fournie pour mettre en place un plan d'intervention.

d) Comportement social visé dans un plan d'intervention sociale

### **OBJECTIF #1 : COMPREHENSION AFFECTIVE/PRISE DE POINT DE VUE**

*Objectifs spécifiques :*

- Comprendre ce que les expressions faciales des autres signifient
- Comprendre ce que le langage corporel des autres signifie
- Utiliser des expressions faciales conventionnelles pour exprimer ses sentiments (par exemple, lever les sourcils pour exprimer la surprise ; froncer les sourcils pour exprimer la colère)
- Utiliser des gestes ou le langage corporel pour communiquer (par exemple, faire un signe de la main pour signifier « ok » ; croiser les bras quand on est en colère)
- Comprendre que les autres peuvent avoir des pensées et sentiments différents des siens
- Comprendre le point de vue des autres (c'est-à-dire se mettre à la place d'autrui)
- Comprendre ce qui provoque aux autres les émotions de base telles que la joie, la tristesse, ou la peur
- Comprendre ce qui provoque aux autres des émotions complexes telles que la surprise, la culpabilité, ou l'embarras

### **OBJECTIF #2 : INITIATION DES INTERACTIONS :**

*Objectifs spécifiques :*

- Saluer des personnes familières de sa propre initiative
- Inviter les autres à jouer avec lui /elle
- Rejoindre un groupe d'enfants en train de jouer
- Demander ce qu'il /elle veut à autrui de façon directe
- Demander de l'aide à autrui quand il /elle en a besoin
- Démarrer les conversations avec autrui
- Obtenir l'attention des autres avant de leur parler
- Proposer son aide aux autres lorsqu'ils en ont besoin
- Réconforter les autres quand ils sont contrariés ou blessés

- S'excuser sincèrement d'avoir blessé quelqu'un, sans que cela lui ait été rappelé
- Complimenter ou féliciter d'autres personnes pour leurs réalisations ou leur réussite

### OBJECTIF #3 : RÉPONDRE AUX INITIATIONS :

#### *Objectifs spécifiques :*

- Répondre de façon amicale quand il /elle est salué(e) par autrui
- Répondre de façon amicale quand il /elle est invité(e) à jouer par autrui
- Répondre de façon amicale aux questions ou demandes d'autrui
- Répondre de façon amicale quand une personne essaye de démarrer une conversation avec lui /elle
- Répondre de façon positive aux compliments

### OBJECTIF #4 : MAINTIEN DE L'INTERACTION :

#### *Objectifs spécifiques :*

- Jouer en coopérant avec les autres enfants (par exemple : partage, tours de rôles, respect des règles)
- Avoir des conversations sur un large éventail de sujets
- Parler de sujets qui intéressent les autres
- Entretenir une conversation en partageant des informations et en posant des questions aux autres
- Maintenir le thème durant les conversations
- Ecouter les propos d'autrui et utiliser cette information au cours de la conversation
- Discuter en parlant et en écoutant en même temps
- Maintenir le contact visuel avec autrui durant les interactions
- Parler avec un ton de voix appropriée pendant les interactions (par exemple : ni trop fort ni trop doucement)
- Sourire pour être amical ou pour indiquer à autrui qu'il /elle aime quelque chose
- Respecter l'espace personnel des autres durant les interactions (c'est-à-dire ne pas se tenir trop proche ou trop loin)
- Ne pas interrompre une personne qui parle et attendre qu'elle ait fini avant de parler à son tour

#### e) Formats d'intervention pouvant être bénéfiques dans le travail avec cet enfant

- Objectif individuel axé sur l'entraînement des habiletés sociales
- Formation de groupes de deux dans la salle de classe

- Participation à un petit groupe structuré d'entraînement aux habiletés sociales sur une base hebdomadaire
- Activité de coopération avec ses pairs dans la salle de classe permettant à l'enfant de partager des centres d'intérêts et des domaines d'expertise

f) Stratégies d'intervention recommandées

- Jeux de rôle
- Enseignement de scripts sociaux
- Utilisation de supports écrits que l'enfant est capable de lire (par exemple : livres illustrant des thèmes sociaux ; liste servant de repère comportemental à l'enfant)
- Utilisation de supports et de repères visuels (par exemple : images)
- Utilisation d'un planning visuel pour indiquer les séquences d'activités
- Instauration d'une routine prévisible
- Instauration de répétitions et d'entraînement
- Implication de nombreux adultes et pairs dans l'environnement social d'intervention
- Utilisation d'activités non-verbales telles que le classement (par exemple : classement d'expressions faciales) et le fait de compléter des échelles de notation (par exemple : thermomètre d'anxiété)
- Génération de règles pour les situations sociales

**ANNEXE 6 :**  
**GRILLE DE LA CCC-2**

**Moins d'une fois par semaine (ou jamais) : 0**

**Au moins une fois par semaine mais pas tous les jours : 1**

**Une ou deux fois par jour : 2**

**Plusieurs fois par jour (plus de deux fois ou continuellement) : 3**

**Ne sait pas : X**

1	Confond les pronoms personnels « il » et « elle » et peut employer « il » quand il parle d'une fille et « elle » quand il parle d'un garçon.	
2	Simplifie les mots en enlevant des sons (ex : « crocodile » prononcé « cocodile » ou « étranger » prononcé « étanger »)	
3	Semble anxieux en compagnie d'autres enfants.	
4	Semble avoir des difficultés à commencer ses phrases et à trouver le bon mot (ex : Pourrais-je, pourrais-je avoir une, avoir une glace ? »)	
5	Parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne.	
6	Oublie des mots qu'il connaît (ex : à la place de « rhinocéros » peut dire « tu sais, l'animal avec la corne sur le nez. »)	
7	Semble inattentif, distant ou préoccupé avec les adultes de son entourage.	
8	Ne réagit pas dans les situations où la plupart des enfants montreraient une expression faciale caractéristique (ex : quand ils sont fâchés, apeurés ou contents).	
9	Choisit toujours la même activité quand il a la possibilité de faire ce qu'il aime (ex : jouer au même jeu vidéo).	
10	Utilise des termes comme « il » ou « ça » sans expliquer de qui/quoi il parle (ex : quand il parle d'un film, il peut dire « il était vraiment formidable » sans préciser de qui il parle.)	
11	Dit des choses qu'il ne comprend pas complètement (semble répéter les paroles de l'adulte). Par exemple, un enfant de 5 ans dira d'un professeur « il a une très bonne réputation. »	
12	Confond des mots de significations proches (ex : il peut employer « chien » pour « renard » ou « tournevis » pour « marteau »).	
13	Est infantilisé, taquiné ou malmené par d'autres enfants.	
14	Ne regarde pas les personnes à qui il parle.	
15	Ne saisit pas les blagues et jeux de mots (alors qu'il peut être amusé par un humour non verbal comme les « comédies muettes ».)	
16	Est mis à l'écart des activités collectives par les autres enfants.	
17	Peut mélanger « il » et « lui » et dit « lui travaille » au lieu de « il travaille. »	
18	Utilise préférentiellement des expressions, phrases voire des séquences plus longues dans des contextes inappropriés. Par exemple, il peut dire « tout d'un coup » au lieu de « et alors », comme « nous sommes allés au parc et tout d'un coup, on a eu un pique-nique. » ou il peut commencer systématiquement ses phrases par « au fait ».	
19	Est désorienté lorsqu'un mot est utilisé avec une signification différente du sens usuel (ex : ne peut pas comprendre qu'une personne désagréable soit qualifiée de « froide », il comprendrait alors que la dite personne frissonne.)	
20	Se tient trop près des autres personnes quand il leur parle.	
21	Amorce trop facilement la conversation avec autrui (engage la conversation avec un étranger sans y avoir été encouragé).	
22	Parle de listes de choses qu'il a mémorisées (ex : les noms des capitales du monde, les noms de variétés de dinosaures).	

49	Surprend les gens par sa connaissance des mots rares et inusités. Il utilise des mots qu'on s'attendrait davantage à entendre dans la bouche d'un adulte plutôt que celle d'un enfant.	
1	Confond les pronoms personnels « il » et « elle » et peut employer « il » quand il parle d'une fille et « elle » quand il parle d'un garçon.	
23	Articule des mots d'une manière trop précise, l'accent est peu naturel comme s'il imitait une personnalité de la télé au lieu de parler comme les gens qui l'entourent.	
24	Prononce des mots à la manière d'un bébé (ex : dit « pestacle » à la place de « spectacle »).	
25	Il peut être difficile de savoir s'il parle de quelque chose de réel ou d'imaginaire.	
26	Détourne la conversation sur son sujet favori même si les autres ne semblent pas s'y intéresser.	
27	Produit des énoncés à la manière d'un enfant plus jeune, composés juste de 2 ou 3 mots (ex : « moi avoir balle » à la place de « j'ai une balle » ou « donne poupée » au lieu de « donne-moi la poupée »).	
28	Ses capacités de communication varient d'une situation à un autre. Il pourra parler aisément avec un adulte familier mais aura des difficultés d'expression au sein d'un groupe d'enfants.	
29	Omet le début ou la fin des mots (ex : dit « rou » à la place de « route » ou « nane » à la place de « banane »).	
30	Répète ce que les autres viennent juste de dire (ex : si vous lui demandez, « qu'est-ce que tu as mangé ? » il dira « qu'est-ce que j'ai mangé ? »)	
31	Ne prends pas en compte les invitations à la conversation venant des autres (ex : si on lui demande « qu'est-ce que tu fais ? », il ne lève pas la tête et continue de travailler.)	
32	Confond les mots ayant la même sonorité (ex : dit « téléphone » pour « télévision » ou « magicien » pour « musicien »).	
33	Fait de la peine ou énerve les autres involontairement.	
34	Prend en compte uniquement un ou deux mots dans une phrase et par conséquent interprète mal ce qui vient d'être dit (ex : si quelqu'un lui dit « je veux aller skier la semaine prochaine » il peut penser qu'ils ont skié ou qu'ils veulent y aller maintenant.)	
35	Il est difficile de le faire arrêter de parler.	
36	Ne conjugue pas les verbes au passé et dit « Julien tape dans le ballon » au lieu de « Julien tapait dans le ballon » ou encore « Laure joue en face » au lieu de « Laure jouait en face. »	
37	Dit aux gens des choses qu'ils savent déjà.	
38	Fait des erreurs dans la prononciation des mots longs (ex : « hélicortère » pour « hélicoptère »).	
39	A du mal à identifier quand d'autres personnes sont agacées ou fâchées.	
40	Mélanger tout la chronologie des événements lorsqu'il raconte une histoire ou décrit un événement récent (ex : quand il raconte un film, il peut commencer par la fin).	
41	Peut rendre humoristique un événement (sans le vouloir) en le racontant de façon littérale (ex : un enfant à qui on demande « ce n'était pas trop difficile de te lever ce matin ? » répondra « non, je sors juste une jambe du lit et l'autre suit ».)	
42	Fournit dans son discours des informations trop précises (date ou heure précise). Ex : quand on lui demande « quand es-tu parti en vacances ? » il répond « le 13 juillet 1993 » au lieu de « cet été »)	
43	Oublie le verbe être et dit « papa allé travailler » au lieu de « papa est allé travailler » ou encore « le garçon gros » au lieu de « le garçon est gros ».	

44	Confond les « ch/j » ou « s/z » (ex : « saize » pour « chaise »)	
45	Pose une question même si on lui a déjà donné la réponse.	
46	Reste vague dans le choix de ses mots, ce qui rend son discours imprécis (ex : « cette chose... »).	
47	Montre de l'intérêt pour des choses ou des activités que la plupart des gens trouvent incongrues comme les machines à laver.	
48	N'explique pas de quoi il parle à quelqu'un qui ne partage pas son expérience (ex : parle de Mathieu sans expliquer qui il est)	
50	Il est difficile de mettre du sens sur ce qu'il dit même si les mots sont clairement articulés	
51	Parle clairement de telle sorte que les mots soient compris par quelqu'un qui ne le connaît pas très bien.	
52	Réagit positivement quand une nouvelle activité est proposée.	
53	Parle clairement de ses projets (ex : ce qu'il fera demain, ses projets de vacances)	
54	Apprécie l'humour qui se dégage de l'ironie. Il pourrait être amusé si quelqu'un lui dit, par temps de pluie, « n'est-ce pas une belle journée ? »	
55	Produit des phrases longues et complexes. Ex : « Quand je suis allée au parc, j'ai essayé les balançoires. », « J'ai vu cet homme qui se trouvait debout dans le coin. »	
56	Utilise la gestuelle à bon escient pour se faire comprendre.	
57	Se montre attentionné lorsque d'autres personnes sont tristes.	
58	Parle clairement, de façon fluente, prononce tous les sons de façon précise et sans la moindre hésitation.	
59	Reste silencieux dans les situations où quelqu'un d'autre essaye de parler ou de se concentrer (ex : lorsque quelqu'un regarde la télévision ou lors d'occasions formelles comme des réunions scolaires ou des cérémonies religieuses).	
60	Comprend la nécessité d'être poli. Pourrait prétendre qu'il est content de recevoir un cadeau qu'il n'aime pas vraiment, ou éviter de faire des commentaires sur des étrangers.	
61	Quand il répond à une question, il fournit suffisamment d'informations sans être trop précis.	
62	On peut avoir une conversation agréable et intéressante avec lui.	
63	Montre une souplesse d'adaptation aux situations imprévues (ex : ne se mettra pas en colère s'il avait projeté de jouer à l'ordinateur mais qu'il doit faire autre chose parce que ça ne marche pas).	
64	Utilise des mots abstraits faisant référence à des concepts généraux plutôt qu'à des choses concrètes (ex : les sentiments, la liberté, le courage...)	
65	Sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.	
66	Utilise des mots qui font référence à des classes d'objets plutôt qu'à un élément spécifique (ex : parle de « fruit » pour « pomme » ou « banane »... ou de « meuble » pour « chaise », « lit » ou « table »).	
67	Parle de ses amis, montre de l'intérêt pour ce qu'ils font ou disent.	
68	Explique clairement un fait passé (ex : ce qu'il a fait à l'école, ce qui est arrivé à un match de football).	
69	Produit des phrases contenant « parce que » comme « Jean a eu un gâteau parce que c'était son anniversaire. »	
70	Parle aux autres de leurs intérêts plutôt que de ses propres intérêts.	

**ANNEXE 7 :**  
**GRILLE DU PTP**

## PTP: PROFIL DES TROUBLES PRAGMATIQUES

Marc Monfort. Adoración Juárez. Isabelle Monfort.  
Entha-ediciones. Ortho-édition

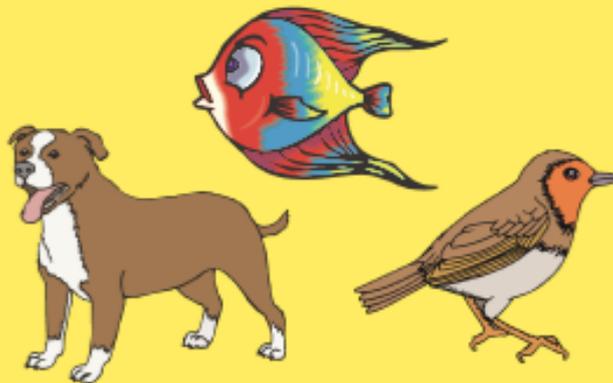
	0	1	2	3
<b>Versant Réceptif</b>				
<i>A.1. Troubles de compréhension du langage</i>				
A.1.1. Difficultés de compréhension de termes				
A.1.2. Interprétation littérale				
A.1.3. Difficultés de comp. de mensonges, ironie...				
A.1.4. Manque de réaction				
<i>A.2. Troubles de l'interaction sociale</i>				
A.2.1. Manque d'intérêt				
A.2.2. Apprentissage inapproprié de normes sociales				
A.2.3. Manque de sensibilité sociale				
A.2.4. Difficultés pour les jeux de règles				
A.2.5. Difficultés pour les tâches de la Théorie de l'Esprit				
A.2.6. Sensibilité anormale aux stimuli				
<b>Versant Expressif</b>				
<i>B.1. Troubles de l'expression verbale</i>				
B.1.1. Troubles de l'informativité				
B.1.2. Troubles sémantiques				
B.1.3. Pauvreté des fonctions et des registres				
B.1.4. Difficultés d'ajustement au contexte				
B.1.5. Manque de respect des règles conversationnelles				
B.1.6. Difficultés pour «réparer» les malentendus				
B.1.7. Altérations de la prosodie et de l'intonation				
B.1.8. Réponses inadéquates aux questions				
B.1.9. Invariance verbale				
B.1.10. Altérations de l'expression non verbale				
<i>B.2. Troubles des comportements ludiques et sociaux</i>				
B.2.1. Altérations du jeu				
B.2.2. Altérations des relations avec les pairs				
B.2.3. Altérations des relations avec l'adulte				
B.2.4. Autres altérations du comportement				

**ANNEXE 8 :**  
**CARTES-QUESTIONS DU TSSA**

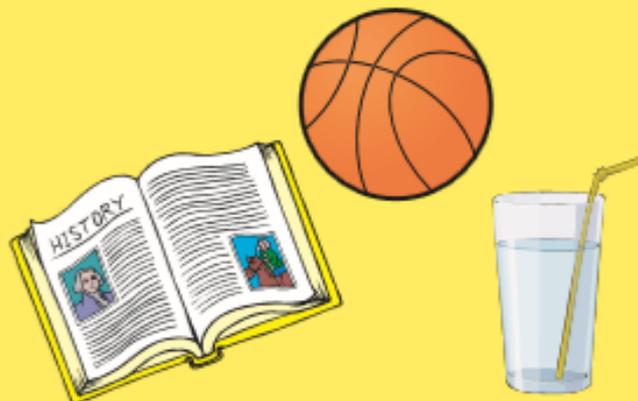
Lequel de ces objets peux-tu mettre sur ta tête ?



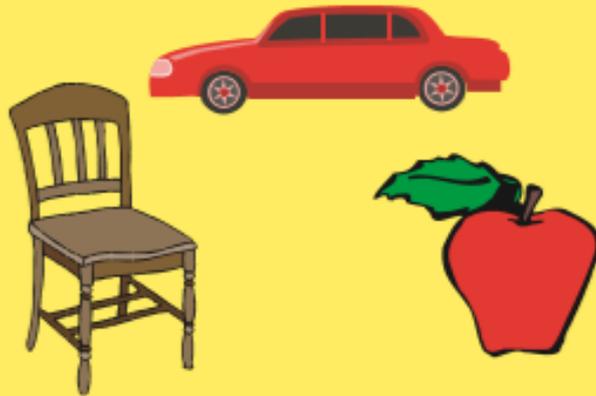
Lequel de ces animaux construit un nid ?



Lequel de ces objets peux-tu lire ?



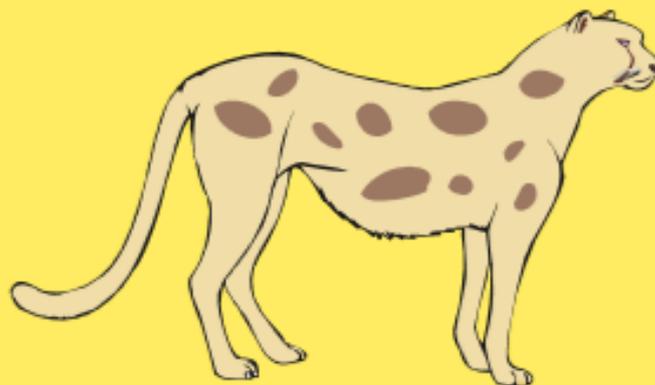
Lequel de ces objets peux-tu manger ?



Combien j'ai de doigts levés ?



Combien y a-t-il de tâches sur ce léopard ?



Quelle balle est la plus petite ?



Combien d'argent cela fait-il ?



Quel enfant porte un t-shirt bleu ?



**ANNEXE 9 :**  
**CARTES POUR L'ÉPREUVE « LES  
CHOSSES QUE J'AIME » DU TSSA**

<p><b>J'aime jouer dans la cour de récréation seul</b></p>	<p><b>J'aime jouer dans la cour de récréation avec d'autres enfants</b></p>	
<p><b>J'aime faire du sport seul</b></p>	<p><b>J'aime faire du sport en famille</b></p>	<p><b>J'aime faire du sport avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime faire du vélo seul</b></p>	<p><b>J'aime faire du vélo en famille</b></p>	<p><b>J'aime faire du vélo avec d'autres enfants</b></p>

<b>J'aime jouer à des jeux d'intérieur seul</b>	<b>J'aime jouer à des jeux d'intérieur en famille</b>	<b>J'aime jouer à des jeux d'intérieur avec d'autres enfants</b>
<b>J'aime jouer à la Nintendo ou à d'autres jeux vidéo seul</b>	<b>J'aime jouer à la Nintendo ou à d'autres jeux vidéo en famille</b>	<b>J'aime jouer à la Nintendo ou à d'autres jeux vidéo avec d'autres enfants</b>

<p><b>J'aime jouer à l'ordinateur seul</b></p>	<p><b>J'aime jouer à l'ordinateur en famille</b></p>	<p><b>J'aime jouer à l'ordinateur avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime faire des puzzles seul</b></p>	<p><b>J'aime faire des puzzles en famille</b></p>	<p><b>J'aime faire des puzzles avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime m'amuser avec des jouets seul</b></p>	<p><b>J'aime m'amuser avec des jouets en famille</b></p>	<p><b>J'aime m'amuser avec des jouets avec d'autres enfants</b></p>

<p><b>J'aime faire des constructions avec des Légos ou des cubes seul</b></p>	<p><b>J'aime faire des constructions avec des Légos ou des cubes en famille</b></p>	<p><b>J'aime faire des constructions avec des Légos ou des cubes avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime dessiner ou peindre seul</b></p>	<p><b>J'aime dessiner ou peindre en famille</b></p>	<p><b>J'aime dessiner ou peindre avec d'autres enfants</b></p>

<p><b>J'aime faire des choses avec de l'argile ou de la pâte à modeler seul</b></p>	<p><b>J'aime faire des choses avec de l'argile ou de la pâte à modeler en famille</b></p>	<p><b>J'aime faire des choses avec de l'argile ou de la pâte à modeler avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime cuisiner seul</b></p>	<p><b>J'aime cuisiner en famille</b></p>	<p><b>J'aime cuisiner avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aimer écouter de la musique seul</b></p>	<p><b>J'aimer écouter de la musique en famille</b></p>	<p><b>J'aimer écouter de la musique avec d'autres enfants</b></p>

<p><b>J'aime regarder la télé ou des vidéos seul</b></p>	<p><b>J'aime regarder la télé ou des vidéos en famille</b></p>	<p><b>J'aime regarder la télé ou des vidéos avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>J'aime lire des livres ou des magazines seul</b></p>	<p><b>J'aime lire des livres ou des magazines en famille</b></p>	<p><b>J'aime lire des livres ou des magazines avec d'autres enfants</b></p>
<p><b>Autre :</b> <b>Seul</b></p>	<p><b>Autre :</b> <b>En famille</b></p>	<p><b>Autre :</b> <b>Avec d'autres enfants</b></p>

**ANNEXE 10 :**  
**CARTES DES JEUX DE RÔLE DU TSSA**

<p><b>Jeu de rôle #1</b></p> <p><i>« Un de tes camarades de classe (utiliser un des noms que l'enfant a donnés) n'est pas venu à l'école depuis quelques jours. Un matin, tu marches dans la classe et tu le/la vois assis(e) derrière son bureau. »</i></p> <p><i>« Imagine que je suis (nom). Montre-moi ce que tu dirais et ce que tu ferais. »</i></p>	<p><b>Jeu de rôle #2</b></p> <p><i>« C'est l'heure du déjeuner à l'école et tu es assis à une table à la cafétéria. »</i></p> <p><i>« Imagine que je suis un enfant de ta classe (utiliser un des noms que l'enfant a donnés). »</i></p>
<p><b>Jeu de rôle #3</b></p> <p><i>« Un jour, tu es à la maison et tu sors pour jouer. Tu vois un enfant que tu connais (utilisez un des noms que l'enfant a donné) et il est en train de s'amuser avec un super jouet (utilisez un jouet décrit par l'enfant). Tu veux jouer avec lui. »</i></p> <p><i>« Imagine que je suis (nom). Montre-moi ce que tu dirais et ce que tu ferais. »</i></p>	<p><b>Jeu de rôle #4</b></p> <p><i>« Tu es à la maison un samedi et tu ne sais pas quoi faire. Un enfant du voisinage que tu apprécies (utiliser un des noms que l'enfant a donnés) frappe à la porte et t'invite à venir jouer. »</i></p> <p><i>« Imagine que je suis (nom). »</i></p>

**ANNEXE 11 :**  
**ENTRETIEN DU PTP**

**Est-ce que les comportements suivants apparaissent chez cet enfant ? Si oui, apparaissent-ils de manière fréquente ?**

**A.1.1. Difficultés de compréhension de certains termes sans que ce soit lié à une faiblesse du vocabulaire**

- Sur les questions oui/non. *Ex : répond toujours oui ou non à toutes les questions.*
- Sur les questions de choix. *Ex : écholalie « Tu veux de l'eau ou du lait ? – De l'eau ou du lait. »*
- Sur les questions qui, quoi... *Ex : « Qui est en train de manger sur le dessin ? – Le pain »*
- Ne tient pas compte de l'intonation ou l'interprète mal. *Ex : ne fais pas la distinction entre « Tu es fatigué. » et « Tu es fatigué ? »*
- A du mal à comprendre les pronoms personnels, adjectifs possessifs... *Ex : répond mal à des consignes du type : « touche ton/mon nez ».*

**A.1.2. Tendance à tout interpréter de façon littérale**

*Ex : L'adulte dit à l'enfant « Ecris ton nom » et l'enfant écrit « ton nom ».  
L'adulte demande « Tu sais où tu habites ? », l'enfant répond « oui ».*

**A.1.3. Difficultés pour comprendre les mensonges, les métaphores, le 2<sup>nd</sup> degré**

**A.1.4. Réagit peu ou de façon inadaptée lorsque quelqu'un lui parle**

- Ignore souvent les commentaires ou les initiatives des autres
- Manifeste peu ou mal son écoute
- Contact oculaire rare ou inadéquat (regarde peu ou fixe)
- Posture corporelle inadaptée (se tient trop près ou tourne le dos)

**A.2.1. Montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui**

**A.2.2. Normes sociales (telles que la pudeur, la timidité, la coquetterie...) apprises tardivement ou de façon inappropriée.**

**A.2.3. Manque de sensibilité vis-à-vis des sentiments des autres** *Ex : peu sensible lorsque quelqu'un est triste ou malade.*

**Manque de tact ?** *Ex : dit à une inconnue dans le bus « Vous êtes vraiment grosse madame. »*

**A.2.4. Difficultés pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même quand les règles sont connues** *Ex : sa réaction est la même, quand il gagne et quand il perd.*

**A.2.5. Difficultés pour résoudre des tâches mentalistes – c'est-à-dire des situations où il faut attribuer des pensées, des croyances, des désirs à autrui.** *Ex : épreuve de la boîte de pansements du TSSA.*

**A.2.6. Sensibilité anormale à certains stimuli ?**

- Hypersensibilité à certains sons, certaines sensations tactiles ou olfactives
- Hygiène excessive
- Attachement excessif à un objet
- Supporte mal les changements de routine

**B.1.1. N'apporte pas assez d'informations pour être compris par son interlocuteur** (*Ex : il dit « il n'est pas venu aujourd'hui » sans préciser de qui ou de quoi il parle*) **ou au contraire, apporte trop d'informations ou parle de choses dont l'interlocuteur a déjà connaissance, pose des questions inutiles**

**B.1.2. Difficultés d'ordre sémantique**

- Difficulté pour utiliser les pronoms, les adjectifs possessifs...

*Ex : n'utilise jamais « me », « je » ou « moi » pour faire référence à lui-même mais toujours son prénom.*

- Utilisation inappropriée des modèles verbaux.

*Ex : Pour faire une demande, utilise un énoncé du type « Qu'est-ce que tu veux ? Le petit cheval. »*

- Confusion fréquente entre certains termes, entre qualificatifs ou entre mots de la même catégorie
- Difficulté pour apprendre les termes liés à l'espace et au temps (dessous, devant, avant, après...)
- Utilise un langage sophistiqué (ou « pédant »).

*Ex : « Ma mère est institutrice de 2<sup>ème</sup> cycle de l'école primaire. »*

- Difficultés pour trouver ses mots
- Difficulté pour évoquer certains mots ou expressions spontanément alors qu'il les produit aisément de façon spontanée

### **B.1.3. Utilise le langage toujours pour les mêmes raisons**

*Ex : uniquement pour demander quelque chose alors que le langage a normalement des fonctions très variées (informer, raconter, argumenter, poser des questions...)*

#### **Thèmes de conversation assez restreints**

### **B.1.4. Difficultés pour adapter son discours au contexte ou à l'interlocuteur**

### **B.1.5. Ne respecte pas les règles conversationnelles**

*Ex : il coupe la parole à son interlocuteur, passe du coq à l'âne, ne prend pas la parole de façon appropriée...*

### **B.1.6. Difficultés pour « réparer » les malentendus**

- Si l'interlocuteur ne l'a pas compris, ne reformule pas ou n'apporte pas de nouvelles informations pour que ses propos soient plus clairs
- Donne toujours une réponse plutôt que de dire « je ne sais pas. »

### **B.1.7. Anomalies au niveau de l'intonation ou de la prosodie**

*Ex : intensité trop forte ou trop faible, ton monotone, prosodie artificielle, maniérée...*

### **B.1.8. Répond de façon inappropriée aux questions**

*Ex : écholalie (« Comment t'appelles-tu ? – Comment t'appelles-tu ? ») ; persévération (« Où est tu allé ? – A la mer. – Avec qui ? – A la mer. »)*

### **B.1.9. Pose continuellement des questions dont il connaît la réponse**

**Reprend constamment des questions ou commentaires sur son comportement. Ex :**

« J'ai bien travaillé aujourd'hui ? »

**Ses propos ne sont destinés à personne, il parle seul**

**Jargon (production inintelligible de syllabes)**

**Monologue pendant le jeu, l'enfant ne tient pas compte de la présence d'autrui**

#### **B.1.10. Anomalies au niveau de l'expression non verbale**

- Au niveau du regard : contact visuel rarement établi pendant l'échange ou de façon inappropriée
- Expressions faciales pauvres ou au contraire exagérées, inadaptées au contexte
- Utilise peu de gestes pour communiquer ou alors de façon inadaptée

#### **B.2.1. Anomalies dans sa façon de jouer**

- Préfère jouer seul
- Recherche plus le contact de l'adulte que de l'enfant
- Jeu symbolique absent ou rare

#### **B.2.2. Altérations dans ses relations avec les autres enfants**

- Se montre violent ou fait mal s'en rendre compte
- Ne sait pas se défendre
- Est perçu comme bizarre par ses camarades, est souvent l'objet de moqueries
- Se montre indifférent

#### **B.2.3. Altération des relations avec l'adulte**

- Montre peu d'attachement à ses proches
- Refuse le contact physique ou y est réticent
- Se montre trop confiant avec les inconnus

#### **B.2.4. Autres altérations du comportement**

- Stéréotypies motrices
- Rituels
- Hypersélectivité alimentaire
- Intérêts réduits et très spécialisés. Ex : les planètes, les stations de métro et de bus...
- Changements brusques d'humeur exprimés de façon excessive

**ANNEXE 12 :**  
**LETTRE DE CONSENTEMENT -**  
**PARENTS**

GOUGET Marine

Etudiante orthophoniste

Ecole d'Orthophonie de l'Université de Nantes

Faculté de Médecine

Téléphone

Mail

### Formulaire de consentement

### Recherche dans le cadre du Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

A Chartres, le 25 février 2015,

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études en orthophonie, j'ai choisi d'étudier les habiletés sociales dans l'autisme. Plus particulièrement, ma recherche porte sur un test évaluant ces aptitudes chez les enfants autistes de 6 à 12 ans. Je souhaiterais l'expérimenter auprès d'enfants atteints de troubles autistiques. Il semble donc que votre enfant rentre dans le cadre de ma recherche, c'est pourquoi je me permets de vous contacter aujourd'hui.

Ce test est composé de trois parties :

- Quelques épreuves relativement rapides à faire passer à l'enfant pour évaluer de façon directe ses habiletés sociales
- Une partie qui doit être remplie par les parents
- Enfin, une partie pour les enseignants, similaire à celle destinée aux parents.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, il faudrait donc que nous convenions au plus tôt d'une date pour l'évaluation directe de votre enfant. Concernant les formulaires que vous devez remplir, une partie vous sera envoyée par avance et devra m'être remise au plus tard le jour convenu pour l'évaluation de l'enfant ; une seconde partie sera remplie ensemble au cours d'un bref entretien.

Cette étude ne comporte aucun risque et respecte en tout point les règles d'éthique scientifique, notamment en ce qui concerne la confidentialité des résultats et le respect des participants, conformément au Code de la Santé Publique auquel je suis tenue. Ainsi, le nom de votre enfant et le vôtre ne paraîtront sur aucun support. De même, si vous acceptez que votre enfant participe à cette étude, ce dernier peut malgré tout refuser d'y prendre part ou interrompre sa participation à n'importe quel moment.

Je vous remercie de votre collaboration et reste à votre entière disposition pour tout complément d'information.

Après lecture, je reconnais avoir pris connaissance des éléments mentionnés ci-dessus et

- **refuse** que mon enfant participe à cette étude.
- **accepte** que mon enfant participe à cette étude

Nom et Prénom du (des) parent(s) ou du (des) titulaire(s) de l'autorité parentale :

\_\_\_\_\_

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date de naissance de l'enfant : \_\_\_\_\_

Le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Signature(s) du (des) parent(s) ou du (des) titulaire(s) de l'autorité parentale :

**ANNEXE 13 :**  
**LETTRE DE CONSENTEMENT -**  
**ENSEIGNANTS**

GOUGET Marine

Etudiante orthophoniste

Ecole d'Orthophonie de l'Université de Nantes

Faculté de Médecine

Adresse

Téléphone

Mail

## Formulaire de consentement

### Recherche dans le cadre du Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie

A Chartres, le 02 avril 2015,

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études en orthophonie, j'ai choisi d'étudier les habiletés sociales dans l'autisme. Plus particulièrement, ma recherche porte sur un test évaluant ces aptitudes chez les enfants autistes de 6 à 12 ans. Je souhaiterais l'expérimenter auprès d'enfants atteints de troubles autistiques. Il semble donc que X, dont vous êtes l'enseignant, rentre dans le cadre de ma recherche, c'est pourquoi je me permets de vous contacter aujourd'hui.

Ce test est composé de trois parties :

- Quelques épreuves à faire passer à l'enfant pour évaluer de façon directe ses habiletés sociales
- Une partie qui doit être remplie par un enseignant
- Enfin, une partie pour les parents, similaire à celle destinée aux enseignants.

Concernant les formulaires que vous devez remplir, une partie vous sera envoyée par avance et devra, pour respecter l'anonymat et la confidentialité, m'être remise personnellement par mail ou par courrier ; une seconde partie sera remplie ensemble au cours d'un bref entretien. Il faudrait donc que nous convenions d'une date pour cette entrevue.

Cette étude ne comporte aucun risque et respecte en tout point les règles d'éthique scientifique, notamment en ce qui concerne la confidentialité des résultats et le respect des participants, conformément au Code de la Santé Publique auquel je suis tenue. Ainsi, le nom de cet enfant et le vôtre ne paraîtront sur aucun support. De même, si vous acceptez de participer à cette étude, vous pouvez malgré tout refuser d'y prendre part ou interrompre votre participation à n'importe quel moment.

Je vous remercie de votre collaboration et reste à votre entière disposition pour tout complément d'information.

Après lecture, je reconnais avoir pris connaissance des éléments mentionnés ci-dessus et

- **refuse** de participer à cette étude.
- **accepte** de participer à cette étude

Nom et Prénom de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date de naissance de l'enfant : \_\_\_\_\_

Le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

Signature de l'enseignant :

**ANNEXE 14 :**  
**RESULTATS DETAILLES DE JULIEN,**  
**MATTHIEU, YOAN, MARTIAL ET**  
**ANTHONY**

# JULIEN

## Résultats du TSSA

### a) Entretien direct avec l'enfant

Julien a volontiers participé à l'ensemble des tâches mais j'ai pu observer une certaine distractibilité et une agitation motrice relativement importante (à plusieurs reprises, Julien s'est mis debout, il gigotait, sautillait, se réinstallait sur sa chaise puis, se relevait pour ensuite s'asseoir ou s'allonger sur la table...). Des sollicitations étaient donc parfois nécessaires pour qu'il se recentre sur le test.

#### • Communication verbale et non verbale

Julien présente une parole intelligible et fluente. Les versants lexical et sémantique semblent suffisamment développés. La syntaxe est élaborée, Julien peut, par exemple, produire des phrases telles que « *Les jeux auxquels je veux jouer, c'est ridicule d'y jouer à notre âge.* » On n'observe ni écholalie ni stéréotypies verbales ni invariance verbale.

Concernant le comportement non verbal, on constate que le contact visuel est rarement établi, les gestes et les expressions faciales sont pauvres, et la proximité physique et la posture corporelle ne sont pas toujours appropriées (Julien s'est fréquemment assis sur la table face à moi et me parlait en se touchant les pieds). Sur le versant réceptif, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », on peut noter que Julien a rapidement identifié les émotions de base (enfant heureux/triste/en colère) et a été capable de dire ce qui provoquerait ces émotions chez lui. Par exemple, il a exprimé le fait qu'il était heureux quand il jouait aux jeux vidéos et qu'il serait triste si son chat mourrait. Au premier abord, il a eu plus de difficultés pour reconnaître les émotions complexes (enfant surpris/démoralisé) mais après avoir été invité à proposer une autre émotion, Julien a choisi les sentiments adéquats ou du moins très proches (il parle « *d'étonnement* » pour l'enfant surpris et il déclare que l'enfant démoralisé est « *perturbé* », « *qu'il en a marre* » et « *qu'il se sent mal.* »).

### • **Attention conjointe**

A l'épreuve des « *cartes questions* », Julien n'a pas compris spontanément qu'il devait me montrer la carte pour que je puisse répondre. C'est seulement après l'y avoir incité qu'il m'a montré la carte de façon adéquate. L'attention conjointe a alors été établie de façon adaptée.

### • **TDE**

Lors de l'épreuve de la « *boîte de pansements* », Julien a été capable de prédire précisément que sa mère dirait que des pansements se trouvaient dans la boîte. L'épreuve est donc réussie mais la TDE ne semble pas efficiente dans la vie quotidienne. En effet, à l'épreuve des « *sentiments/situations en photo* », il a été moins clair et pas toujours cohérent lorsqu'il s'agissait d'attribuer des émotions à d'autres personnes comme son père ou sa mère. De la même façon, sur les photographies de situations sociales problématiques, Julien a immédiatement identifié le problème et il a su décrire les scènes de façon pertinente en prenant en compte les relations interactives. Mais il n'a pas toujours su identifier de façon appropriée les états internes des personnages. Ainsi, sur la photo où une enfant pleure et est réconfortée par une autre jeune fille, à la question « *A quoi pourrait-elle être en train de penser ?* », Julien a répondu « *Au noir dans sa tête, comme dans les bandes-dessinées.* » ; de même, sur la photographie mettant en scène deux enfants se disputant pour une peluche, à la question « *Comment se sent chacun de ces enfants selon toi ?* », Julien a répondu « *L'autre il veut prendre ce que j'aime.* ». De plus, comme nous l'expliquions précédemment, lors de l'épreuve des « *cartes questions* » Julien n'a pas compris que, contrairement à lui, je ne disposais pas des informations nécessaires pour répondre aux questions. Cela témoigne également d'une faible TDE.

### • **Pragmatique**

Globalement, durant l'ensemble de l'évaluation, Julien a été capable de répondre aux demandes de l'examineur et d'apporter des informations complémentaires. La plupart de ses réponses étaient compréhensibles et pertinentes mais Julien a tendance à très vite détourner la conversation sur ses centres d'intérêt et son univers. On remarque, par exemple, de nombreuses références à des dessins animés ou des bandes dessinées qui sont utilisées pour expliquer ses réponses. Par ailleurs, à deux reprises, Julien évoque, de façon très précise, des jeux qu'il a

inventés, pour le moins atypiques. Par exemple : il parle du « *jeu des pouvoirs* » dans lequel il peut faire bouger le fil d'un yoyo avec sa tête ; il explique que le fil peut aller si loin que cela peut « *étrangler plusieurs personnes à la fois et même en fouetter.* » Il semble tout de même avoir conscience de la particularité de ses jeux car selon lui, les autres ne veulent pas y jouer car « *c'est ridicule d'y jouer à notre âge.* » Le discours de Julien n'est donc pas toujours adapté sur le plan social. Par ailleurs, au cours des jeux de rôle, Julien a montré qu'il était capable de répondre de façon adéquate aux sollicitations d'autrui. Lors du premier jeu de rôle intitulé « *Initier des salutations* », Julien a su faire une déclaration pertinente pour amorcer la conversation ; au cours du troisième jeu de rôle, « *Initier le jeu* », Julien a été en mesure d'inviter son interlocuteur à jouer. Cependant, on a pu noter de nombreux éléments problématiques. Ainsi, dans l'ensemble, Julien a posé peu de questions et entretenait rarement la conversation, il n'a pas commenté les propos de son partenaire et ne saluait pas toujours. De plus, au cours du jeu de rôle « *Répondre à une invitation* », Julien a détourné la conversation sur l'un de ses thèmes de prédilection (un jeu qu'il a inventé) et nous avons dû intervenir pour l'arrêter. En outre, l'activité « *l'image d'anniversaire* » a montré que Julien était capable d'utiliser les indices contextuels pour interpréter une scène.

#### • **Fonctions exécutives**

Les données recueillies au cours de cette évaluation mettent en évidence une certaine flexibilité cognitive. Ainsi, à l'épreuve « *les choses que j'aime* », Julien a exprimé un intérêt important pour de nombreuses activités (vélo, jeux d'intérieur, jeux vidéos, ordinateur, Légo...). Julien a également manifesté un certain intérêt pour les sorties (il a notamment indiqué qu'il aimait beaucoup aller chez amis, à une fête ou encore au cinéma). Au total, seuls quatre items sont cotés « *pas du tout* ». Julien semble donc avoir de nombreux centres d'intérêts. De plus, l'absence d'écholalie, d'invariance verbale et de stéréotypies verbales témoignent également d'un comportement flexible.

La résolution de problèmes semble, quant à elle, déficitaire. En effet, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », la solution envisagée pour résoudre la problématique sociale mise en scène n'est pas toujours appropriée. Par exemple, sur la photographie où un garçon subit les moqueries d'un autre enfant, Julien a suggéré que celui-ci se « *déchaîne* » et qu'il lui « *renvoie des insultes* ».

## **b) Compte-rendu des parents**

Les parents de Julien indiquent qu'il a un ami proche avec qui il joue environ une fois tous les deux mois. Il manifeste beaucoup d'intérêt à passer du temps avec ce copain ou à se faire de nouveaux amis.

### **• Communication non verbale**

Les parents de Julien mentionnent un contact visuel peu établi, un ton de voix, un sourire et une proximité interpersonnelle souvent inadaptés lors de l'échange. De plus, ils indiquent que les expressions faciales et les gestes sont pauvres et difficilement interprétés.

### **• TDE**

D'après les données fournies par les parents de Julien, ses capacités de mentalisation semblent peu développées. En effet, ils indiquent que Julien a des difficultés pour comprendre que les autres ont des états internes différents des siens. Il a du mal à attribuer des émotions aux autres et se met difficilement à la place d'autrui.

### **• Pragmatique**

D'après ses parents, Julien a envie d'être avec les autres mais ses interactions avec autrui se passent souvent mal car il initie les échanges de façon maladroite. Ils indiquent notamment des difficultés pour produire les salutations et formuler des demandes mais aussi pour obtenir l'attention des autres ainsi que pour réconforter, complimenter ou s'excuser auprès d'autrui. Le maintien des interactions est également problématique. Ses parents mentionnent des difficultés pour entretenir la conversation, prendre en compte les propos des d'autrui et pour maintenir le thème. De plus, Julien varie peu les thèmes de conversation. En revanche, il fait preuve de bonnes compétences dans la réponse aux sollicitations d'autrui. En outre, Julien ne parvient pas toujours à distinguer les comportements sociaux adaptés de ceux à ne pas reproduire. Son comportement est donc parfois socialement inapproprié. Ainsi, il présente souvent des rires immotivés et à tendance à agir sans se soucier des conséquences ou du regard des autres.

- **Fonctions exécutives**

Les parents de Julien témoignent d'un comportement peu flexible. En effet, ils indiquent que Julien fait preuve d'une faible tolérance à la frustration et au changement (modification des routines). Surviennent alors des pleurs, des crises de colère ou des sauts d'humeur. Ils observent néanmoins peu de comportements répétitifs et de stéréotypies motrices.

- c) **Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son professeur, Julien semble parfois très loin des considérations sociales. Il indique que Julien a seulement un ou deux amis au sein de la classe et qu'il montre peu d'intérêt à interagir avec ses pairs et a peu d'échanges avec eux. Lors des récréations, il reste souvent seul dans la classe.

- **Communication non verbale**

Selon l'enseignant de Julien, celui-ci est capable de maintenir le contact oculaire et il présente un ton de voix, une proximité interpersonnelle et un sourire adaptés. M.P. indique également que les expressions faciales et le langage corporel sont utilisés et interprétés de façon adéquate.

- **TDE**

Comme les parents de Julien, M.P. mentionne de faibles compétences de mentalisation.

- **Pragmatique**

M.P. indique que Julien répond de façon adaptée aux sollicitations d'autrui. Il peut aussi saluer, démarrer une conversation, faire une demande, obtenir l'attention de quelqu'un avant de parler ou encore s'excuser auprès d'autrui. C'est le maintien des interactions qui est particulièrement problématique. En effet, selon son enseignant, Julien a des difficultés pour entretenir la conversation et maintenir le thème d'échange, mais aussi pour prendre en compte les propos d'autrui. De plus, Julien n'est pas en mesure d'avoir des conversations sur un large éventail de sujets.

## • **Fonctions exécutives**

Contrairement aux parents de Julien, son professeur met en avant un comportement plutôt flexible. Ainsi, selon lui, Julien tolère assez bien la frustration et le changement et il ne présente ni comportements répétitifs ni stéréotypies motrices.

## **Résultats de la CCC-2**

### **a) Compte-rendu des parents**

Sur le plan relationnel, Julien semble dépourvu de sensibilité sociale, il manifeste peu d'intérêt pour ses amis et il peut lui arriver de faire de la peine ou d'énerver quelqu'un involontairement. Il ne semble pas anxieux dans ses relations que ce soit avec ses pairs ou avec l'adulte. En outre, sa mère indique qu'il n'est pas mis à l'écart par les autres enfants.

## • **Communication verbale et non verbale**

La mère de Julien ne signale pas de problèmes majeurs au niveau de la parole. Julien ne commet ni omission ni confusion de sons. Néanmoins, son intelligibilité est parfois altérée par des erreurs de prononciation de mots longs et quelques hésitations sur la prononciation des sons. De même, sur le plan syntaxique, la maman de Julien n'observe pas de difficultés majeures mais elle indique que Julien ne produit pas de phrases longues et complexes et qu'il ne respecte pas toujours la chronologie des événements lorsqu'il raconte quelque chose. La dimension sémantique est relativement correcte également. Julien ne confond pas les mots de signification ou de sonorité proche et ne présente généralement pas de manque du mot. Toutefois, Julien semble assez souvent avoir des difficultés pour démarrer ses phrases et trouver le bon mot, il emploie peu de concepts abstraits et utilise souvent des termes assez vagues entraînant un discours imprécis. De plus, Julien a tendance à interpréter et à exprimer les choses de façon littérale. Pour cette raison, il ne saisit pas toujours l'humour et apprécie peu l'ironie. Il est souvent désorienté lorsqu'un mot n'est pas employé dans son sens usuel. En revanche, la mère de Julien ne signale ni stéréotypies verbales ni écholalie.

En ce qui concerne la communication non verbale, sa maman indique un contact visuel rare, l'absence de sourire social adapté, une gestuelle et des expressions faciales pauvres ou

inappropriées. De plus, Julien éprouve des difficultés pour identifier certains sentiments tels que la colère ou l'agacement. La proximité physique, quant à elle, semble respectée.

### • **Pragmatique**

D'après sa mère, Julien n'est pas toujours suffisamment informatif. En effet, il lui arrive d'évoquer un sujet inconnu à son interlocuteur sans préciser de quoi il parle. De plus, il parle peu clairement de ses projets ou du passé et il est souvent difficile de mettre du sens sur ses propos même si les mots sont bien prononcés. Par ailleurs, il est quelques fois difficile de distinguer le réel de l'imaginaire dans son discours. On peut également noter quelques anomalies dans l'initiation des interactions. Ainsi Julien n'est pas capable de rester silencieux lorsqu'une personne essaye de parler ou de se concentrer et il a tendance à engager trop facilement la conversation avec un inconnu. Il pose souvent des questions dont il connaît déjà la réponse et parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent pas son interlocuteur ou bien dont celui-ci a déjà connaissance. De plus, il a tendance à axer la conversation sur ses propres intérêts et il peut quelquefois être difficile de l'arrêter de parler. Par ailleurs, Julien utilise à l'occasion des phrases ou des expressions sans rapport avec le contexte et n'est pas toujours réactif aux sollicitations d'autrui.

### • **Fonctions exécutives**

Les données fournies par la mère de Julien dans cette grille mettent en évidence un comportement peu flexible. Ainsi, elle rapporte que Julien ne parvient pas toujours à se décentrer de ses intérêts. Ainsi, il choisit toujours la même activité lorsqu'il le peut, il fait preuve de très peu de souplesse lorsqu'un imprévu survient et réagit généralement de façon négative lorsqu'une nouvelle activité est proposée. De plus, il a tendance à faire dévier la conversation vers ses propres intérêts.

### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

M .P. rapporte que Julien n'est pas mis à l'écart ni malmené par ses camarades. Il peut tout de même manifester une certaine anxiété en leur présence. Lorsqu'il est avec des adultes, il paraît souvent distant ou préoccupé. De plus, Julien témoigne de peu de sensibilité sociale et ne montre pas d'intérêt pour ses amis.

### • **Communication verbale et non verbale**

D'après M.P., Julien ne présente aucun trouble de la parole ; celle-ci est intelligible et fluente. La syntaxe est acquise et la sémantique est correcte. De plus, selon lui, Julien ne s'exprime pas de façon littérale. Le langage abstrait (humour, ironie, jeux de mots) est généralement saisi correctement et apprécié. Julien est également capable de comprendre des mots utilisés en dehors de leur signification usuelle. Il n'observe ni stéréotypies verbales ni écholalie.

En ce qui concerne la communication non verbale, le sourire social et la proximité physique sont adaptés et l'expressivité faciale est plutôt développée. De plus, Julien est capable d'identifier les émotions des autres. Toutefois, le professeur de Julien signale tout de même que le contact visuel n'est pas toujours établi et que la gestuelle n'est pas utilisée de façon appropriée.

### • **Pragmatique**

L'enseignant de Julien rapporte qu'il n'évoque pas toujours clairement le passé ou le futur. Toutefois, le reste du temps, ses propos sont nettement pertinents et son discours est suffisamment informatif. Julien est généralement assez réactif aux sollicitations d'autrui et initie la conversation de façon appropriée. Il ne parle pas de choses déjà vues par son interlocuteur et ne pose pas de questions dont il connaît déjà la réponse. Néanmoins, il parle de ses propres intérêts plutôt que de ceux des autres et il ne parvient pas toujours à rester silencieux lorsque quelqu'un veut se concentrer ou parler.

### • **Fonctions exécutives**

M.P. témoigne d'un comportement plus flexible que celui évoqué par les parents de Julien. Ainsi, il indique que Julien choisit toujours la même activité lorsqu'il le peut mais qu'il réagit généralement de façon positive lorsqu'une nouvelle activité est proposée et qu'il semble capable de s'adapter aux situations imprévues.

## **Résultats du PTP**

### **a) Compte-rendu des parents**

La maman de Julien signale d'importantes altérations dans ses relations que ce soit avec ses pairs ou avec l'adulte. Par ailleurs, Julien manque souvent de réaction lorsqu'on s'adresse à lui. De plus, elle constate qu'il ne manifeste pas d'intérêt pour son interlocuteur sauf s'il y a un lien avec ses centres d'intérêt.

#### **• Communication verbale et non verbale**

La mère de Julien indique qu'il présente une tendance à l'invariance verbale (Julien peut poser inlassablement les mêmes questions) et quelques difficultés d'ordre sémantique. En revanche, elle n'évoque pas d'écholalie. Elle signale une tendance à interpréter le langage de façon littérale. Elle explique qu'ils ont beaucoup travaillé les expressions idiomatiques de façon explicite à la maison mais que cette tendance réapparaît dès que Julien rencontre une nouvelle expression. La compréhension de l'ironie et des mensonges est donc difficile. La compréhension de certains termes pose, elle aussi, fréquemment problème.

Elle mentionne également des anomalies au niveau de la communication non verbale. En effet, l'intonation de Julien est généralement inadaptée car il est toujours dans le jeu ; de plus, il est toujours soit dans l'excès soit dans la retenue. Elle rapporte également que Julien établit peu le contact visuel avec son interlocuteur et qu'il a souvent une posture corporelle inadaptée.

#### **• TDE**

La mère de Julien explique qu'il manque de sensibilité sociale et qu'il a d'importantes difficultés pour les tâches de TDE.

#### **• Pragmatique**

La mère de Julien signale un trouble de l'informativité (Julien a tendance à ne pas apporter assez d'informations à son interlocuteur). Par ailleurs, Julien a des difficultés pour adapter son discours au contexte et, selon sa maman, il ne voit pas la raison de le faire. De la même façon,

Julien ne comprend pas l'intérêt d'être poli. Il respecte peu les règles conversationnelles même s'il a beaucoup progressé sur ce point et est désormais plus à l'écoute de son interlocuteur. De même, les normes sociales ne sont pas toujours respectées ; ainsi, Julien peut faire des blagues à n'importe qui, dans des contextes inappropriés. En outre, Julien répond souvent de façon inadaptée aux questions car il a son « code intérieur ». Les fonctions de communication utilisées sont de plus en plus diversifiées. Enfin, sa mère indique qu'il a recours aux réparations conversationnelles uniquement si cela lui est absolument nécessaire, le reste du temps, il s'énerve lorsqu'il n'est pas compris.

#### • **Fonctions exécutives**

La maman de Julien rapporte un certain manque de flexibilité cognitive. Ainsi, elle mentionne une tendance à l'interprétation littérale, comme nous l'avons déjà évoqué. Par ailleurs, lors des jeux de règles Julien participe avec une certaine rigidité ; en effet, le jeu doit se pratiquer de la façon dont lui l'a compris et pas autrement. De plus, le changement est peu supporté.

#### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

M. P. explique que Julien entretient assez peu de relations avec les autres enfants. Il n'est pas rejeté mais ses camarades vont peu vers lui. Lors des récréations, Julien joue rarement et lorsqu'il joue c'est généralement seul. En ce qui concerne les relations avec les adultes, Julien a établi des relations de confiance avec son professeur et son AVS mais échange rarement avec les autres adultes de l'établissement.

#### • **Communication verbale et non verbale**

L'enseignant de Julien ne constate pas de troubles sémantiques, d'invariance verbale ni de difficultés particulières pour la compréhension du langage.

La communication non verbale est altérée, particulièrement au niveau du regard (contact visuel rarement établi) et de la posture (souvent inadaptée en classe). Toutefois, il ne constate pas d'anomalies de la prosodie ou de l'intonation.

- **TDE**

D'après M.P. les tâches de TDE ne posent pas de difficultés particulières à Julien. En revanche, il indique que Julien manque parfois de sensibilité sociale et de tact.

- **Pragmatique**

L'enseignant de Julien déclare que celui-ci manifeste peu d'intérêt à son interlocuteur lorsque l'échange porte sur un sujet qui ne l'intéresse pas particulièrement. De plus, il est parfois peu réactif aux sollicitations d'autrui lorsqu'il est concentré sur quelque chose qui l'intéresse. Comme la mère de Julien, M. P. signale un trouble de l'informativité, mais selon lui Julien a plutôt tendance à apporter trop d'informations à son interlocuteur. De plus, la notion de temps de parole est difficile à gérer pour lui et il est très frustré s'il ne peut pas dire tout ce qu'il veut. Par ailleurs, son discours est parfois inadapté au contexte et Julien ne respecte pas toujours les règles conversationnelles. Toutes les normes sociales ne sont pas acquises. Ainsi, Julien manque parfois de pudeur (il est toujours pieds nus en classe, et souvent assis sur sa table) mais cela serait essentiellement lié à une hypersensibilité aux tissus, qu'il ne peut supporter. L'enseignant de Julien signale également que ce dernier a tendance à dire les choses comme il les ressent, sans filtre, et qu'il peut donc blesser les autres sans le vouloir. Cependant, M.P. indique que Julien utilise des fonctions langagières variées, répond aux questions de façon appropriée et est capable de reformuler ses propos pour être compris.

- **Fonctions exécutives**

Les propos de l'instituteur de Julien témoignent d'une certaine rigidité. En effet, M.P. explique que Julien respecte scrupuleusement les règles et tient à ce que les autres en fassent autant. Cependant, il signale tout de même que Julien supporte assez bien le changement.

# MATTHIEU

## Résultats du TSSA

### a) Entretien direct avec l'enfant

A mon arrivée, Matthieu a eu beaucoup de mal à se séparer de son papa. Il se cachait sous son pull et refusait de rester seul avec moi. Mais après avoir discuté un peu, Matthieu a accepté que son père parte. Par la suite, il a volontiers participé à l'ensemble des tâches en restant concentré.

#### • Communication verbale et non verbale

Globalement, le discours de Matthieu est clair, pertinent et réaliste. On peut relever une confusion ch/z et des erreurs de constructions syntaxiques (par exemple : « *Y a des choses qui me fait surprendre.* »). Aucune stéréotypie verbale ni écholalie n'ont été observées. Concernant la communication non verbale, on constate que le contact oculaire peut être établi mais est peu maintenu (regard plutôt furtif), le ton de la voix et la proximité physique sont adaptés, les gestes et les expressions faciales sont plutôt pauvres. Lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Matthieu a rapidement identifié les émotions de base (enfant heureux/triste/en colère) et a été capable de dire ce qui provoquerait ces émotions chez lui. Par exemple, il a exprimé le fait qu'il était heureux quand c'était Noël ou son anniversaire et qu'il était triste lorsque ses parents lui demandaient d'arrêter les jeux vidéos. Au premier abord, il a eu plus de difficultés pour reconnaître les émotions complexes (enfant surpris/démoralisé) mais après avoir été invité à proposer une autre émotion, Matthieu a choisi les sentiments adéquats ou du moins très proches (il parle de « *peur* » pour l'enfant surpris et il déclare que l'enfant démoralisé est « *triste* »).

#### • Attention conjointe

A l'épreuve des « *cartes questions* », Matthieu n'a pas compris qu'il devait me montrer la carte pour que je puisse répondre. Après sollicitation, il a pu la montrer de façon adéquate. Mais c'est au troisième essai seulement qu'il l'a montrée spontanément ; l'attention conjointe pouvait alors être établie.

## • TDE

Lors de l'activité de la « *boîte de pansements* », Matthieu a été capable de prédire précisément que son père dirait que des pansements se trouvaient dans la boîte. L'épreuve évaluant la TDE est donc réussie mais cette notion a déjà été explicitée par un psychologue et reprise par ses parents ; or, la TDE ne semble pas efficiente dans la vie quotidienne. En effet, lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », pour l'ensemble des photographies, Matthieu a eu plus de difficultés pour attribuer des sentiments à autrui (son père ou sa mère). Il n'a pas su répondre à cette question pour la moitié des émotions. Par ailleurs, sur les photographies de situations sociales problématiques, Matthieu a su identifier le problème et attribuer des sentiments aux personnages (il dit par exemple que le petit garçon est triste parce qu'un autre se moque de lui, et que les deux enfants sont en colère car ils se disputent pour une peluche). Néanmoins, il n'est pas parvenu à attribuer des pensées à ces mêmes personnages. De plus, lors de l'épreuve des « *cartes questions* », Matthieu ne semblait pas avoir conscience que mes connaissances étaient différentes des siennes car il n'a pas montré spontanément la carte.

## • Pragmatique

Durant l'ensemble de la passation Matthieu a été capable de répondre aux questions de façon adéquate et de fournir des informations complémentaires. Au cours des jeux de rôle, Matthieu a tenu des propos clairs, compréhensibles et réalistes. Néanmoins, son discours n'était pas toujours pertinent par rapport au sujet. En effet, Julien semble avoir du mal à entrer dans la situation fictive proposée, comme s'il avait du mal à se détacher de la réalité. Globalement, Matthieu salue rarement son partenaire, ne répond pas toujours de façon pertinente et amicale aux sollicitations et entretient très peu la conversation. Ainsi, dans le second jeu de rôle, alors que je lui dis que je suis allée au cinéma hier soir, il ne cherche pas à savoir ce que j'ai vu, et parle uniquement d'un film qu'il veut aller voir et de ce qu'il a regardé à la télévision la veille. Lors de l'épreuve « *l'image d'anniversaire* », Julien a su utiliser convenablement le contexte environnant de l'image pour répondre aux questions.

## • **Fonctions exécutives**

Durant cette évaluation, Matthieu a fait preuve d'un comportement plutôt flexible. Il a exprimé un intérêt important pour de nombreuses activités (vélo, jeux vidéo, ordinateur, télévision, dessin, cuisine) et ne présente ni stéréotypes verbales ni écholalie.

En ce qui concerne la résolution de problèmes, on constate que Matthieu a eu du mal à envisager des solutions pour les situations présentées (seule une solution est proposée, pour la troisième photographie : se partager la peluche).

## **b) Compte-rendu des parents**

Les parents de Matthieu évoquent un enfant timide et perfectionniste. Ils indiquent qu'il a deux ou trois amis proches mais qu'il les voit peu, bien qu'il porte un intérêt plutôt élevé à passer du temps avec eux.

## • **Communication non verbale**

Les parents de Matthieu signalent que le contact visuel est peu établi et que le sourire social est peu utilisé lors de l'échange. Les expressions faciales et les gestes sont pauvres et difficilement interprétés. En revanche, le ton de voix et la proximité interpersonnelle sont adaptés.

## • **TDE**

D'après les réponses données par ses parents, Matthieu dispose de faibles compétences en TDE : il éprouve des difficultés pour comprendre que les autres ont des états mentaux différents des siens, pour comprendre leur point de vue ou leur attribuer des émotions.

## • **Pragmatique**

D'après ses parents, Matthieu initie difficilement les interactions que ce soit pour demander de l'aide, démarrer une conversation ou encore inviter un autre enfant à jouer. Seules les salutations sont produites de façon adéquate. La gestion thématique est également problématique : Matthieu a du mal à maintenir le thème et avoir des conversations sur des sujets

variés. En revanche, il est capable d'entretenir la conversation en posant des questions ou en apportant des informations. Il répond également aux sollicitations d'autrui de façon appropriée. Par ailleurs, ses parents indiquent que Matthieu agit parfois sans soucier des conséquences ou du regard des autres et qu'il présente parfois un comportement peu adapté lors des interactions sociales.

#### • **Fonctions exécutives**

Les réponses fournies par les parents de Matthieu mettent en évidence un comportement peu flexible. Celui-ci supporte peu que les routines soient modifiées, il présente des activités répétitives et des stéréotypies motrices. Néanmoins, il tolère assez bien la frustration.

#### c) **Compte-rendu de l'enseignant**

L'enseignante de Matthieu décrit elle aussi un enfant timide et perfectionniste. Elle rapporte qu'il n'a pas vraiment d'amis au sein de la classe et qu'il montre peu d'intérêt à interagir avec ses pairs.

#### • **Communication non verbale**

D'après Mme C., le contact oculaire, le ton de voix, le sourire social et la proximité interpersonnelle sont adaptés. En revanche l'utilisation et la compréhension des expressions faciales et des gestes est problématique.

#### • **TDE**

L'enseignante de Matthieu signale une TDE peu développée. En effet, tous les items se rapportant à ce domaine sont cotés comme étant des zones de faiblesse.

#### • **Pragmatique**

Mme C. met en évidence des difficultés particulières pour l'initiation des interactions. En effet, elle indique uniquement l'item « *Demander de l'aide* » comme un domaine de compétence. D'après elle, le maintien de l'interaction est également très problématique. Tous les items sont

indiqués comme étant des zones de faiblesses. En revanche, Matthieu répondrait convenablement aux sollicitations d'autrui.

#### • **Fonctions exécutives**

Les données fournies par Mme C. révèlent un comportement flexible. Ainsi, elle indique que Matthieu fait preuve d'une bonne tolérance à la frustration et au changement et qu'il ne présente pas de comportement répétitifs ni de stéréotypies motrices.

### **Résultats de la CCC-2**

#### **a) Compte-rendu des parents**

Matthieu est parfois anxieux en présence d'autres enfants, il est quelques fois malmené, taquiné et assez souvent mis à l'écart, et montre peu d'intérêts pour ses amis. Dans sa relation à l'adulte, Matthieu paraît souvent distant et préoccupé.

#### • **Communication verbale et non verbale**

Le père de Matthieu rapporte une parole fluente et intelligible. Matthieu ne commet aucune simplification ni omission de son. Son père indique néanmoins une confusion ch/j et s/z. Sur le plan syntaxique, Matthieu ne produit pas de phrases longues et complexes et n'utilise pas de marqueur de causalité. Toutefois, son père ne signale pas de confusion de pronoms et aucune difficulté avec l'emploi et la conjugaison des verbes. Les aspects sémantiques sont corrects. Son père ne relève ni écholalie ni stéréotypies verbales. M. L. indique que Matthieu saisit les blagues et les jeux de mots mais qu'il apprécie peu l'ironie. Il lui arrive d'être désorienté lorsqu'un mot n'est pas employé dans son sens commun.

En ce qui concerne la communication non verbale, le père de Matthieu rapporte que son fils n'utilise pas la gestuelle de façon adaptée pour communiquer. De plus, le sourire social est absent et le contact oculaire rarement établi. Néanmoins, la proximité interpersonnelle est bien gérée et l'identification et l'utilisation des expressions faciales est correcte.

## • Pragmatique

Matthieu est souvent assez peu informatif sur le sujet de son discours et s'exprime peu clairement sur le passé ou le futur. Au contraire, il apporte parfois des informations trop précises. Matthieu initie généralement les échanges de façon adéquate. Il n'engage pas la conversation avec un inconnu de façon inappropriée, ne pose pas de questions dont il connaît déjà la réponse, ne dit pas des choses dont son interlocuteur a déjà connaissance ou qui n'intéresse personne. Son père indique tout de même qu'il parlera de ses propres centres d'intérêt plutôt que de ceux des autres. Par ailleurs, M.L. signale que son fils n'est pas toujours réactif lorsque que quelqu'un s'adresse à lui.

## • Fonctions exécutives

Matthieu ne détourne pas la conversation vers ses sujets favoris. Toutefois, il choisit toujours la même activité lorsqu'il le peut et fait preuve de peu de souplesse face à un imprévu ou lorsqu'une nouvelle activité est proposée. Son comportement semble donc peu flexible.

### b) Compte-rendu de l'enseignant

Matthieu manque de sensibilité sociale, manifeste peu d'intérêt pour ses amis, et peut parfois faire de la peine ou énerver ses camarades sans le vouloir. Il paraît anxieux lors de ses relations avec autrui (enfant comme adulte). Mme C. indique toutefois que Matthieu n'est ni exclu ni malmené par ses camarades.

## • Communication verbale et non verbale

Tout comme le père de Matthieu, Mme C. ne rapporte aucun trouble de la parole hormis une confusion ch/j, s/z. Sur le plan syntaxique, l'enseignante de Matthieu indique qu'il produit peu de phrases longues et complexes et qu'il utilise rarement des marqueurs de causalité. Néanmoins, l'emploi des verbes est correct et il n'y a pas de confusion de pronoms. En ce qui concerne la sémantique, Mme C. rapporte un discours suffisamment précis, aucun problème d'évocation lexicale et aucune confusion de mots de sonorité ou de signification proche. Matthieu ne présente pas d'écholalie ni de stéréotypies verbales. Mme C. n'a pas su répondre

sur les capacités de Matthieu à interpréter le langage abstrait (humour, ironie...). Elle indique toutefois qu'il est parfois perdu lorsqu'un mot est utilisé de façon non usuelle.

Concernant la communication non verbale, Mme C. signale que le contact oculaire est peu établi, que la gestuelle n'est pas utilisée de façon adaptée pour communiquer et que le sourire social est rare. De plus, les émotions telles que la colère sont difficilement identifiées. Mme C. indique néanmoins que Matthieu présente généralement des expressions faciales adaptées et que la proximité physique est appropriée.

#### • **Pragmatique**

Mme C. mentionne un manque de clarté lorsque que Matthieu parle du passé ou du futur et parfois un manque d'informativité sur la thématique de son discours. On peut malgré tout facilement mettre du sens sur ses propos. L'enseignante de Matthieu rapporte également quelques difficultés pour l'initiation des échanges. Matthieu n'engage pas l'interaction trop facilement avec une personne étrangère, il ne pose pas des questions dont il connaît déjà la réponse et ne parle pas de choses déjà connues par son interlocuteur. Toutefois, il a tendance à engager des conversations uniquement sur ses propres intérêts et il peut parler de façon répétitive de choses qui intéressent peu les autres. De plus, il a parfois du mal à rester silencieux lorsque quelqu'un veut parler ou se concentrer. Par ailleurs, Matthieu est parfois peu réactif lorsqu'on s'adresse à lui.

#### • **Fonctions exécutives**

L'enseignante de Matthieu spécifie qu'il ne détourne pas les conversations sur ses sujets favoris. Lorsqu'il le peut, il choisit toujours la même activité mais il réagit généralement de façon positive lorsqu'une nouvelle activité est proposée. Mme C. rapporte tout de même un manque de flexibilité face aux situations imprévues.

### **III.3. Résultats du PTP**

#### **a) Compte-rendu des parents**

Le père de Matthieu explique que les relations de son fils se sont beaucoup améliorées avec l'adulte comme avec l'enfant. Auparavant, il se montrait assez indifférent envers ses proches

et, à l'inverse, parfois trop confiant avec des inconnus ; son comportement est désormais plus adapté. De plus, s'il subissait beaucoup de moqueries, ce n'est plus vraiment le cas aujourd'hui.

#### • **Communication verbale et non verbale**

M.L. signale que Matthieu a parfois quelques difficultés pour interpréter le langage ainsi que pour comprendre certains éléments, notamment les questions et les termes déictiques. Néanmoins cela arrive de moins en moins souvent et Matthieu est capable de demander des explications lorsqu'il n'a pas compris. Il ne relève pas de difficultés d'ordre sémantique. Matthieu présente parfois une écholalie mais ce comportement s'est néanmoins atténué.

Par ailleurs, il indique que la communication non verbale de Matthieu est altérée notamment en ce qui concerne le regard, souvent fuyant, et les expressions faciales, pauvres. En revanche, selon lui, l'intonation et la prosodie de Matthieu sont généralement adaptées.

#### • **TDE**

M. L. indique des difficultés pour les tâches mentalistes et un manque de sensibilité sociale.

#### • **Pragmatique**

Le papa de Matthieu signale un trouble de l'informativité : Matthieu n'apporte généralement pas suffisamment d'informations pour être compris par son interlocuteur mais, à l'inverse, il peut fournir trop d'informations lorsque la conversation porte sur des thèmes qu'il affectionne. Il utilise des fonctions de communications variées mais ses thèmes de conversations sont plutôt restreints. Il éprouve quelques difficultés pour utiliser les processus de réparation conversationnelle. Matthieu est capable d'adapter son discours au contexte et les règles conversationnelles sont respectées. En revanche, les normes sociales ne sont pas encore totalement acquises. En outre, son père signale que Matthieu est souvent peu réactif lorsque quelqu'un lui parle, particulièrement lorsqu'il est sollicité de façon imprévue.

#### • **Fonctions exécutives**

Quelques éléments fournis par M.L. témoignent d'un manque de flexibilité cognitive : l'interprétation littérale du langage, les stéréotypies motrices (battements de bras) et une

obsession pour les règles (Matthieu est très intransigeant sur le respect des règles quelles qu'elles soient).

### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

Mme C. déclare que Matthieu subit très peu de moqueries, il semble au contraire plutôt bien accepté par le groupe. Les relations avec l'adulte sont plutôt bonnes.

#### **• Communication verbale et non verbale**

Mme C. ne relève pas de troubles de compréhension du langage majeurs et aucune difficulté sur le plan sémantique. Elle n'observe ni écholalie ni stéréotypies verbales et indique que le langage n'est pas interprété de façon littérale.

La communication non verbale, quant à elle, est altérée : le contact visuel n'est pas toujours établi, la gestuelle est pauvre, les expressions faciales sont également pauvres ou inappropriées. Cependant, le ton de voix et la proximité physique sont adaptés.

#### **• TDE**

Mme C. n'a pas su répondre pour l'item concernant les tâches mentalistes. Elle indique cependant que Matthieu manque de sensibilité sociale, ce qui peut être lié à de faibles capacités de mentalisation.

#### **• Pragmatique**

Globalement, Mme C. fait état d'un enfant qui parle très peu, qui prend rarement la parole spontanément et qui ne pose pas de questions. Elle indique également que Matthieu ne réagit pas toujours de façon adaptée lorsque quelqu'un s'adresse à lui (il se tient de côté, est parfois peu attentif). Par ailleurs, Matthieu utilise peu les processus de réparation conversationnelle. Toutefois, Mme C. indique que son discours est plutôt informatif et adapté au contexte, qu'il utilise des fonctions langagières variées et qu'il répond généralement de façon appropriée. De plus, elle déclare que les règles conversationnelles sont respectées et les normes sociales acquises.

## • Fonctions exécutives

Quelques réponses apportées par l'enseignante de Matthieu mettent en évidence un comportement peu flexible. Ainsi, elle explique que Matthieu a besoin de rituels (à l'entrée en classe notamment) et que les changements d'activités sont difficilement gérés. De plus, Matthieu présente des stéréotypies motrices (balancement des bras).

# YOAN

## Résultats du TSSA

### a) Entretien direct avec l'enfant

Yoan s'est montré attentif durant l'ensemble de la passation et a volontiers participé à l'ensemble des épreuves.

## • Communication verbale et non verbale

Yoan présente une parole parfaitement intelligible et visiblement correcte sur les plans syntaxique, lexical et sémantique. Aucune stéréotypie verbale ni écholalie n'ont été observées. En ce qui concerne la communication non verbale, on constate que le contact visuel est rarement établi, le regard étant la plupart du temps fuyant. Les gestes et les expressions faciales sont plutôt pauvres. Néanmoins, lorsque des mimiques apparaissent, elles sont adaptées au contexte. La proximité interpersonnelle et le ton de voix sont appropriés. Sur le versant réceptif, on peut noter qu'à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Yoan a réussi à identifier sans difficulté les émotions simples et à dire ce qui provoquerait ces sentiments chez lui. Par exemple, il a dit qu'il serait très heureux si le monde était entièrement en friandises. La reconnaissance des émotions complexes a été plus difficile mais Yoan a proposé des sentiments relativement proches (la peur pour la surprise et la fatigue pour la déprime).

### • **Attention conjointe**

A l'épreuve des « *cartes questions* », Yoan a compris immédiatement qu'il devait me montrer la carte pour que je puisse répondre. Cependant, l'attention conjointe n'était pas pour autant établie car Yoan regardait uniquement la carte.

### • **TDE**

Yoan semble disposer de bonnes capacités de mentalisation. En effet, l'épreuve de la « *boîte de pansements* » a été réussie sans difficulté. Yoan a immédiatement répondu que sa mère penserait trouver des pansements dans la boîte. De plus, lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Yoan a été en mesure d'attribuer des émotions à autrui. Par exemple, il a dit que sa mère serait en colère si son frère avait une retenue, et qu'elle serait heureuse s'il avait une bonne note. De même, sur les photographies de situations sociales problématiques, Yoan a été en mesure d'attribuer des émotions et des pensées aux personnages mis en scène. Ainsi, sur la première photographie, il a pu identifier la tristesse de la petite fille et a supposé qu'elle pourrait être en train de penser à son amoureux qui l'avait quittée.

### • **Pragmatique**

A mon arrivée, Yoan m'a salué très poliment et m'a questionné « *Vous êtes bien Marine Gouget ?* ». Tout au long de la passation, Yoan s'est montré pertinent et informatif et a su répondre de façon appropriée à mes demandes. Globalement, au cours des jeux de rôle, son discours fut tout autant adapté. De plus, il a été capable de saluer, d'entretenir la conversation en posant des questions et en apportant des informations, ainsi que de faire des commentaires sur mes propos. Il s'est, par ailleurs, montré très enthousiaste et a très vite compris la dynamique des situations proposées. En outre, il a manifesté un intérêt important pour son interlocuteur et a fait preuve d'initiatives intéressantes. Par exemple, lors du dernier jeu de rôle « *Répondre à une invitation* », plutôt que de simplement répondre à l'invitation, Yoan a poursuivi l'échange en proposant d'autres jeux puis en invitant son ami à venir jouer chez lui le lendemain. En outre, lors de l'épreuve « *l'image d'anniversaire* », Yoan a su utiliser convenablement le contexte environnant de l'image pour répondre aux questions.

## • Fonctions exécutives

Durant l'ensemble de l'évaluation, Yoan a fait preuve d'un comportement plutôt flexible. Aucune stéréotypie ni écholalie n'ont été observées. De plus il a exprimé de nombreux intérêts. Toutefois, on peut se demander si l'épreuve est vraiment comprise. En effet, Yoan a coté presque tous les items en « *beaucoup* » et les a presque tous placés au plus haut point sur l'échelle, que ce soit pour les cartes « *seul* », « *avec d'autres enfants* » ou « *en famille* ».

Concernant la résolution de problèmes, on observe, à l'épreuve des « *sentiments/situations en photo* », que Yoan a généralement réussi à identifier la problématique mise en scène. Il s'est trompé uniquement sur la dernière photographie où deux enfants se disputent pour une peluche ; il a d'abord cru que les enfants s'amusaient à se faire des grimaces ; mais après lui avoir demandé de bien regarder, Yoan a su interpréter convenablement la scène. Les solutions envisagées sont pour la plupart correctes ; sur la photographie où l'on voit une petite fille triste, Yoan suggère, par exemple, que son amie la fasse rire, comme le fait son frère quand il ne va pas bien. Une des solutions proposées n'est néanmoins pas adaptée socialement. En effet, sur l'une des scènes, on voit un garçon qui se moque d'un autre ; Yoan répond alors que l'autre enfant devrait le frapper.

## b) Compte-rendu des parents

La maman de Yoan décrit un enfant perfectionniste, avec beaucoup d'inquiétudes. Elle indique qu'il n'a pas d'amis proches malgré son intérêt à se faire des amis.

## • Communication non verbale

D'après les données fournies par la mère de Yoan, la communication non verbale semble particulièrement altérée. En effet, elle indique que le contact visuel est peu établi, le sourire social peu utilisé, le ton de voix inadapté. Elle signale également le fait que Yoan a tendance à se tenir trop proche de son interlocuteur. De plus, les expressions faciales et les gestes sont difficilement employés et interprétés.

## • TDE

Les éléments apportés par Mme B. mettent en évidence une faible TDE. Ainsi, elle mentionne des difficultés importantes pour comprendre que les autres ont des états internes différents des siens, pour se mettre à la place des autres et pour attribuer des émotions à autrui.

## • Pragmatique

La mère de Yoan indique qu'il est capable d'obtenir l'attention d'autrui, de démarrer une conversation, de faire une demande ou une invitation. En revanche, les items saluer, s'excuser et complimenter sont indiqués comme étant des difficultés. Elle mentionne également de bonnes compétences pour répondre aux sollicitations d'autrui (sauf pour les compliments) et pour entretenir la conversation en posant des questions ou en apportant d'autres informations. Néanmoins, elle signale des difficultés pour maintenir le thème de l'échange, prendre en compte les propos de son interlocuteur et discuter sur des sujets variés, qui intéressent les autres. Par ailleurs, elle explique que Yoan a tendance à s'imposer dans la conversation de façon intempestive, en accaparant l'attention et l'espace. De plus, il présente des comportements socialement inadaptés (se met les doigts dans le nez, contacts physiques déplacés envers autrui...), agit parfois sans se soucier du regard des autres ou des conséquences et se calme difficilement quand il est excité.

## • Fonctions exécutives

Mme B. rapporte une faible tolérance à la frustration et des comportements répétitifs. Néanmoins, elle indique que Yoan ne présente pas de stéréotypies motrices, qu'il supporte bien le changement et qu'il est un enfant très curieux, qui s'intéresse à tout ; il a donc de nombreux centres d'intérêt (lecture, jeux vidéo, activités manuelles, lego...) et pratique diverses activités (piscine, aikido, théâtre, batterie).

### c) Compte-rendu de l'enseignant

L'enseignante de Yoan décrit un enfant perfectionniste, très intelligent, curieux et agréable. Elle indique également qu'il aime être au centre de l'intérêt et qu'il manifeste beaucoup d'intérêt à interagir avec ses camarades.

### • **Communication non verbale**

D'après Mme C., Yoan est capable de regarder son interlocuteur pendant l'échange, son ton de voix est adapté et le sourire social utilisé de façon adéquate. De plus, elle signale une bonne compréhension et une utilisation appropriée des expressions faciales et de la gestuelle. En revanche, elle observe que la proximité interpersonnelle n'est souvent pas adaptée.

### • **TDE**

L'enseignante de Yoan indique qu'il a des difficultés pour comprendre que les autres ont des états mentaux distincts des siens. Cependant, selon elle, il est capable de comprendre ce qui provoque des émotions aux autres.

### • **Pragmatique**

D'après Mme C., Yoan initie les échanges et répond aux sollicitations d'autrui de façon adaptée. Il est capable de discuter sur des thèmes variés et d'entretenir la conversation. Toutefois, le maintien du thème est difficile et Yoan a tendance à ne pas écouter les propos d'autrui pour ensuite les utiliser au cours de la conversation. De plus, elle indique que Yoan envahit l'espace, qu'il pose beaucoup de questions, et se montre égocentrique.

### • **Fonctions exécutives**

L'enseignante de Yoan évoque une faible tolérance à la frustration mais elle déclare que Yoan supporte bien le changement, ne présente pas de comportements répétitifs ni de stéréotypies motrices, et a beaucoup d'intérêts.

## **Résultats de la CCC-2**

### **a) Compte-rendu des parents**

La mère de Yoan signale qu'il s'agit d'un enfant anxieux lors des interactions que soit avec l'adulte ou avec d'autres enfants. De plus, Yoan est rejeté par ses pairs et subit souvent des moqueries.

### • **Communication verbale et non verbale**

Mme B. décrit une parole intelligible sans simplifications, ni altérations phonétiques. Sur le plan syntaxique, elle ne relève pas de difficultés majeures mais elle indique que Yoan confond parfois les pronoms et produit peu de phrases longues et complexes. Les aspects sémantiques sont corrects mais sa maman indique qu'il cherche beaucoup ses mots. Il ne présente ni écholalie ni invariance verbale. Par ailleurs, Mme B. signale que le langage est souvent employé et interprété de façon littérale.

Concernant la communication non verbale, elle constate que Yoan ne regarde pas son interlocuteur et que l'utilisation et l'interprétation des expressions faciales est difficile. En revanche, elle indique que la gestuelle est employée de façon adaptée pour communiquer.

### • **Pragmatique**

Yoan n'est souvent pas assez informatif, il parle de choses qui n'intéressent pas vraiment les autres ou bien dont son interlocuteur a déjà connaissance, et il pose souvent des questions dont il connaît déjà la réponse. De plus, il a tendance à axer la conversation sur ses propres intérêts. Yoan ne comprend pas toujours la nécessité d'être poli, il a parfois du mal à rester silencieux lorsque quelqu'un s'apprête à parler ou essaye de se concentrer. Il peut également être difficile de le faire arrêter de parler. En outre, Mme B. indique qu'il peut engager trop facilement la conversation avec les personnes inconnues et qu'il est parfois peu réactif lorsqu'on s'adresse à lui.

### • **Fonctions exécutives**

Les réponses fournies par la maman de Yoan mettent en évidence un certain manque de flexibilité cognitive. En effet, comme nous l'avons déjà vu, le langage est interprété de façon littérale et Yoan a souvent des difficultés à se décentrer de ses intérêts lors des interactions sociales. De plus, il choisit toujours la même activité quand il le peut. Néanmoins, il réagit généralement de façon positive quand une nouvelle activité est proposée et il est capable de s'adapter lorsqu'un imprévu survient.

## **b) Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son enseignante, Yoan est plutôt à l'aise dans ses relations, que ce soit avec l'adulte ou l'enfant. Il n'est pas mis à l'écart par ses camarades et ne subit pas de moqueries.

### **• Communication verbale et non verbale**

Mme C. ne relève aucune difficulté sur les plans phonologique, syntaxique et sémantique. Yoan présente une parole fluente, sans écholalie ni stéréotypies verbales. Elle indique que le langage n'est pas employé ni interprété de façon littérale ; Yoan peut donc saisir l'humour et le second degré.

Concernant la communication non verbale, elle déclare que le contact oculaire est possible lors de l'échange, la proximité interpersonnelle et le sourire social sont adaptés. De plus, elle ajoute que les expressions faciales et la gestuelle sont utilisées de façon appropriée pour communiquer.

### **• Pragmatique**

Mme C. indique que Yoan est suffisamment informatif, il apporte même parfois trop de détails. Il lui arrive d'engager trop facilement la conversation avec des personnes inconnues. De plus, il a tendance à orienter la conversation vers ses centres d'intérêts et à parler de choses qui n'intéresse pas forcément son interlocuteur. Par ailleurs, il peut être difficile de l'arrêter de parler.

### **• Fonctions exécutives**

L'enseignante de Yoan met en évidence un comportement assez flexible. Ainsi, elle indique que Yoan ne choisit pas toujours la même activité et qu'il peut s'adapter face aux imprévus.

## **Résultats du PTP**

### **a) Compte-rendu des parents**

Mme B. explique que Yoan manifeste beaucoup d'intérêt pour autrui, il est toujours très curieux de ce que font les autres. Cependant, il est souvent rejeté par les autres enfants. Malgré tout, il ne se décourage et cherche à jouer avec ses camarades pendant la récréation.

#### **• Communication verbale et non verbale**

La mère de Yoan rapporte une parole intelligible et correcte sur le plan sémantique. Cependant, elle signale un temps de latence important lorsqu'on lui pose une question ; en effet, Yoan cherche beaucoup ses mots. Elle n'observe pas d'écholalie. Sur le versant réceptif, Mme B. évoque une interprétation littérale du langage.

Pour ce qui est de la communication non verbale, elle explique qu'il est très difficile de capter le regard de Yoan ; il peut regarder son interlocuteur mais de façon très furtive. De plus, il parle souvent avec une intensité trop élevée ou trop faible et avec un ton monotone ; ses expressions faciales et ses gestes sont pauvres et il interprète difficilement ceux des autres.

#### **• TDE**

Mme B. indique que les épreuves évaluant la TDE sont généralement réussies mais que cette compétence n'est pas efficiente dans la vie quotidienne. De plus, elle signale un manque de sensibilité sociale.

#### **• Pragmatique**

En ce qui concerne la pragmatique, la mère de Yoan déclare qu'il n'est souvent pas assez informatif, qu'il produit souvent des réponses stéréotypées et qu'il n'utilise pas processus de réparation conversationnelle. Les règles conversationnelles ne sont pas respectées (il coupe la parole, passe du coq à l'âne...) et les normes sociales ne sont pas acquises. Par ailleurs, il a tendance à ne pas adapter son discours à son interlocuteur. Ainsi, il interpelle les adultes comme les enfants, les personnes inconnues comme les personnes familières. De plus, son comportement n'est pas toujours approprié. En effet, Yoan est très tactile, très entreprenant

avec tout le monde. Sa mère indique également qu'il est souvent peu réactif lorsqu'on s'adresse à lui (il ne se retourne pas, regarde peu...). En revanche, elle évoque des fonctions de communication et des thèmes de conversations variés.

- **Fonctions exécutives**

Yoan accepte peu la frustration et a besoin de rituels (notamment pour se laver). Cependant, il supporte assez bien les changements. Les stéréotypies motrices sont rares.

- b) Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son enseignante, Yoan manifeste beaucoup d'intérêt pour ce que font les autres. Il n'est pas rejeté et n'est jamais seul lors des récréations mais les relations avec ses camarades sont tout de même très difficiles et souvent conflictuelles. Les interactions avec l'adulte semblent plus faciles pour lui mais Yoan a tendance à se montrer trop confiant et est beaucoup dans la recherche de contacts physiques. Ainsi, son institutrice explique qu'elle a dû poser des limites.

- **Communication verbale et non verbale**

L'enseignante de Yoan ne relève de pas difficultés de compréhension, ni de difficultés sémantiques. D'après elle, le langage n'est pas interprété de façon littérale, Yoan est capable de saisir le second degré. Yoan emploie parfois un langage pédant, d'autant plus en présence d'une personne inconnue. Elle ne rapporte pas d'écholalie ni d'invariance verbale.

Concernant la communication non verbale, Mme C. indique que l'intonation et la prosodie de Yoan sont parfaitement adaptées et la gestuelle utilisée à bon escient. Les expressions faciales sont suffisamment riches mais pas toujours adaptées au contexte. Le regard, quand à lui, est plutôt périphérique.

- **TDE**

D'après Mme C., les tâches mentalistes sont très difficiles pour Yoan ; il a du mal à concevoir que les autres ont des pensées différentes des siennes. En revanche, elle rapporte une sensibilité sociale importante.

## • Pragmatique

D'après son enseignante, Yoan présente un discours généralement précis et informatif, mais il apporte parfois trop de détails et a quelquefois des propos hors-contexte. Par ailleurs, Yoan a tendance à dire les choses comme elles lui viennent même s'il se rend compte que cela peut blesser ou gêner autrui et il adapte difficilement son discours au contexte d'énonciation (il s'adresse aux adultes comme aux enfants). Mme C. signale également que le respect des règles conversationnelles est très difficile. Elle explique que c'est d'ailleurs ce qui pose le plus problème en classe : Yoan coupe sans cesse la parole à ses camarades ou à elle-même et passe souvent du coq à l'âne. En revanche, les normes sociales sont acquises. De plus, Yoan est capable d'utiliser les processus de réparation conversationnelle et il emploie des fonctions de communication et des sujets de conversation variés.

## • Fonctions exécutives

Les propos de Mme C. mettent en évidence un manque de flexibilité cognitive. Elle explique que Yoan est très attaché à ses routines et que le changement est très difficile à gérer. De plus, la frustration est peu tolérée.

# MARTIAL

## Résultats du TSSA

### a) Entretien direct avec l'enfant

A mon arrivée, Martial m'accueille très poliment, me salue et me serre la main. Il a participé volontiers à l'ensemble des tâches, cependant, nous avons pu observer une certaine distractibilité et une légère agitation motrice.

### • Communication verbale et non verbale

La parole de Martial n'est pas toujours intelligible, les mots sont parfois mal articulés. De plus, la syntaxe est peu élaborée, Martial s'exprime surtout par mots isolés ou phrases courtes. Par ailleurs, ses propos ne sont pas toujours pertinents et on observe une certaine écholalie. Concernant la communication non verbale, Martial est capable de bien regarder son interlocuteur par moments, son ton de voix et la proximité physique sont adaptés. Des mimiques faciales sont visibles, Martial se montre souriant. Néanmoins cela ne semble pas toujours adapté. La gestuelle est pauvre. Sur le versant réceptif, l'interprétation des expressions faciales est particulièrement problématique. En effet, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Martial n'a réussi à identifier aucune des émotions, il se contentait de décrire ce qui était directement visible. Par exemple, pour l'enfant heureux, il a répondu « *sourire* », pour l'enfant triste il a dit « *Il fait ça* » en reproduisant la mimique du personnage. Par ailleurs, même après que j'ai explicité les sentiments représentés, il n'a pas été en mesure de dire ce qui provoquerait ces émotions chez lui. Face aux photographies de situations sociales problématiques, Martial a également décrit les scènes de façon très concrète.

### • Attention conjointe

A l'épreuve des « *cartes questions* », Martial n'a pas compris qu'il devait me montrer les images pour que je puisse répondre aux questions. Même après sollicitation, il continuait à me décrire ce qui se trouvait sur la carte plutôt que de la tourner vers moi. Au troisième essai, j'ai tourné la carte moi-même pour qu'il comprenne ; l'attention conjointe a alors pu être brièvement établie (son regard a fait quelques aller-retour furtifs entre mes yeux et la carte).

### • TDE

L'évaluation met en évidence une TDE non acquise. En effet l'épreuve de la « *boîte de pansements* » est échouée. De plus, lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Martial n'a pas réussi à attribuer des états internes (émotions ou pensées) à autrui. Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, le fait que Martial ne montre pas les cartes lors de l'épreuve des « *cartes questions* » est également révélateur d'une faible TDE.

## • Pragmatique

Les parents de Martial m'avaient prévenu de sa timidité et de sa difficulté à s'exprimer face à une personne inconnue. Effectivement, la relation semble difficile à établir ; au cours de l'entretien initial, Martial ne me répond pas toujours et est un peu dans la fuite. Lors des jeux de rôle, Martial s'est montré peu pertinent. Il n'initiait jamais l'échange, ne saluait pas et n'entretenait pas du tout la conversation. Par exemple, lors de la première mise en situation où je joue un camarade qui revient en classe après quelques jours d'absence, il n'a pas cherché à savoir la raison de mon absence et même après lui avoir dit que j'étais malade, il ne cherche pas à en savoir davantage. En revanche, il répond de façon amicale aux demandes.

En outre, lors de l'épreuve « *l'image d'anniversaire* », Martial n'a pas su utiliser les indices contextuels pour interpréter la situation. On peut noter par ailleurs, que Martial a tendance à se focaliser sur des détails. Par exemple, sur l'une des photographies précédemment présentées, Martial restait fixé sur les feuilles que l'on pouvait voir en bas de la photographie plutôt que de se concentrer sur le visage de l'enfant.

## • Fonctions exécutives

Les stéréotypies motrices et l'écholalie observées peuvent témoigner d'un manque de flexibilité cognitive.

Concernant la résolution de problèmes, on constate à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », que Martial n'a pas su identifier la problématique mise en scène sur les photographies proposées et n'a donc pas pu proposer de solution adaptée.

### b) Compte-rendu des parents

Les parents de Martial décrivent un enfant timide, peu actif et présentant beaucoup d'inquiétudes. De plus, ils expliquent que Martial aimerait se faire des amis mais qu'il va peu vers les autres enfants spontanément.

## • Communication non verbale

Les parents de Martial rapportent une communication non verbale adaptée. En effet, ils indiquent que Martial emploie et interprète les expressions faciales et la gestuelle de façon

appropriée et qu'il peut maintenir le contact visuel durant l'échange. De plus, ils déclarent que le ton de voix, le sourire et la proximité interpersonnelle sont adaptés.

- **TDE**

Les informations recueillies auprès des parents de Martial mettent en évidence une bonne TDE. En effet, ils indiquent que leur fils comprend que les autres ont des états internes différents des siens et qu'il est capable de se mettre à la place d'autrui et de comprendre ce qui provoque aux autres des émotions.

- **Pragmatique**

D'après ses parents, Martial est capable de répondre aux sollicitations d'autrui de façon appropriée. En revanche, l'initiation et le maintien des interactions sont particulièrement problématiques. Martial peut tout de même saluer convenablement son interlocuteur. Lors des échanges, ses sujets de conversations sont peu variés et n'intéressent pas forcément les autres. De plus, M. et Mme B. mentionnent des difficultés pour exprimer ses besoins et pour s'adapter à un groupe.

- **Fonctions exécutives**

Les réponses fournies par les parents de Martial évoquent un manque de flexibilité cognitive. En effet, Martial présente des comportements répétitifs, une tendance à l'invariance verbale, des difficultés pour supporter le changement et des stéréotypies motrices. Néanmoins, Martial tolère bien la frustration et a de nombreux centres d'intérêt (piano, football, jeux vidéo...).

### **c) Compte-rendu de l'enseignant**

L'enseignante de Martial parle elle aussi d'un enfant timide. Elle ajoute qu'il a très peu d'interactions avec ses camarades et manifeste peu d'intérêt pour eux. Lors des temps libres, il reste seul, semble renfermé. Il n'a aucun ami, mais il n'est pas rejeté. En effet, ses camarades sont prêts à l'aider s'il le faut.

### • **Communication verbale et non verbale**

L'enseignante de Martial signale des difficultés pour comprendre les questions ouvertes. Elle ne relève pas d'invariance verbale.

Concernant la communication non verbale, elle rapporte des difficultés pour comprendre et utiliser les mimiques faciales et les gestes de façon adéquate. De plus, elle indique que le contact oculaire est peu établi et le ton de voix souvent trop faible (Martial est généralement peu audible). En revanche, le sourire et la proximité physique sont adaptés.

### • **TDE**

Contrairement aux parents de Martial, Mme M. met en évidence une faible TDE.

### • **Pragmatique**

L'enseignante de Martial met en évidence d'importantes difficultés pragmatiques que ce soit pour initier les interactions (tous les items sont cotés au minimum), les maintenir ou répondre aux sollicitations d'autrui. Elle explique que, globalement, Martial communique très peu avec autrui (enfants comme adultes). Cependant, elle précise que ce n'est pas le cas à la maison, où Martial communique plutôt bien.

### • **Fonctions exécutives**

Mme M. évoque des comportements répétitifs et des stéréotypies motrices mais elle indique une bonne gestion de la frustration et du changement.

## **Résultats de la CCC-2**

### **a) Compte-rendu des parents**

D'après ses parents, Martial ne subit pas de moqueries et n'est pas mis à l'écart par les autres. De plus, il manifeste de l'intérêt pour ses amis.

### • **Communication verbale et non verbale**

Les parents de Martial mentionnent quelques erreurs de prononciation, des confusions phonétiques et des simplifications. Ils évoquent également une confusion des pronoms, une difficulté pour trouver ses mots et un discours parfois imprécis. La syntaxe est suffisamment élaborée mais la chronologie n'est pas toujours respectée. Ils indiquent également que Martial présente parfois un langage écholalique et une articulation artificielle. Le langage n'est pas interprété littéralement.

Concernant la communication non verbale, ils indiquent que les expressions faciales sont adaptées et correctement interprétées. Martial regarde généralement son interlocuteur et utilise la gestuelle à bon escient pour communiquer. De plus, la proximité physique et le sourire social sont adaptés.

### • **Pragmatique**

Les parents de Martial signalent un trouble de l'informativité et expliquent qu'il est parfois difficile de mettre du sens sur les propos de leur fils. Ils indiquent que Martial a tendance à parler de choses qui n'intéressent pas les autres ou bien qui sont déjà dites par son interlocuteur. De plus, Martial détourne souvent le sujet de la conversation pour parler de ses propres intérêts. Ses capacités de communication sont variables selon le contexte ou l'interlocuteur.

### • **Fonctions exécutives**

Martial choisit toujours la même activité quand il le peut mais il s'adapte facilement si un imprévu survient ou si une autre activité est proposée.

### **b) Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son enseignante, les relations semblent difficiles pour Martial, avec les enfants comme avec les adultes. De plus, Martial manifeste peu d'intérêt pour autrui. Néanmoins, il n'est pas malmené, ni mis à l'écart par ses pairs.

### • **Communication verbale et non verbale**

Martial présente une parole intelligible mais peu fluente. Il confond certains pronoms et sa syntaxe est peu élaborée. Les aspects sémantiques sont corrects mais Martial a parfois du mal à trouver ses mots. Par ailleurs, son enseignante évoque une tendance à l'interprétation littérale et une écholalie.

En ce qui concerne la communication non verbale, Mme M. mentionne des expressions faciales et une gestuelle pauvres. Elle indique également que souvent, Martial ne regarde pas son interlocuteur. En revanche, elle évoque un sourire social et une proximité physique adaptés.

### • **Pragmatique**

L'enseignante de Martial signale un manque d'informativité. Elle indique que Martial ne détourne pas le sujet de conversation mais qu'il a plutôt tendance à parler de ses propres intérêts et de choses qui n'intéressent pas forcément son interlocuteur. D'après elle, il n'initie pas les interactions de façon inadaptée avec des personnes inconnues. Les compétences communicatives de Martial sont variables selon le contexte et l'interlocuteur. Souvent, il ne réagit pas aux sollicitations d'autrui. Par ailleurs, il est souvent difficile de mettre du sens sur ses propos et il est rare d'avoir une conversation agréable et intéressante avec lui.

### • **Fonctions exécutives**

Mme M. indique que Martial choisit souvent la même activité et réagit mal quand autre chose est proposée. Néanmoins, il peut se montrer souple face aux imprévus.

## **Résultats du PTP**

### **a) Compte-rendu des parents**

Mme B. décrit Martial comme un enfant calme et souriant. Elle indique qu'il manifeste de l'intérêt pour ce que font les autres. Martial a de bonnes relations avec les adultes comme avec les enfants mais il va peu vers les autres, même si cela commence à se développer. Il reste tout de même plutôt bien intégré et accepte facilement quand les autres enfants viennent vers lui.

### • **Communication verbale et non verbale**

La mère de Martial mentionne des difficultés de compréhension notamment en ce qui concerne les questions ouvertes ; elle constate un certain temps de latence avant que Martial réponde et il est souvent nécessaire que l'interlocuteur répète. Les questions fermées, en revanche, sont bien comprises. Elle évoque également des difficultés sémantiques (utilisation des pronoms, confusions intra-catégorielles). De plus, Martial a souvent du mal à trouver ses mots. Le langage n'est pas interprété de façon littérale ce qui permet à Martial d'apprécier l'humour. Il présentait beaucoup d'écholalie avant mais cela s'est atténué. Par ailleurs, il lui arrive de jargonner.

Sur le plan non verbal, Mme B. déclare qu'il regarde plutôt bien son interlocuteur et qu'il présente des expressions faciales adaptées. Les gestes sont peu utilisés pour communiquer. Enfin, la prosodie est adaptée mais l'intensité est parfois trop faible.

### • **TDE**

La maman de Martial n'a pas su répondre concernant les capacités de mentalisation de son fils.

### • **Pragmatique**

Martial n'apporte souvent pas assez d'informations pour être compris par son interlocuteur et il n'a pas recours aux processus de réparation conversationnelle. Il utilise des fonctions de communication variées. Ses thèmes de conversation étaient très restreints auparavant, ils commencent désormais à se diversifier. Les règles conversationnelles sont généralement respectées et les normes sociales sont acquises. En outre, Mme B. signale que Martial est parfois peu réactif lorsque quelqu'un s'adresse à lui.

### • **Fonctions exécutives**

Les propos recueillis auprès de Mme B. mettent en évidence un comportement peu flexible : Martial a besoin de rituels, il présente des intérêts restreints et très spécifiques (chiffres, marques de voitures) et des stéréotypies motrices (mouvements des doigts).

## **b) Compte-rendu de l'enseignant**

L'enseignante de Martial explique qu'il ne parle quasiment jamais en classe (mais elle sait qu'il s'exprime beaucoup chez lui). De ce fait, beaucoup d'éléments ont été difficiles à évaluer pour elle. Par ailleurs, elle déclare que Martial a peu d'interactions avec ses camarades et manifeste très peu d'intérêt pour ce qu'ils font. Par exemple, quand d'autres enfants jouent, Martial reste à côté sans participer et souvent en reproduisant leur activité. Martial se montre donc indifférent à ses pairs mais il est tout de même bien intégré et ne subit pas de moqueries. Globalement, Martial a davantage d'interactions avec l'adulte bien que les relations soient très variables selon l'interlocuteur.

### **• Communication verbale et non verbale**

L'enseignante de Martial évoque une syntaxe peu élaborée, une tendance à l'interprétation littérale et des moments de jargon. Elle ne rapporte pas d'invariance verbale. En outre, elle indique que les questions fermées de type oui/non semblent comprises. En revanche, les questions de choix et les questions ouvertes sont plus difficiles pour Martial et conduisent souvent à une réponse écholalique. Un support visuel est facilitateur.

Sur le plan non verbal, elle mentionne un regard fuyant, furtif, une intensité vocale souvent trop faible et un ton monotone. Elle ajoute que quand Martial est stimulé, des expressions faciales peuvent apparaître (essentiellement le sourire) mais cela se produit surtout dans des situations bien précises et avec des personnes spécifiques. Globalement, les mimiques faciales restent donc plutôt pauvres, tout comme la gestuelle.

### **• TDE**

L'enseignante de Martial estime que les tâches mentalistes sont difficiles pour lui. Cependant, elle explique que cela est difficile à apprécier étant donné qu'il s'exprime très peu. Elle indique par ailleurs qu'il manque de sensibilité sociale.

### **• Pragmatique**

Mme V. indique que Martial est souvent peu informatif et qu'il a du mal à adapter son discours au contexte d'énonciation. En classe, le langage est utilisé uniquement pour répondre aux

sollicitations d'autrui ; Martial ne prend jamais la parole spontanément. Les stratégies de réparation conversationnelle ne sont pas utilisées. Globalement, les règles conversationnelles sont respectées et les normes sociales acquises.

#### • **Fonctions exécutives**

L'institutrice de Martial met en avant un comportement flexible. En effet, selon elle Martial supporte assez bien le changement, n'est pas ritualisé et ne présente pas de stéréotypies motrices. Mais elle précise que son comportement serait très différent à la maison.

## ANTHONY

### Résultats du TSSA

#### a) **Entretien direct avec l'enfant**

Tout au long de la passation, Anthony s'est montré très souriant, volontaire et plutôt attentif.

#### • **Communication verbale et non verbale**

Anthony présente une parole intelligible mais avec une syntaxe peu élaborée. En effet, il s'exprime parfois par mots isolés et souvent avec des phrases courtes. De plus, de nombreuses erreurs de construction syntaxique peuvent être observées. En outre, on constate une confusion des pronoms (surtout il/elle mais aussi je/tu). Les questions ne semblent pas toujours comprises. En effet, Anthony répond parfois « *c'est vrai ?* », comme si les questions étaient prises pour des affirmations. Par ailleurs, Anthony présente une écholalie importante.

En ce qui concerne la communication non verbale, le contact visuel est fréquemment établi et peut être maintenu même s'il est parfois furtif, le ton de voix et la proximité interpersonnelle sont adaptés. Les gestes peuvent être utilisés pour communiquer. En effet, au cours de la passation, Anthony m'a désigné en disant « *toi* » et a pointé le jardin en parlant de la balançoire. Peu de mimiques faciales sont observées en dehors du sourire. De plus, lorsque je lui demande de répéter une phrase comme s'il était en colère, triste ou effrayé, Anthony est incapable de produire les expressions faciales adéquates. Sur le versant réceptif, Anthony a su identifier les

émotions simples à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* ». Les émotions complexes, en revanche, n'ont pas été reconnues.

#### • **Attention conjointe**

Lors de l'épreuve des « *cartes questions* », Anthony ne m'a pas montré la carte de façon appropriée. Lorsque je lui disais que je ne pouvais pas répondre, il me donnait alors la réponse. Après que je lui ai expliqué qu'il fallait que je vois l'image pour répondre aux questions, il a pu tourner la carte vers moi mais l'attention conjointe n'a pas été établie.

#### • **TDE**

L'évaluation met en évidence un TDE non acquis. En effet, l'épreuve de « *la boîte de pansements* » est échouée. De plus, à l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », Anthony a été incapable d'attribuer des états internes à lui-même comme à autrui.

#### • **Pragmatique**

A mon arrivée, Anthony me salue très poliment, me serre la main et me demande comment je vais. Anthony n'est parfois pas suffisamment informatif et ses propos ne sont pas toujours pertinents par rapport au sujet. Tout au long de la passation, Anthony a montré qu'il était capable de manifester de l'intérêt pour son interlocuteur et d'entretenir l'échange. Ainsi, au cours de l'entretien initial, après que je lui ai demandé s'il avait des amis, il me dit « *et toi, tu as des copines ?* ». A l'inverse, lors des jeux de rôles, peu de fonctions communicatives ont été utilisées. Anthony ne saluait jamais et n'entretenait pas du tout la conversation ; il se contentait de répondre aux sollicitations. Il semblait en fait ne pas parvenir à appréhender ces situations fictives.

En outre, l'utilisation contextuelle est déficitaire. Anthony est focalisé sur des détails des scènes présentées (sur « *l'image d'anniversaire* » mais aussi sur les photographies) ainsi que sur les numéros de pages qu'il lit systématiquement.

## • Fonctions exécutives

Anthony s'est montré très écholalique et a exprimé peu d'intérêts (à l'épreuve « *les choses que j'aime* », la plupart des items sont cotés « *un peu* »). Ces éléments peuvent être liés à un manque de flexibilité cognitive.

Pour ce qui est de la résolution de problèmes, on constate lors de l'épreuve « *sentiments/situations en photo* », qu'Anthony n'a pas su identifier le problème sur les photographies de situations sociales problématiques et n'a donc pas pu proposer de solution appropriée. Il avait tendance à décrire la scène de façon littérale.

### b) Compte-rendu des parents

Les parents d'Anthony décrivent un enfant perfectionniste, avec beaucoup d'inquiétudes. Il peut également se montrer autoritaire et entêté, et présenter des sauts d'humeur et des crises de colère. Ses parents ajoutent que ses seuls amis sont ses cousins et cousines. De plus, Anthony manifeste assez peu d'intérêt à passer du temps avec eux et aucun à se faire de nouveaux amis.

## • Communication non verbale

Lors des échanges, le contact visuel est bien établi et le ton de voix adapté. En revanche, la proximité physique et le sourire social sont peu appropriés. Les expressions faciales et les gestes sont utilisés de façon plutôt convenable mais sont difficilement interprétés.

## • TDE

D'après les réponses fournies par ses parents, Anthony dispose d'une faible TDE. En effet, ils indiquent qu'Anthony a du mal à comprendre que les autres peuvent avoir des états internes différents des siens. Il a également des difficultés pour se mettre à la place d'autrui et pour comprendre ce qui provoque des émotions aux autres.

## • Pragmatique

Les parents d'Anthony indiquent qu'il répond aisément aux sollicitations d'autrui. Toutefois, il ignore souvent les autres lorsqu'ils essayent d'interagir avec lui. Le maintien de l'interaction

est plus complexe. En effet, Anthony a des difficultés pour entretenir la conversation et maintenir le thème. De plus, ses sujets de conversation sont peu variés et n'intéressent pas forcément les autres. Par ailleurs, Anthony peut saluer, demander de l'aide, obtenir l'attention d'autrui ou complimenter quelqu'un. Cependant, il a du mal à démarrer une conversation en dehors du cercle familial. En outre, il adopte parfois des comportements socialement inadaptés (se met les doigts dans le nez, se touche de façon inappropriée, rires immotivés...).

#### • **Fonctions exécutives**

Les réponses apportées par les parents d'Anthony mettent en exergue un manque de flexibilité cognitive. En effet, Anthony a une faible tolérance à la frustration, il supporte mal le changement, et présente des comportements stéréotypés et répétitifs et une tendance à l'invariance verbale (pose continuellement les mêmes questions).

#### c) **Compte-rendu de l'enseignant**

D'après son enseignante, Anthony montre beaucoup d'intérêt à interagir avec ses camarades et il est bien intégré dans la classe. Néanmoins, il n'a pas d'ami attitré. Par ailleurs, elle explique qu'Anthony peut se montrer autoritaire, parfois crier et avoir des sauts d'humeurs.

#### • **Communication verbale et non verbale**

L'institutrice d'Anthony indique qu'il maintient difficilement le contact oculaire lors des échanges. De plus, les gestes et les expressions faciales ne sont pas utilisés et interprétés de façon adéquate. D'après elle, le ton de voix est souvent peu adapté et le sourire social peu utilisé. En revanche, la proximité interpersonnelle est appropriée.

#### • **TDE**

L'enseignante d'Anthony rapporte de faibles capacités de mentalisation. En effet, elle indique qu'Anthony a du mal à comprendre que les autres ont des états internes distincts des siens. Elle mentionne également des difficultés pour se mettre à la place d'autrui et pour envisager ce qui provoque aux autres des émotions.

## • Pragmatique

D'après Mme M. l'initiation des échanges est particulièrement difficile pour Anthony. En effet, elle indique tous les items comme étant des faiblesses (salutation, demande d'aide, démarrer une conversation...). Le maintien des interactions est également difficile (entretenir la conversation, maintenir le thème...). A l'inverse, elle stipule qu'Anthony est compétent dans la réponse aux initiations d'autrui.

## • Fonctions exécutives

L'enseignante d'Anthony indique qu'il a beaucoup de mal à gérer la frustration. Ces moments mènent généralement à de grandes colères et à des crises de larmes dont il est impossible de discuter avec Anthony. En revanche, il supporte plutôt bien le changement et ne présente pas de comportements répétitifs.

## Résultats de la CCC-2

### a) Compte-rendu des parents

D'après ses parents, Anthony montre peu d'intérêt pour autrui. Néanmoins, il n'est pas mis à l'écart par ses pairs et ne subit pas de moqueries.

## • Communication verbale et non verbale

Les parents d'Anthony indiquent qu'il présente une parole intelligible et fluente. La syntaxe est peu élaborée (pas de phrases longues et complexes), Anthony confond les pronoms, et commet des erreurs de conjugaison. Par ailleurs, il s'exprime parfois avec une articulation peu naturelle et présente une écholalie importante, une invariance verbale et des stéréotypies verbales. Son discours est souvent imprécis (à cause de termes trop vagues) et il est fréquemment difficile de mettre du sens sur ses propos. Ils signalent également une interprétation littérale.

Sur le plan non verbal, ils évoquent des difficultés pour employer les gestes, les expressions faciales et le sourire de façon appropriée. Les mimiques faciales d'autrui sont aussi difficilement interprétées. En revanche, Anthony regarde généralement bien son interlocuteur.

## • Pragmatique

Les parents d'Anthony signalent un trouble de l'informativité. En effet, Anthony a tendance à donner trop de détails ou, à l'inverse, à apporter trop peu d'informations. Par ailleurs, il parle plutôt de ses propres intérêts et détourne même souvent la conversation vers ces sujets de prédilection. Il parle également régulièrement de sujets qui n'intéressent pas forcément les autres. De plus, il a souvent du mal à rester silencieux et il peut être difficile de le faire taire. Ses parents expliquent également qu'il est impossible d'avoir une conversation intéressante et agréable avec lui. En outre, il ne comprend pas la nécessité d'être poli et est parfois peu réactif aux sollicitations d'autrui.

## • Fonctions exécutives

Les données fournies par les parents d'Anthony révèlent un comportement peu flexible. Ainsi, comme nous venons de l'évoquer dans la section précédente, Anthony a tendance à rester focaliser sur ses propres intérêts pendant l'échange. De plus, il choisit toujours la même activité lorsqu'il le peut et réagit souvent mal quand de nouvelles activités sont proposées. Il réagit également de façon rigide face aux imprévus. Par ailleurs, il présente une tendance à l'invariance verbale et des intérêts restreints et spécifiques.

### b) Compte-rendu de l'enseignant

L'enseignante d'Anthony indique qu'il manifeste peu d'intérêt pour ce que font les autres. Néanmoins, il n'est pas malmené ni mis à l'écart par ses camarades.

## • Communication verbale et non verbale

Mme M. évoque une parole intelligible, fluente et précise. Elle rapporte, elle aussi, une syntaxe peu élaborée, une écholalie et un emploi littéral du langage. En revanche, contrairement aux parents d'Anthony, elle ne relève pas de confusions de pronoms.

Concernant la communication non verbale, elle indique que le regard et la proximité physique sont adaptés lors de l'échange. Le sourire et les gestes, au contraire, ne sont pas utilisés à bon escient. Les expressions faciales sont pauvres mais Anthony est capable de reconnaître des émotions simples comme la colère.

## • Pragmatique

Mme M. ne signale pas de trouble de l'informativité. Elle indique qu'Anthony axe plutôt la conversation sur propres intérêts et qu'il parle parfois de choses qui n'intéressent personne. Il peut également être difficile de l'arrêter de parler. De plus, elle indique qu'il ne comprend pas toujours qu'il faille être poli.

## • Fonctions exécutives

En ce qui concerne la flexibilité cognitive, l'institutrice d'Anthony indique qu'il ne choisit pas toujours la même activité et qu'il réagit plutôt bien quand de nouvelles activités sont proposées. En revanche, il fait preuve de peu de souplesse lorsqu'un imprévu survient.

## Résultats du PTP

### a) Compte-rendu des parents

La maman d'Anthony indique de bonnes relations avec les adultes comme avec les enfants. Anthony est bien intégré à l'école. Toutefois il s'intéresse à ce que font les autres uniquement si cela est lié à ses propres centres d'intérêt. De plus, il recherche peu les échanges ; par exemple, il joue à côté des autres enfants en reproduisant ce qu'ils font, sans interagir avec eux.

## • Communication verbale et non verbale

Mme E. relève des difficultés de compréhension, notamment pour les questions. En effet, seules les questions courantes sont bien comprises. Les questions de choix sont particulièrement difficiles. De plus, Anthony interprète le langage de façon littérale. Il présente une écholalie importante et une invariance verbale (répète certaines questions en boucle), et jargonne parfois. Par ailleurs, l'emploi des pronoms est difficile (confusion il/elle, je/tu...).

En ce qui concerne la communication non verbale, elle explique que, désormais, Anthony regarde plutôt bien son interlocuteur ; son regard reste parfois encore furtif, surtout avec une personne inconnue, mais cela est beaucoup mieux. Un certain travail a été réalisé sur les expressions faciales, Anthony commence donc à les interpréter de correctement. En revanche,

elles sont utilisées de façon exagérée, peu naturelle. La gestuelle n'est pas utilisée pour communiquer. L'intonation et la prosodie sont adaptées.

- **TDE**

Mme E. explique que les tâches mentalistes sont très difficiles pour son fils. D'après elle, il est incapable d'attribuer des états internes à autrui. De plus, elle signale un important manque de sensibilité sociale.

- **Pragmatique**

La mère d'Anthony évoque un trouble de l'informativité. En effet, il a tendance à ne pas être suffisamment informatif ; à l'inverse, il peut parfois apporter trop de détails. Anthony utilise des fonctions de communication variées. En revanche, ses thèmes de conversations restent assez restreints. De plus, il a du mal à adapter son discours au contexte ou à l'interlocuteur. Lorsqu'il n'a pas réussi à se faire comprendre, Anthony n'a pas recours aux processus de réparation conversationnelle. Les règles conversationnelles ne sont pas toujours respectées même si un travail est réalisé sur ce point par la famille. Les normes sociales sont globalement acquises. Par ailleurs, Anthony est parfois peu réactif (ne se retourne pas) quand quelqu'un le sollicite.

- **Fonctions exécutives**

D'après sa mère, Anthony est très ritualisé. Il présente des intérêts restreints très spécifiques (cartes du monde, chiffres, lettres). De plus, le changement est mieux supporté qu'avant mais uniquement si Anthony est prévenu à l'avance. Les imprévus sont toujours très difficiles à gérer. Anthony semble donc avoir un comportement peu flexible.

## **b) Compte-rendu de l'enseignant**

L'institutrice d'Anthony explique qu'il est plutôt bien intégré mais qu'il n'a pas vraiment d'amis. Selon elle, il est autocentré, mais il commence à manifester de l'intérêt pour les activités des autres. Comme la maman d'Anthony, elle déclare qu'il a tendance à reproduire ce que font les autres plutôt que de jouer réellement. Les relations avec l'adulte semblent plus faciles pour Anthony ; il a établi des relations de confiance et se comporte de façon adaptée.

### • **Communication verbale et non verbale**

L'enseignante d'Anthony rapporte elle aussi une compréhension déficitaire. Anthony a, notamment, beaucoup de mal à comprendre les questions ouvertes et les mots à double sens. Globalement, elle signale qu'il interprète le langage littéralement même si cette tendance s'atténue. En effet, il commence à saisir le second degré. Elle ne relève pas de difficultés d'ordre sémantique. En revanche, elle signale une certaine écholalie.

Concernant la communication non verbale, l'enseignante d'Anthony indique que le contact oculaire était peu établi en début d'année mais qu'Anthony peut bien regarder son interlocuteur désormais. Les mimiques faciales sont pauvres mais quelques sourires commencent à apparaître. Les gestes sont peu utilisés pour communiquer et la voix est souvent monotone.

### • **TDE**

Mme M. indique qu'Anthony ne semble pas comprendre les états internes d'autrui. De plus, elle signale un manque de sensibilité sociale.

### • **Pragmatique**

Mme M. explique qu'Anthony parle très peu en classe, il s'exprime presque uniquement pour répondre aux questions ou pour répéter ce que disent les autres. D'après elle, il utilise donc peu de fonctions langagières. Par ailleurs, elle explique qu'Anthony n'a pas recours aux processus de réparation conversationnelle. Elle indique que les règles conversationnelles sont respectées et les normes sociales acquises. Enfin, elle déclare qu'Anthony est généralement assez réactif quand quelqu'un lui parle.

### • **Fonctions exécutives**

Les réponses fournies par l'enseignante d'Anthony témoignent d'un manque de flexibilité cognitive. Ainsi, elle explique qu'Anthony a du mal à gérer la frustration et qu'il a besoin de rituels. En revanche, elle ne relève pas d'intérêts restreints et n'observe plus de stéréotypies motrices ces derniers temps.

## **Résumé**

Ce mémoire s'intéresse au Triad Social Skills Assessment, test anglophone évaluant les habiletés sociales chez les enfants avec autisme âgés de 6 à 12 ans. Après avoir été traduit, il a été expérimenté auprès de six enfants, de leur famille et de leur enseignant, puis comparé à deux autres tests, la CCC-2 et le PTP. Le TSSA est constitué de trois parties : une série d'épreuves adressées à l'enfant, un formulaire destiné aux parents et un autre pour un enseignant.

Le TSSA a permis d'obtenir des résultats présentant de nombreuses similarités avec ceux de la CCC-2 et du PTP. De plus, il s'est avéré plus complet dans la mesure où il permettait de confronter les compétences de l'enfant en situation de test aux habiletés rapportées par les parents et les enseignants. Ainsi, cette étude a mis en évidence la richesse des données recueillies grâce au TSSA et leur pertinence pour la mise en place d'un projet thérapeutique spécifique et individualisé. Le TSSA apparaît donc comme un outil particulièrement intéressant pour la pratique orthophonique qui gagnerait à être connu en France.

Mots-clés : autisme, habiletés sociales, théorie de l'esprit, pragmatique, communication

---

## **Abstract**

This dissertation focuses on the Triad Social Skills Assessment, Anglophone test which assesses social skills of children with autism aged six to twelve. After being translated, it was experimented with six children, their family and their teacher, and then compared to two other tests, the CCC-2 and the PTP. The TSSA is divided into three parts: a series of tests administrated to the child, a form addressed to the parents and another one for a teacher.

The TSSA has yielded results with many similarities with those of the CCC-2 and the PTP. Moreover, it has been more comprehensive since it allowed to compare child's skills in testing situation with abilities reported by parents and teachers. Thus, this study has highlighted the wealth of the data collected through the TSSA and their relevance for the establishment of a specific and individualized therapeutic plan. Therefor the TSSA appears to be a particularly interesting tool for speech-therapy practice and deserves to be known in France.

Keywords : autism, social skills, theory of mind, pragmatic, communication