



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2018/2019

Mémoire

pour l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

L'adaptation de l'adolescent avec un
trouble développemental du langage sévère
dans les situations de communication du
quotidien

Élaboration d'un outil d'évaluation et recherche de liens entre les résultats aux évaluations classiques de langage et cette adaptation

Présenté par *Audrey MORIN*

Née le 15/03/1995

Président du Jury : Madame Prudhon Emmanuelle – Orthophoniste, chargée d'enseignement, co-directrice pédagogique du CFUO de l'Université de Nantes

Directeur du Mémoire : Madame Creusen Hélène – Orthophoniste, chargée d'enseignement

Membre du jury : Madame Mabire Marie-Laure – Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Hélène Creusen, ma directrice de mémoire, pour avoir accepté d'encadrer mon travail, pour ses conseils et ses retours qui ont fait avancer ma réflexion.

Je tiens également à remercier Christelle Moëlo, Dominique Russo et sa collègue, Isabelle Beuzet, Camille Hébert, Chantal Poupon-Canavese et Patricia Louérat, orthophonistes, pour l'intérêt qu'elles ont porté à ce projet. Un grand merci à leurs patients et aux parents qui ont accepté de participer à mon étude.

Un grand merci également à tous les adolescents qui ont accepté de répondre à mon questionnaire.

Enfin, je remercie mes proches. Merci à mes parents de m'avoir accompagné et soutenu durant mes études. Merci à la Dream Team pour tous ces bons moments passés lors de ces cinq années. Et merci trois fois mille à toi Kévin. Merci pour ton aide dans ce travail et merci de m'avoir supportée au quotidien durant cette année chargée.

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

« 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 ».

Engagement de non-plagiat

Je, soussigné(e) Audrey MORIN déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à Nantes

Le 18/05/2019

Signature : Audrey MORIN

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE.....	2
1. Trouble développemental du langage sévère ou dysphasie.....	2
1.1. <i>Mise au point sur la terminologie et les définitions du trouble.....</i>	<i>2</i>
1.1.2. <i>Dysphasie.....</i>	<i>2</i>
1.1.3. <i>Trouble spécifique du développement du langage ou SLI.....</i>	<i>2</i>
1.1.4. <i>Les classifications internationales : la CIM 10 et le DSM-V.....</i>	<i>3</i>
1.1.5. <i>Consensus récent autour de la terminologie.....</i>	<i>3</i>
2. Le profil de l'enfant présentant un TDL sévère.....	4
2.1. <i>Le profil langagier de l'enfant TDL sévère.....</i>	<i>4</i>
2.2. <i>Un comportement compensatoire.....</i>	<i>5</i>
3. Le trouble développemental du langage sévère à l'adolescence.....	5
3.1. <i>Évolution du TDL sévère et manifestations sur le langage.....</i>	<i>5</i>
3.1.1. <i>Évolution du trouble et manifestations au niveau du langage oral.....</i>	<i>5</i>
3.1.2. <i>Incidence du trouble sur le langage écrit.....</i>	<i>7</i>
3.1.3. <i>Trouble d'accès au langage élaboré.....</i>	<i>7</i>
3.1.4. <i>Liens entre les difficultés retrouvées en langage oral, en langage écrit et en langage élaboré.....</i>	<i>8</i>
3.2. <i>Les répercussions du TDL sévère dans la vie de l'adolescent.....</i>	<i>9</i>
3.2.1. <i>Conséquences psychologiques, émotionnelles.....</i>	<i>9</i>
3.2.2. <i>Conséquences sociales.....</i>	<i>9</i>
3.2.3. <i>Conséquences comportementales.....</i>	<i>10</i>
3.2.4. <i>Conséquences scolaires et professionnelles.....</i>	<i>10</i>

3.2.5. Conséquences sur l'autonomie.....	11
4. L'évaluation du langage chez l'adolescent présentant un TDL sévère.....	11
4.1. Évaluer les différentes composantes du langage : des mesures objectives	11
4.1.1. Intérêts et limites.....	11
4.2. Évaluer l'utilisation du langage dans la vie quotidienne : des évaluations écologiques et fonctionnelles.....	12
4.2.1. Les outils existants.....	12
4.2.2. La nécessité de créer et d'utiliser des questionnaires explorant le fonctionnement dans la vie quotidienne.....	13
4.2.3. Intérêts et limites à l'utilisation de questionnaires d'auto-évaluation.....	13
4.2.4. L'intérêt de rechercher des liens entre les résultats obtenus aux évaluations classiques de langage et l'utilisation du langage au quotidien.....	14
PRESENTATION DU PROJET ET OBJECTIFS.....	15
METHODOLOGIE.....	16
1. Élaboration de l'outil.....	16
1.1. Choix de l'âge des participants.....	16
1.2. Choix des items.....	16
1.3. Construction de la cotation et de l'analyse de l'outil.....	17
1.3.1. Analyse par domaine et création de profils de communication...	17
1.3.2. Cotation.....	18
1.4. Choix des consignes de passation.....	18
1.5. Test de l'outil sur neuf adolescents.....	18
2. Passation de l'outil à un panel d'adolescents tout-venants.....	18
3. Passation de l'outil à un public TDL sévère.....	19
3.1. Population de notre étude.....	19

3.2. <i>Déroulement des passations</i>	19
3.3. <i>Remise du questionnaire aux parents</i>	19
4. Recueil de l'avis des orthophonistes sur le support.....	20
5. Recueil et analyse des données des bilans orthophoniques des adolescents avec TDL sévère.....	20
6. Traitement des données.....	20
7. Respect de l'éthique.....	20
RESULTATS	21
1. Normalisation du questionnaire.....	21
1.1. <i>Analyse des résultats indépendamment des classes de scolarisation</i>	21
1.2. <i>La distribution des performances de notre population de référence</i>	21
1.3. <i>Étalonnage en centile</i>	21
2. Étude de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien via notre outil d'évaluation.....	22
2.1. <i>Analyse des scores totaux</i>	22
2.2. <i>Analyse des scores par domaine</i>	22
2.2.1. <i>Analyse des scores obtenus dans les quatre modalités du langage</i>	22
2.2.2. <i>Analyse des scores obtenus dans les quatre domaines du quotidien</i>	24
2.3. <i>Analyse des scores obtenus par item</i>	25
2.4. <i>Recherche d'un lien entre la personnalité de l'adolescent et ses scores au questionnaire d'auto-évaluation</i>	27
3. L'avis des orthophonistes sur l'outil créé.....	28
3.1. <i>Au niveau de la construction de l'outil</i>	28
3.2. <i>Au niveau des intérêts de l'outil</i>	29

4. Recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.....	30
4.1. Résultats de Maëlle (tableaux 1 et 2).....	30
4.2. Résultats de Coline (tableau 3 et 4).....	32
4.3. Résultats de Bastien (tableaux 5 et 6).....	33
4.4. Résultats de Gabin (tableau 7 et 8).....	35
4.5. Résultats d'Elise (tableau 9 et 10).....	37
DISCUSSION.....	39
1. Synthèse des résultats et réponses à nos objectifs.....	39
2. Limites de notre travail.....	41
2.1. Limites quant à la construction de l'outil.....	41
2.2. Limites quant à la normalisation du questionnaire.....	42
2.3. Limites quant aux nombres de participants.....	42
2.4. Limites quant à notre recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.....	42
3. Perspectives.....	42
CONCLUSION.....	44
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION

La dysphasie est un trouble neurodéveloppemental du langage oral caractérisé au premier plan par des troubles spécifiquement linguistiques impactant sévèrement l'expression et la compréhension du langage. On estime que c'est 1 personne sur 100 de la population qui est touchée par ce trouble (Rapport Ringard, 2000, Verloes et Excoffier, 2003) ce qui représente environ sept mille nouveaux enfants d'âge scolaire chaque année (Pech-Georgel et George, 2007), et que les garçons sont 1,5 fois plus touchés que les filles (Mancini, 2007).

Ce trouble durable, qui accompagne le sujet tout au long de son développement, va s'exprimer différemment selon les âges de la vie (Gérard, 1993). Ainsi, à l'adolescence, les difficultés les plus importantes se trouvent généralement dans l'acquisition et l'utilisation du langage élaboré ainsi que dans la maîtrise du langage écrit. Nous savons également que des répercussions de ce trouble sur le quotidien sont nombreuses et interfèrent sur la qualité de vie du sujet. Toutefois, même si nous savons que les adolescents dysphasiques sont plus à risque de présenter des difficultés d'adaptation dans les situations de communication du quotidien, peu d'outils d'évaluation existent à ce jour pour mettre en évidence ce niveau d'adaptation et ainsi compléter les données des évaluations classiques de langage.

Le premier objectif du mémoire est de créer un outil à destination des orthophonistes leur permettant d'évaluer cette adaptation. Le second objectif est d'établir des liens entre les difficultés persistantes objectivées par les évaluations classiques de langage et l'adaptation de l'adolescent dans les situations de communication du quotidien. Plus largement, nous tenterons de savoir si l'outil créé est complémentaire aux évaluations classiques de langage.

Ce projet de mémoire est motivé par l'intention de proposer aux orthophonistes un outil adapté, complémentaire aux évaluations classiques de langage, leur permettant d'affiner leur regard sur leur patient et ainsi de guider le projet thérapeutique avec une visée écologique et fonctionnelle.

1. Trouble développemental du langage sévère ou dysphasie

1.1. *Mise au point sur la terminologie et les définitions du trouble*

Pour parler des enfants qui présentent des difficultés sévères d'acquisition et d'utilisation de leur langue maternelle, on trouve dans la littérature et selon les pays différentes terminologies et conceptions. Cette partie vise à présenter ces différentes terminologies et à préciser celle qui sera retenue pour notre travail.

1.1.2. *Dysphasie*

Terme utilisé en France, la «dysphasie» réunit des enfants présentant un trouble spécifique, sévère et persistant du langage oral qui interfère avec la dynamique développementale (Leclercq & Leroy, 2012). Ce trouble dit «structurel» (Gérard, 2003) se caractérise par «une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral» sur le versant expressif et/ou réceptif entraînant des déficits durables à différents niveaux linguistiques (phonologie, lexicale, syntaxe, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique) (Brin, Courrier, Lederlé & Masy, 2011).

Ce trouble est à différencier du terme «retard de langage» (trouble fonctionnel) qui regroupe des enfants présentant un décalage temporel dans le développement du langage par rapport aux enfants tout-venants et pour lesquels l'évolution est assez favorable à court et à moyen terme (Monfort, Juarez Sanchez, 2001).

1.1.3. *Trouble spécifique du développement du langage ou SLI*

Dans les pays anglosaxons, le terme le plus employé est Specific Language Impairment (SLI). Cette terminologie inscrit les difficultés langagières au sein d'un continuum de sévérité. Toutefois, elle semble discutable puisqu'elle regroupe à la fois les troubles structurels et les troubles fonctionnels qui impliquent pourtant des différences significatives au niveau de l'intervention (Monfort & Juarez Sanchez, 2001). En effet, selon Monfort et Juarez Sanchez (2001, p.53), «le terme de dysphasie présente l'avantage de distinguer un groupe particulier d'enfants dont les troubles sont suffisamment graves et le pronostic suffisamment préoccupant pour prendre des mesures fondamentalement différentes». En 1996, Chevrier-Muller propose la traduction française : elle parle de Trouble Spécifique du Développement du Langage et utilise par facilité le terme de dysphasie pour les TSDL graves.

1.1.4. Les classifications internationales : la CIM 10 et le DSM-V

La CIM 10 (Organisation Mondiale de la Santé, 2015), emploie le terme «trouble spécifique du développement de la parole et du langage» avec deux sous-catégories selon que le trouble soit de type expressif ou réceptif. Cependant, la notion de spécificité dans la définition du trouble est remise en question par son ambiguïté (Avenet, Lemaître & Vallée, 2016) car elle suggérerait un trouble du langage isolé (pas de troubles associés) et des habiletés non-verbales préservées, ce qui ne reflètent pas la réalité de nombreux enfants.

C'est dans ce sens que le DSM-V (American Psychiatric Association, 2018) préfère rejeter le terme de spécificité dans sa définition des troubles du langage. Il utilise les termes de trouble du langage et de trouble phonético-phonologique.

Ces deux classifications intègrent dans leurs critères diagnostiques des critères quantitatifs (écart significatif à la norme des tests standardisés), des critères d'exclusion (trouble du langage non expliqué par une pathologie connue) ainsi que des critères adaptatifs (présence d'un retentissement du trouble sur les relations interpersonnelles, la participation sociale et la réussite scolaire et professionnelle).

1.1.5. Consensus récent autour de la terminologie

Récemment, un travail sur la clarification de la terminologie des troubles du langage a été mené par un groupe de 57 experts (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). Ainsi, le terme «trouble du langage» (language disorder) est suggéré pour les enfants qui risquent d'avoir des difficultés langagières influençant significativement leur vie quotidienne et leurs apprentissages lorsqu'ils seront en âge scolaire (à partir de 5 ans). Le terme «trouble» ainsi défini exclu de la définition les enfants pour lesquels les difficultés résulteraient d'un manque d'exposition à la langue de scolarisation ou qui pourraient récupérer sans aide. De plus, le terme «trouble développemental du langage» (developmental language disorder) est suggéré lorsque les difficultés émergent au cours du développement et ne sont pas acquises ou associées à une condition biomédicale connue (traumatisme crânien, aphasie épileptique acquise, paralysie cérébrale, déficience auditive, syndrome génétique, déficience intellectuelle). D'autres atteintes peuvent tout de même prendre place en co-occurrence du trouble langagier (trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, dyslexie-dysorthographe, dyspraxie, trouble des sons de la parole, difficultés émotionnelles et difficultés de comportement).

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux adolescents présentant un trouble développemental du langage que l'on qualifiera de sévère. Nous allons donc utiliser le terme de TDL sévère récemment suggéré par de nombreux experts (Bishop et al., 2017). Le terme de dysphasie pourra toutefois être employé afin de respecter les références de la littérature, «la dysphasie étant l'expression la plus sévère et la plus persistante du trouble développemental du langage» (Maillart, 2018, p.12). Enfin, malgré les défauts que comportent le terme de SLI, il sera également utilisé afin de retranscrire le plus justement certains travaux de recherche anglophones.

2. Le profil de l'enfant présentant un TDL sévère

2.1. Le profil langagier de l'enfant TDL sévère

Chez l'enfant présentant un TDL sévère, les deux versants du langage (compréhension et expression) ainsi que les différents niveaux linguistiques (articulatoires et phonologiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques, discursifs et pragmatiques) peuvent être touchés (Leclercq & Leroy, 2012). Il existe toutefois une hétérogénéité du profil linguistique c'est-à-dire que les niveaux linguistiques peuvent être préservés ou atteints à différents degrés créant un profil contrasté, de même qu'une différence de niveau entre les performances en expression et en compréhension peut être relevée (Monfort & Juarez Sanchez, 2001; Soares-Boucaud, Labruière, Jery & Georgieff, 2009).

L'altération expressive est toutefois la plus fréquente. Elle peut se caractériser par des difficultés à produire des sons et à les enchaîner pouvant compromettre l'intelligibilité de la parole. Au niveau du lexique, nous pouvons observer un manque du mot, des utilisations inadéquates de termes ainsi que des difficultés dans l'acquisition et l'utilisation de termes abstraits tels que les verbes désignant des états mentaux (Lerclercq & Leroy, 2012). De plus, nous pouvons observer une syntaxe pauvre et/ou déviante c'est-à-dire que l'on peut observer une réduction de mots notamment des mots de liaisons, une tendance à la juxtaposition (agrammatisme) ainsi qu'une utilisation inadaptée des règles morphosyntaxiques (dyssyntaxie), pouvant réduire l'informativité du discours (Brin et al., 2011). Enfin, nous pouvons retrouver des difficultés d'ordre pragmatiques, conversationnelles : non-respect des tours de parole, manque de prise en compte du contexte situationnel et de l'interlocuteur, manque d'initiation à la conversation, pannes conversationnelles causées par un manque de clarté du discours et la présence d'ambiguïtés (Collette & Schelstraete, 2012).

L'altération du versant réceptif se caractérise par des difficultés d'accès au sens via le lexique, la syntaxe, le discours. Des difficultés d'ordre pragmatiques peuvent être présentes avec notamment des difficultés de compréhension des actes de langage indirects qui ont tendance à être interprétés de manière littérale ainsi que des difficultés de compréhension du langage élaboré : difficultés de compréhension des inférences, des métaphores, des expressions idiomatiques (Leclercq & Leroy, 2012).

2.2. Un comportement compensatoire

Afin de pallier leurs difficultés linguistiques et d'entrer en communication, des comportements compensatoires sont souvent mis en place par les enfants dysphasiques. Ainsi, le non-verbal peut être sur-utilisé en expression (gestes, expressions du visage, onomatopées) et pour décoder le message (ton de la voix, expressions du visage, gestes, aide du visuel, du contexte d'énonciation) (Gérard, 1993). Au niveau lexical, le manque du mot peut conduire l'enfant à utiliser de nombreux termes génériques et des circonlocutions (Leclercq & Leroy, 2012). Au niveau syntaxique, ils vont compenser leurs difficultés en utilisant des structures de phrases simples qu'ils maîtrisent laissant apparaître une certaine rigidité dans l'utilisation des structures syntaxiques (Leclercq & Leroy, 2012).

De plus, les enfants dysphasiques peuvent mettre en place des stratégies conversationnelles compensatoires induites par des expériences d'échecs dans la communication (McTear et Conti-Ramsden, cité par Abbeduto, 1993). Ils éviteraient de poser des questions, de formuler des demandes de clarification par crainte de montrer par la suite des difficultés de compréhension et adopteraient des stratégies défensives comme celle d'adopter un comportement passif (De Weck, 2004).

3. Le trouble développemental du langage sévère à l'adolescence

3.1. Évolution du TDL sévère et manifestations sur le langage

3.1.1. Évolution du trouble et manifestations au niveau du langage oral

Avec un suivi adapté depuis leur enfance, les adolescents présentant un TDL sévère ont en général accès à un langage oral fonctionnel c'est-à-dire que leur langage leur permet de se débrouiller dans la plupart des situations du quotidien (Gérard, 1993; Franc & Gérard, 2003).

3.1.1.2. Difficultés persistantes en phonologie, lexique et syntaxe

De nombreuses difficultés persistent tout de même dans la plupart des cas au niveau des différentes composantes du langage oral mais avec des degrés variables, comme l'illustre l'étude de Billard et coll. (1989). Ainsi, tandis que le niveau réceptif était proche de la norme pour les 12 adolescents de l'étude, le niveau expressif était encore altéré. En phonologie, sur 12 jeunes, 8 jeunes ont compensé leur trouble tandis qu'une altération sévère est mise en évidence pour 4 jeunes. En lexique, les résultats sont inférieurs à la norme avec une évocation lente, des difficultés d'accès au lexique ainsi qu'une utilisation préférentielle de mots simples et courants. En syntaxe, 10 jeunes sont en deçà de la norme et parmi eux, 6 ont un déficit sévère se caractérisant par des omissions de marqueurs syntaxiques (pronoms, flexions verbales et adjectivales, conjonctions) et des utilisations inexactes. Ces difficultés syntaxiques sont majorées par la longueur des phrases. Audollent et Tuller (2003) remarquent que ces difficultés conduisent souvent à un comportement d'évitement des structures syntaxiques complexes. Par exemple, les adolescents utilisent davantage la coordination et la juxtaposition de propositions que la subordination.

En conclusion, certains sujets tendent à la fin de l'adolescence vers la normalisation tandis que d'autres ont des déficits langagiers encore très sévères. Cette hétérogénéité au niveau de l'évolution du trouble est à mettre en lien avec la présence de facteurs de risque et de protection (environnementaux, familiaux, rééducatifs, présence/absence de troubles associés) qui ont une influence non négligeable sur la trajectoire développementale du jeune.

3.1.1.3. Difficultés au niveau du discours

Les adolescents avec SLI sont davantage en difficulté lors de tâches narratives que leurs pairs tout-venants (Wetherell, Botting & Conti-Ramsden, 2007). Leur discours est plus pauvre au niveau de la syntaxe et de l'informativité. L'étude de Reed et al. (2007) confirme ces résultats en montrant que les récits produits par les adolescents présentant un SLI sont moins informatifs, plus évasifs, avec davantage de propos inappropriés et inexacts que les récits de leurs pairs sans difficultés linguistiques. Les adolescents dysphasiques seraient par ailleurs dans la norme dans les tâches de discours conversationnel (Rutherford et coll., cité par Chevrier Muller, 1996). Toutefois, selon Franc et Gérard (2003), on retrouverait chez les jeunes adultes dysphasiques une maladresse dans les prises de parole, une réticence au dialogue avec en conséquence des réponses à l'économie face aux sollicitations et une utilisation importante de formules passe-partout.

3.1.2. Incidence du trouble sur le langage écrit

Les difficultés en lecture restent majeures à l'adolescence. En effet, l'atteinte des deux voies de lecture (assemblage et adressage) conduit à des scores pathologiques en vitesse de lecture et en nombre d'erreurs commises (Herbaux-Laborde, 2013). De plus, la compréhension de lecture peut être altérée notamment avec l'effet de longueur (Franc & Gérard, 2003). Des difficultés de lecture fonctionnelle peuvent être relevées : difficultés pour lire les règles de jeux, lire un plan, lire un programme de télévision (Gérard, Monfort, cités par Boutard, 2003).

Les adolescents avec TDL sévère présenteraient également des difficultés en transcription (stock orthographique faible et non-maîtrise des règles orthographiques) (Franc & Gérard, 2003) ainsi que des performances déficitaires au niveau rédactionnel. Dockrell et al. (2009) ont en effet mis en évidence qu'à l'âge de 16 ans, leurs productions étaient des textes courts, avec une fragilité dans l'utilisation des structures de phrases et dans l'organisation des idées.

Afin de soulager ces mécanismes de bas niveau non automatisés qui sollicitent beaucoup d'énergie et contraignent les tâches de haut niveau (raisonnement), des aménagements scolaires sont souvent mis en place. Nous pouvons citer les aménagements suivants: ordinateur avec correcteur orthographique, prédiction de mots, synthèse vocale ou logiciel particulier, support écrit avec police adaptée, gros caractères et taille de l'interligne augmentée, aide humaine pour la lecture et l'écriture, photocopie des cours.

3.1.3. Trouble d'accès au langage élaboré

Un trouble d'accès au langage élaboré a été mis en évidence chez les adolescents dysphasiques (Guillon, 2005). Ce trouble se manifeste par des difficultés à manier les notions abstraites, à distinguer les nuances sémantiques, des difficultés de compréhension et d'utilisation des métaphores, de l'implicite, de l'humour, de l'ironie, des sens figurés. Autrement dit, même si l'adolescent dysphasique «contrôle dans la plupart des situations de la vie quotidienne les aspects formels de son instrument linguistique, il a le plus grand mal à opérer une transition adolescente qui passe par une libération du langage des références du concret» (Gérard, 1993, p.77). Ainsi, certains processus propres à l'adolescence tels que le verlan, l'échange d'opinions, d'idées abstraites, de jeux de mots risquent de ne pas être maîtrisés (Gérard, 1993).

A l'adolescence, nous pouvons conclure qu'il existe des difficultés persistantes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les difficultés les plus importantes concernent le langage écrit et le langage élaboré. Ces observations vont dans le sens de celles de Gérard (1993) lorsqu'il décrit les risques majeurs dans l'évolution de la dysphasie. Selon lui, ces risques sont la non-maîtrise de l'écrit associée à des difficultés de socialisation dues au déficit de traitement du langage élaboré.

3.1.4. Liens entre les difficultés retrouvées en langage oral, en langage écrit et en langage élaboré

Afin de mieux comprendre les liens entre ces difficultés, il faut s'intéresser à l'acquisition de ces habiletés dans le développement normal.

Ainsi, les difficultés à l'écrit des jeunes avec un TDL sévère prennent leur origine dans le trouble du langage oral initial qui va être une contrainte dans le développement des habiletés de l'écrit (Whitehouse, Wat, Line & Bishop 2009; Schelstraete, 2012; Soares-Boucaud et al., 2009). Ceci s'explique par le fait que l'acquisition de la lecture et de l'écriture nécessite des capacités de décodage et d'encodage (habiletés phonologiques) et des capacités de compréhension et d'expression orale (habiletés lexicales, syntaxiques, discursives, pragmatiques) qui font défaut chez les enfants présentant un TDL sévère.

De la même façon, les difficultés d'accès au langage élaboré peuvent s'expliquer par la fragilité du langage écrit étant donné que ce sont les compétences en littéracie¹ qui vont soutenir son développement. En effet à l'adolescence, c'est l'écrit qui va servir de base à l'apprentissage et qui va permettre d'affiner l'oral. Les jeunes vont utiliser leurs compétences en lecture pour apprendre du vocabulaire, des structures de phrases plus complexes (Nippold, cité par Coralie Henrot, 2018).

Les liens entre l'écrit et l'oral peuvent donc être décrits comme des interactions réciproques. L'exposition à l'écrit va nourrir les connaissances linguistiques orales qui elles-mêmes vont favoriser la vitesse de traitement de l'écrit (Parbeau-Gueno, citée par Coralie Henrot, 2018).

¹aptitude à comprendre et à utiliser le langage écrit dans la vie quotidienne pour atteindre des buts personnels et étendre ses connaissances et capacités (OCDE et Statistique Canada, 2000)

3.2. Les répercussions du TDL sévère dans la vie de l'adolescent

L'adolescence est une période de grands bouleversements : langage qui devient plus abstrait, recherche d'identité, recherche d'émancipation et d'autonomie, jusqu'à la question de l'orientation en fin de collège et au lycée qui est centrale. Durant cette période, les adolescents présentant un TDL sévère vont être d'autant plus à risque de présenter des difficultés dans leur quotidien. Le trouble du langage peut ainsi se répercuter à différents niveaux et engendrer des limitations fonctionnelles (Leclercq & Maillart, 2014).

3.2.1. Conséquences psychologiques, émotionnelles

De nombreuses études s'accordent à dire que les adolescents présentant un TDL sévère sont plus à risque de présenter des difficultés psychologiques, émotionnelles que leurs pairs tout-venants. On retrouverait une estime de soi diminuée (Herbaux-Laborde, 2013; Wadman, Durkin & Conti-Ramsden, 2008) voire très faible (Bacon, Lamothe-Pénelle & Savard, 2016), des difficultés à parler des émotions (Herbaux-Laborde, 2013) ainsi que de l'anxiété et des symptômes de dépression (Conti-Ramsden & Botting, 2008). Ils seraient également plus sujets à la timidité (Wadman et al., 2008).

Cependant, ces difficultés psychologiques et émotionnelles ne semblent pas être le résultat direct d'expériences communicatives appauvries mais plutôt dues à des situations vécues comme des échecs, des situations de moqueries associées éventuellement à un manque de soutien familial ou scolaire qui exacerberaient les fragilités émotionnelles du jeune (Wadman et al., 2008).

3.2.2. Conséquences sociales

Selon Franc et Gérard (2003), d'importantes difficultés d'adaptation sociale sont retrouvées chez les adolescents dysphasiques avec une prévalence de phobies sociales en comparaison des adolescents tout-venants, et cela d'autant plus que le sujet est âgé.

Plus précisément, Deschryver (2013) a pu mettre en évidence que les adolescents TDL sévère se jugent en difficulté lorsqu'ils doivent entrer en interaction avec des jeunes du même âge qu'ils ne connaissent pas (Deschryver, 2013). De plus, ils se saisiraient moins de leur téléphone portable et échangeraient moins de messages textuels que les adolescents tout-venants du fait de leurs difficultés linguistiques, ce qui réduirait par conséquent leurs possibilités de développer des liens sociaux (Durkin & al., 2011, Conti-Ramsden, Durkin & Simki, 2010). Selon Durkin et Conti-Ramsden (2007), ils auraient d'ailleurs une qualité d'amitié globalement plus faible que les adolescents ordinaires.

Les conséquences du trouble du langage au niveau des activités et loisirs extrascolaires semblent être variables selon les individus et selon leur âge. En effet, Deschryver (2013) montre que 100% des 10-14 ans affirment ne pas ressentir de conséquences de leur trouble du langage sur leurs activités (ni peur de participer, ni envie d'arrêter), alors que 40% des 14-18 ans ont souvent songé à arrêter une activité à cause de leurs difficultés langagières, ces résultats pouvant être mis en lien avec l'augmentation de la conscience des troubles avec l'âge.

Des conséquences du trouble du langage ont également été décrites au sein de la sphère familiale (Deschryver, 2013). En effet, 75% des 14-18ans de son étude se disent silencieux en famille. Ces observations sont toutefois contredites par celles de Herbaux-Laborde (2013) qui observe que les jeunes adultes dysphasiques ne sont pas gênés dans le cadre familial étant donné qu'un espace de confiance a pu se créer.

3.2.3. Conséquences comportementales

Suite à de nombreux échecs de communication et à une grande conscience de leurs difficultés, les adolescents présentant un TDL sévère ont tendance à mettre en place des stratégies d'évitement. Ainsi, on observe souvent une mise en retrait et une tendance à limiter la fréquence de leurs interactions communicationnelles (Mac Tear et Conti-Ramsden, cités par Collette et Schelstraete, 2012). Pourtant cette mise en retrait se déroule alors que l'adolescent partage les mêmes envies, les mêmes besoins de socialisation que ses pairs (Wadman et al., 2008).

<p>Il semble donc que ce sont les troubles du langage qui entraînent des troubles comportementaux, émotionnels qui affaiblissent par la suite les relations sociales. Néanmoins, tous les adolescents avec un TDL sévère ne sont pas concernés par ces conséquences comportementales, émotionnelles et donc sociales. Cette hétérogénéité doit être prise en compte et résulte en partie de l'impact du milieu dans lequel se développe le jeune ainsi que de ses propres ressources et des moyens de compensation dont il est capable de se saisir (Leclercq & Maillart, 2014).</p>
--

3.2.4. Conséquences scolaires et professionnelles

Comme le savoir est organisé autour du langage et se transmet grâce au langage, l'impact du TDL sur les apprentissages est évident. De plus, d'autres troubles sont souvent associés tel qu'un trouble de la mémoire de travail, des troubles d'attention, des difficultés de gestion du temps et de l'espace (Gérard, 1993). On retrouve ainsi des difficultés en

mathématiques (acquisition des bases de la numération et des repères dimensionnels, résolution de problème) ainsi que dans l'apprentissage d'une deuxième langue (Franc & Gérard, 2003). Les enfants et adolescents présentant un TDL sévère sont à risque d'échec scolaire. La majorité des jeunes choisiront après le collège des études courtes de type BEP, CAP (Franc & Gérard, 2003) et exerceront un emploi ne nécessitant pas un niveau élevé de qualification notamment au niveau des compétences langagières orales et écrites (Whitehouse et al., 2009).

3.2.5. *Conséquences sur l'autonomie*

Les compétences langagières font partie intégrante des compétences personnelles utiles au quotidien donc il est logique de penser que ceux qui souffrent d'une déficience langagière sont plus susceptibles d'avoir du retard dans le développement de leur autonomie. Et effectivement, Conti-Ramsden et Durkin (2008) ont pu mettre en évidence dans leur étude que si la plupart des adolescents ordinaires paraissent compétents dans les différents domaines de l'autonomie à 16 ans, les adolescents avec SLI se sont révélés en moyenne nettement moins compétents, notamment pour les situations «sortir seul ou avec ses amis», «être capable de prendre soin de soi» et «organiser seul ses sorties».

Nous pouvons conclure qu'à l'adolescence, les jeunes présentant des difficultés persistantes de langage sont plus susceptibles que les adolescents tout-venants de souffrir de troubles émotionnels, de difficultés d'autonomie, d'être gênés dans leurs relations sociales et dans leur scolarité. Les difficultés langagières ont un retentissement dans la vie quotidienne de l'adolescent et interfèrent sur la qualité de vie (Wadman et al., 2008; Herbaux-Laborde, 2013).

4. L'évaluation du langage chez l'adolescent présentant un TDL sévère

4.1. Évaluer les différentes composantes du langage : des mesures objectives

4.1.1. Intérêts et limites

Afin d'évaluer le langage des adolescents présentant un TDL sévère, les orthophonistes ont à leur disposition des outils standardisés qui permettent des évaluations objectives. Ces outils sont indispensables pour évaluer les compétences de l'adolescent vis-à-vis des différentes composantes du langage (phonologie, lexique, morphologie, syntaxe, pragmatique) et le situer par rapport à sa classe d'âge, et cela de manière objective, c'est-à-dire sans faire intervenir de jugement personnel.

Cependant, les modalités de passation de ces tests sont artificielles et éloignées des situations du quotidien de l'adolescent. L'utilisation de tests classiques semble donc insuffisante pour rendre compte de l'utilisation du langage dans la vie quotidienne (Piller et al., 2008) et du handicap engendré au quotidien (Leclercq & Maillart, 2014). Alors, si les classifications internationales intègrent dans les critères diagnostiques du TDL l'incidence du trouble sur la vie quotidienne., il est donc important de pouvoir se donner les moyens de l'évaluer (Leclercq & Maillart, 2014).

4.2. Évaluer l'utilisation du langage dans la vie quotidienne : des évaluations écologiques et fonctionnelles

A l'inverse des évaluations classiques du langage, les évaluations écologiques et fonctionnelles « ne visent pas à mettre en évidence les mécanismes déficients, mais cherchent plutôt à révéler les conséquences des troubles et les modes de compensation mis en œuvre dans la vie quotidienne » (Piller et al., 2008, p165).

Il existe différentes méthodes d'évaluation «écologiques» (Marchal, Chevignard, Laurent-Vannier, Quentin, 2006) : les observations directes du comportement et des performances de l'individu dans son milieu de vie, les mises en situation simulant des situations de la vie quotidienne et les questionnaires cherchant à évaluer le retentissement d'un trouble sur les activités de la vie quotidienne.

4.2.1. Les outils existants

A l'heure actuelle, il existe peu d'outils à destination des adolescents présentant un TDL qui permettent d'évaluer de manière précise le handicap engendré dans les situations du quotidien (Leclercq & Maillart, 2014). La plupart des outils d'évaluation de la communication fonctionnelle sont issus du domaine de l'aphasiologie tels que l'Echelle de Communication Verbale de Bordeaux (Darrigrand & Mazaux, 2000) et le test Lillois de Communication (Rousseaux, Delacourt, Wyrzykowski, Lefeuvre, 2001). Nous pouvons tout de même citer le Questionnaire Lillois de Participation à la Communication destiné à l'enfant et l'adolescent jusqu'à 16 ans (Dacquin & Lesage, 2010), le questionnaire de qualité de vie destiné aux adolescents dysphasiques élaboré récemment par Herbaux-Laborde (2013) lors de son mémoire d'orthophonie ainsi que le questionnaire d'auto-évaluation de la communication dans les situations de la vie quotidienne destiné aux enfants et adolescents dysphasiques élaboré par Deschryver (2013) également dans le cadre de son mémoire d'orthophonie.

4.2.2. La nécessité de créer et d'utiliser des questionnaires explorant le fonctionnement dans la vie quotidienne

Afin d'évaluer le degré d'incidence du TDL sévère dans les activités de vie quotidienne, Leclercq et Maillart (2014) préconisent une utilisation plus systématique de questionnaires précis à l'usage des parents, des proches, mais aussi de l'enfant lui-même. Mais pour cela, il faut que de tels outils existent. Or, ils sont encore peu nombreux. C'est dans ce sens que Deschryver (2013) a mis au point un questionnaire à destination d'enfants et d'adolescents dysphasiques permettant d'évaluer leur communication dans les situations de la vie quotidienne. Son travail, resté au stade de l'exploration, est à poursuivre. De même, un outil est actuellement en cours d'élaboration au Canada. Il s'agit de l'outil EBOS, «un instrument transdisciplinaire de mesure des habiletés et des besoins des enfants et adolescents dysphasiques» (Michallet & Boudreault, 2014, p.58) conçu pour un public de 7 à 15 ans permettant d'évaluer sept domaines (autonomie personnelle, communication, comportement, autonomie scolaire, cognition, relations interpersonnelles, connaissance de soi) par un intervenant, un parent et le jeune lui-même s'il en est capable.

4.2.3. Intérêts et limites à l'utilisation de questionnaires d'auto-évaluation

4.2.3.1. Intérêts

Dans le cas de trouble du langage, la proposition d'une auto-évaluation au patient sur sa communication du quotidien et d'une hétéro-évaluation à l'entourage va permettre à l'orthophoniste de recueillir le point de vue, la perception du patient et de ses proches concernant la fonctionnalité de sa communication et de ses éventuelles limitations au quotidien. Ces informations pourront alors lui être précieuses afin d'objectiver les difficultés rencontrées dans le quotidien du patient et ainsi compléter les données des évaluations classiques.

L'auto-évaluation a également une visée clinique puisqu'elle peut permettre d'établir des objectifs de rééducation, d'en évaluer les progrès dans une visée finale d'amélioration de la communication dans l'environnement naturel du patient (Faucher et al., 2009). De plus, la proposition à son patient d'une auto-évaluation va permettre à l'orthophoniste de cibler ses besoins réels (Faucher et al. 2009), de faciliter son adhésion à la rééducation en les prenant en compte.

Enfin, le questionnaire d'auto-évaluation peut également indiquer le degré de conscience trouble du patient quand il est également rempli par ses proches (Peskine, Chevignard, Picq & Pradat-Diehl, 2006).

4.2.3.2. Limites

Tout d'abord, les questionnaires d'auto-évaluation ne peuvent être que complémentaires aux tests standardisés car ces questionnaires n'objectivent pas toujours les difficultés réelles rencontrées par les sujets (Bourel, Dupuis, 2012). En effet, les mesures de ces évaluations ne reflètent pas forcément la réalité étant donné que les données recueillies dépendent du ressenti personnel du participant.

Pour que les réponses du participant correspondent le plus fidèlement à la réalité, il faut qu'il soit capable de faire un retour juste sur son fonctionnement (habiletés métacognitives) ou sur le fonctionnement de son proche.

Ainsi, pour s'auto-évaluer le plus justement possible, il est nécessaire d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle² juste, réaliste des capacités nécessaires pour réaliser la tâche. Ce sentiment d'efficacité personnelle peut être erroné si les sources qui ont permis à l'individu de construire ce sentiment ne sont pas fiables. Par exemple, si l'entourage survalorise le patient, son sentiment pourra être renforcé à l'excès. De la même façon, si l'entourage est trop critique vis-à-vis du patient, son sentiment pourra être affaibli. Il y a donc des biais potentiels lors d'une auto-évaluation étant donné que certains individus peuvent avoir un sentiment d'efficacité personnelle erroné conduisant à une sous-estimation ou une surestimation de leurs capacités (Lent, 2008, Peskine et al., 2006).

Par ailleurs, des difficultés de compréhension peuvent biaiser les résultats et remettre en cause la pertinence des réponses (Faucher et al., 2009), tout comme l'anosognosie du patient (Peskine et al., 2006), d'où l'intérêt de proposer une hétéro-évaluation à un proche. De même, le jugement de l'entourage peut également être erroné et conduire à des sous-estimations ou surestimations des compétences (Peskine et al., 2006). Selon Redmond (2002), dans le cas où il est connu que l'enfant présente des difficultés, les parents auraient tendance à biaiser involontairement leurs réponses et à sur-déclarer les difficultés de leur enfant.

4.2.4. *L'intérêt de rechercher des liens entre les résultats obtenus aux évaluations classiques de langage et l'utilisation du langage au quotidien*

En plus de la nécessité de créer des outils permettant d'évaluer l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien, il semble

²le sentiment d'efficacité personnelle désignant les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières (Bandura, 2007)

également intéressant «de rechercher l'existence de liens entre la réussite ou l'échec aux épreuves classiques de langage et l'utilisation du langage au quotidien». (Piller & al, 2008, p165). En effet, on pourrait penser que la réussite aux épreuves classiques de langage coïnciderait avec l'absence de handicap perçu au quotidien et qu'à l'inverse, l'échec à ces mêmes épreuves coïnciderait avec des difficultés perçues dans l'utilisation du langage au quotidien. Il est toutefois possible que la réalité soit parfois autre et que l'on trouve des individus qui se sentent à l'aise dans l'utilisation de leur langage au quotidien alors que des mécanismes langagiers leur font défaut, signe que des compensations se sont mises en place et sont efficaces au long court ou signe d'une conscience erronée de leurs difficultés avec des phénomènes de surestimation de leurs capacités. Il est également possible que l'on retrouve des individus qui se sentent en difficulté dans leur quotidien alors que leur niveau de langage formel semble satisfaisant en regard des résultats obtenus aux évaluations classiques du langage. Dans ce cas, la conscience erronée amènerait un phénomène de sous-estimation de leurs capacités.

PRESENTATION DU PROJET ET OBJECTIFS

Afin de dresser le profil de communication le plus fidèle à la réalité du patient, prenant en compte aussi bien ses déficits linguistiques que leurs incidences dans le quotidien, il semble que l'orthophoniste ait donc un intérêt à proposer à son patient et éventuellement à son entourage un questionnaire explorant l'utilisation du langage au quotidien en complément de son évaluation classique de langage.

Ainsi, c'est dans le contexte actuel caractérisé par un manque d'outils utilisables par les orthophonistes pour évaluer l'adaptation des adolescents avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien, que notre projet se positionne. Plus précisément, notre projet se positionne dans une continuité du travail de Deschryver (2013).

Les objectifs de notre travail seront de :

- Créer un outil à destination des orthophonistes, complémentaire aux évaluations classiques de langage, leur permettant de qualifier le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien de leur patient adolescent et de guider la construction du projet thérapeutique
- Mettre en évidence l'adaptation des adolescents présentant un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien et rechercher des liens entre les profils linguistiques établis par les évaluations classiques de langage et cette adaptation.

METHODOLOGIE

1. Élaboration de l'outil

Ce mémoire s'inscrivant dans une continuité du mémoire réalisé par Deschryver (2013) dans lequel elle a élaboré un questionnaire visant à évaluer la communication dans les situations de vie quotidienne d'enfants et d'adolescents dysphasiques de 8 à 18 ans, nous avons tenu compte des limites de son outil d'évaluation (la complexité de certains items en regard de l'âge des participants, un temps de passation trop long, un manque d'items concernant le langage élaboré, des items concernant la communication non-verbale non-pertinents, l'absence de questionnaire aux parents) dans une visée d'amélioration. L'outil que nous avons créé se trouve en **annexe 1**.

1.1. *Choix de l'âge des participants*

Le choix a été fait de proposer ce questionnaire à des adolescents âgés d'au moins 13 ans en regard de la complexité des items et des capacités métacognitives nécessaires pour s'auto-évaluer.

1.2. *Choix des items*

Nous avons dans un premier temps pris contact avec des orthophonistes afin de les questionner sur les domaines importants qui devraient figurer dans ce questionnaire. Les orthophonistes contactées ont notamment pointé le domaine de l'autonomie (gestion du temps/de l'espace pour se déplacer, achats, téléphone) et la différenciation des situations de communication selon les cercles sociaux : famille, amis, inconnus.

Dans un deuxième temps, des recherches ont été menées autour des outils déjà existants pour en extraire des éléments pertinents qui pourraient faire partie du questionnaire. Différents outils ont ainsi été utilisés pour guider le choix des items. Ainsi, le questionnaire de Deschryver (2013) nous a conduit à élaborer des items sur l'explication du trouble, les activités scolaires et extrascolaires ainsi que des items opérant une distinction entre les cercles sociaux : famille, amis, inconnus. Le questionnaire de qualité de vie de Herbaux-Laborde (2013) nous a également inspiré, notamment pour élaborer les items concernant le langage élaboré et le langage écrit. L'échelle de communication verbale de Bordeaux (Darrigrand & Mazaux, 2000) nous a aidé dans la sélection d'items concernant les relations sociales, le téléphone, les achats. Ce dernier outil nous a également donné l'idée d'introduire une échelle en fin de questionnaire permettant de connaître le jugement général du jeune sur l'adaptation

de sa communication dans son quotidien. Enfin, nous nous sommes également intéressés aux échelles utilisées dans la prise en charge du bégaiement et notamment à l'échelle de Dean Williams (1980), à l'échelle d'aptitude à la communication de Léna Rustin (1992) et à l'échelle de Gambрил et Richey (1975).

Ainsi, nous avons établi une soixantaine de questions balayant les situations de la vie quotidienne des adolescents. Les différents items ont ensuite été retravaillés pour n'en conserver que 35, le but étant d'obtenir une passation rapide. L'ensemble de ces items sont présentés en **annexe 2**. Nous avons également ajouté deux autres items. L'un, placé avant le questionnaire, propose au jeune de se situer sur une échelle d'introversion/extraversion permettant de faire du lien entre certains items qui sont possiblement liés à sa personnalité. En effet, si un jeune est très timide, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il aura plus de difficultés dans les domaines de l'expression orale et des relations sociales. L'autre item est placé après le questionnaire et propose au jeune de situer sur une échelle l'adaptation de sa communication à son quotidien.

Afin de faciliter la compréhension des items et des choix de réponses correspondants, nous avons choisi des items qui correspondent à des actions (ex: «lire à voix haute») et quatre choix de réponses correspondant au degré de facilité de réalisation de l'action (très difficile, assez difficile, assez facile, facile). Nous avons également créé «l'échelle visuelle» qui explique chaque choix de réponses.

1.3. Construction de la cotation et de l'analyse de l'outil

1.3.1. Analyse par domaine et création de profils de communication

Même si le questionnaire peut être analysé simplement item par item en relevant les actions qui sont difficiles ou très difficiles à réaliser pour le jeune et au contraire celles qui sont plus faciles à réaliser pour lui. Toutefois, il nous a semblé intéressant de rassembler les items par domaine afin de permettre une analyse par domaine et la création d'un profil de communication. Les orthophonistes contactées pendant notre phase d'élaboration ont été questionnées sur la forme que pourrait prendre cet outil et l'idée de créer un profil de communication permettant un résultat visuel leur a semblé pertinente. Nous avons donc élaboré en plus du questionnaire, deux profils de communication qui seront à compléter suite à la passation par l'orthophoniste. Le Voice Handicap Index (Jacobson et al., 1997) nous a également aidé dans le choix du format de l'outil étant donné qu'il s'agit d'une auto-évaluation et que chaque item est analysé par domaine.

Les domaines que nous avons retenus pour l'établissement des profils de communication sont les quatre modalités du langage (expression orale, compréhension orale, expression écrite et compréhension écrite) et quatre domaines du quotidien (langage élaboré, vie scolaire/professionnelle, loisirs/relations sociales, autonomie).

Chaque item appartient à l'une des quatre modalités du langage ainsi qu'à l'un ou deux des quatre domaines du quotidien (à l'exception des items 21 et 32 relatifs à la gestion du temps et de l'espace qui ne correspondent pas à une situation de communication mais seulement à une situation du domaine de l'autonomie).

1.3.2. Cotation

La cotation est construite de telle manière qu'à chaque choix de réponse est attribué un score (très difficile : 0, difficile : 1, assez facile : 2, facile : 3). Nous obtenons ainsi un score total sur 105 points. De plus, les items étant répartis par domaine, nous obtenons huit scores permettant de construire les deux profils de communication (selon les quatre modalités du langage et selon les quatre domaines du quotidien). Enfin, afin d'éviter aux orthophonistes d'utiliser une calculatrice pour obtenir les scores par domaine, nous avons créé un tableau d'aide au calcul.

1.4. Choix des consignes de passation

En parallèle de l'élaboration du questionnaire, nous avons réfléchi aux modalités de passation qui seraient retenues pour notre outil. Le déroulement de passation que nous avons proposé aux orthophonistes se trouve en **annexe 1**.

1.5. Test de l'outil sur neuf adolescents

Suite à l'élaboration de cet outil, nous l'avons proposé à cinq adolescents tout-venants ainsi qu'à quatre adolescents suivis en orthophonie pour le tester en situation réelle. Suite à ce test, des modifications ont été effectuées notamment au niveau de tournures de phrases qui n'étaient pas suffisamment claires.

2. Passation de l'outil à un panel d'adolescents tout-venants

Afin de pouvoir étudier et interpréter les résultats des adolescents avec un TDL sévère au questionnaire, nous devons nous référer à des normes établies par une population de référence. Nous avons ainsi proposé ce questionnaire à un panel d'adolescents tout-venants. Nous avons obtenu des normes selon le score total et selon les scores par domaine.

Il faut noter que l'item 35 relatif à l'explication du trouble du langage ne leur a pas été proposé. Dans notre étude, nous avons donc retiré cet item de nos cotations si bien que le

score total se retrouve abaissé à 102 points au lieu des 105 points initiaux.

Afin de recueillir des réponses à notre questionnaire, nous nous sommes rendus dans un collège et dans un lycée nantais. Nous avons obtenu l'autorisation de proposer notre questionnaire sur le temps libre des jeunes (sortie d'école, pauses inter-cours). D'autres réponses ont également été recueillies grâce à la mise en ligne du questionnaire et à sa diffusion par le biais de relations personnelles, nous permettant d'élargir notre panel. Au total, nous avons obtenu 98 réponses. Le panel ainsi constitué est détaillé en **annexe 3**. Il faut également préciser que les jeunes du panel ne présentent aucun trouble de langage oral/écrit connu.

3. Passation de l'outil à un public TDL sévère

3.1. Population de notre étude

Pour réaliser cette étude, nous avons contacté par téléphone et par mail des orthophonistes de Loire-Atlantique, du Maine-et-Loire et d'Ille-et-Vilaine. 16 adolescents dysphasiques/avec TDL sévère ont ainsi été recrutés et remplissent les critères suivants :

- âgés de 13 à 18 ans et au moins en classe de 4ème
- en cours de scolarité
- diagnostiqués dysphasiques ou TDL sévère
- ne présentent pas de déficience intellectuelle, troubles sensoriels, troubles envahissants du développement, troubles psychiatriques

Parmi les 16 adolescents de l'étude, 11 adolescents sont suivis en structure et cinq sont suivis en libéral. Le détail de cette population est renseignée dans **l'annexe 4**.

3.2. Déroulement des passations

Les passations se sont déroulées sur le lieu d'exercice des orthophonistes. Les passations ont été réalisées par les orthophonistes à l'exception des passations des jeunes suivis par l'Institut Public de la Persagotière que nous avons nous-même réalisées. Étant donné les difficultés de lecture des jeunes, les items ont tous été lus à voix haute par l'adulte; le jeune pouvait suivre en même temps sur son exemplaire et cocher ses réponses. Les passations ont duré entre 15 et 20 minutes en moyenne.

3.3. Remise du questionnaire aux parents

Le même questionnaire a été remis aux parents afin de recueillir leur point de vue quant à l'adaptation de leur enfant dans les situations de communication du quotidien. En leur

proposant ce même questionnaire, nous espérons apporter aux orthophonistes des informations intéressantes concernant la vision des parents sur les difficultés de leur enfant. Nous espérons également que les résultats croisés des questionnaires du jeune et du parent vont permettre à l'orthophoniste de qualifier le retentissement du TDL sur les situations de communication du quotidien de l'adolescent.

Il faut noter que nous n'avons pas pu recueillir les questionnaires des parents des six jeunes suivis par le SESSAD Langage et Apprentissage de l'APAJH 44.

4. Recueil de l'avis des orthophonistes sur le support

Un questionnaire est remis à chaque orthophoniste ayant participé à l'étude. Le questionnaire (**annexe 5**) doit permettre de recueillir leur avis sur le support. Les orthophonistes sont questionnées sur le format de l'outil, sur le format de la passation, sur les items, sur la cotation ainsi que sur les intérêts d'un tel support pour la prise en charge orthophonique. Leur avis nous permettra de discuter les points forts et les points faibles du support et de viser une amélioration.

5. Recueil et analyse des données des bilans orthophoniques des adolescents avec TDL sévère

Dans le but de comparer les résultats obtenus au questionnaire avec les résultats des évaluations classiques de langage, nous avons obtenu l'accord des familles pour consulter les dossiers des participants. Les bilans orthophoniques seront donc étudiés pour tenter de mettre en évidence des liens entre les résultats de ces deux types d'évaluation.

En pratique, les bilans que nous avons pu consulter n'étaient pas tous récents ou assez complets au vu des objectifs de notre étude. Nous avons donc choisi de n'étudier que les cas de cinq jeunes, leurs bilans étant datés de juin à décembre 2018.

6. Traitement des données

Les données ont été traitées avec les logiciels Excel Office 365 et JASP 0.9.1.

7. Respect de l'éthique

Le consentement libre et éclairé à été recueilli auprès des représentants légaux des 16 adolescents de notre étude. (**annexe 6**). Ce dernier était accompagné de deux lettres d'informations concernant l'étude (l'une destinée aux parents et l'autre destinée à l'adolescent) (**annexe 6**). De plus, nous respectons dans ce mémoire l'anonymisation des données recueillies. Les prénoms cités dans ce mémoire ont été modifiés afin de garantir la confidentialité des données.

RESULTATS

1. Normalisation du questionnaire

1.1. Analyse des résultats indépendamment des classes de scolarisation

Nous avons supposé avant l'analyse des résultats que selon les classes, les scores obtenus à l'auto-évaluation ne seraient pas les mêmes et seraient d'autant plus importants que les jeunes seraient dans une classe supérieure. Toutefois, les moyennes du score total et des scores par domaine obtenues par les adolescents tout-venants ne semblent pas différer significativement selon les classes et ne montrent pas des scores plus élevés chez les lycéens que chez les collégiens (à l'exception des scores obtenus dans le domaine «compréhension écrite» qui sont d'autant plus élevés que les jeunes sont dans une classe supérieure) (**annexe 7**). Suite à cette analyse, nous avons donc choisi de regrouper les résultats des adolescents tout-venants indépendamment de leur classe de scolarisation.

1.2. La distribution des performances de notre population de référence

Ensuite, nous avons voulu savoir si les résultats au questionnaire des adolescents tout-venants suivaient une loi normale, selon le score total ainsi que selon les huit domaines. Nous avons utilisé Excel et la fonction Loi Normale dans le but de construire des courbes. Les courbes que nous avons obtenues ressemblaient bien à des courbes de Gauss mais montraient des distributions asymétriques à droite, signe d'un effet plancher, le questionnaire étant facile pour les sujets sains. Un test de Shapiro-Wilk nous a également confirmé ces résultats en infirmant la normalité de la distribution des données ($p\text{-value} < 0.05$) (**annexe 8**).

1.3. Étalonnage en centile

La distribution des données ne suivant pas une loi normale, nous avons donc réaliser un étalonnage en centile du score total ainsi que des scores par domaine obtenus par les adolescents tout-venants (**annexe 9**). Les centiles sont des valeurs permettant de découper la distribution des scores de l'échantillon de population et pour chaque centile, on a une proportion déterminée de la population qui précède cette valeur et une proportion déterminée de la population qui suit cette valeur. Par exemple, le 50ème centile noté C50 est le score tel que 50% des sujets ont un score inférieur ou égal et 50% des sujets ont un score supérieur ou égal. De même, le 5ème centile noté C5 est le score tel que 5% des sujets ont un score inférieur ou égal et 95% des sujets ont un score supérieur ou égal.

Pour notre étude, nous utilisons la correspondance entre le rang centile et le niveau de

performance définie par Moroni (2012). Ainsi, nous considérons que tout score inférieur ou égal au centile 5 place la performance de l'individu en zone déficitaire, que tout score situé entre le centile 5 et 10 place la performance de l'individu à la limite du déficit, et que tout score situé entre le centile 10 et 25 témoigne d'une performance dans la moyenne faible. De plus, tout score situé entre le centile 25 et 75 sera considéré dans la moyenne, le centile 50 étant le score médian. Enfin, tout score supérieur au centile 75 témoigne d'une performance dans la moyenne haute et au dessus du centile 90 et du centile 95, nous parlerons de performance respectivement supérieure et très supérieure.

2. Étude de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien via notre outil d'évaluation

2.1. Analyse des scores totaux

En prenant en compte les scores totaux obtenus au questionnaire d'auto-évaluation (**tableau 1 annexe 10**), nous observons grâce au **tableau 7 (annexe 10)** que plus de la moitié des adolescents avec un TDL sévère (56.25%) se situent en zone déficitaire ($\leq C5$), que 62.5% des adolescents obtiennent un score inférieur ou égal au centile 10 et que 87.5% des adolescents se situent en deçà du score médian ($< C50$). Leurs résultats sont donc nettement plus faibles que ceux des adolescents du groupe témoin.

Concernant les 10 adolescents avec un TDL sévère pour lesquels les parents ont réalisé l'hétéro-évaluation, nous pouvons voir dans le **tableau 8 (annexe 10)** qu'ils sont 7 à se situer en zone déficitaire ($\leq C5$) et 9 à se situer en deçà du score médian ($< C50$). Nous pouvons également voir que leurs parents situent 6 d'entre eux dans la zone déficitaire ($\leq C5$), 9 dans la zone à la limite du déficit ($\leq C10$) et les 10 en deçà du score médian ($< C50$). De plus, nous observons dans les **tableaux 1 et 2 (annexe 10)** que le score total moyen obtenu par les parents est plus faible que celui obtenu par les adolescents (59.80 contre 65.00). Il semble donc que les 10 parents situent de manière globale les adolescents légèrement plus en difficulté dans les situations de communication du quotidien que les adolescents eux-mêmes.

2.2. Analyse des scores par domaine

2.2.1. Analyse des scores obtenus dans les quatre modalités du langage

Le **tableau 7 (annexe 10)** montre que 50 % des adolescents avec un TDL sévère obtiennent via l'auto-évaluation un score déficitaire ($\leq C5$) dans le domaine «expression orale», qu'ils sont 68.75% à se situer en deçà du centile 25 et 87.5% à se situer en deçà du

score médian (<C50). De même, nous observons que 43.75% de nos 16 sujets obtiennent un score déficitaire dans le domaine «expression écrite» et qu'il sont 87.5% à se situer en deçà du score médian. Ce tableau nous montre également que 43.75% des adolescents du groupe TDL sévère obtiennent un score déficitaire dans le domaine «compréhension orale», qu'ils sont 62.5% à se situer en deçà du centile 25 et 93.75%, soit presque la totalité à se situer en deçà du score médian dans ce domaine. Enfin, nous observons que 50% des adolescents du groupe TDL sévère obtiennent un score déficitaire dans le domaine «compréhension écrite» et que presque l'ensemble des 16 adolescents (15/16 soit 93.75%) obtiennent des scores situés en deçà du centile 25. Il semble que ce soit cette dernière modalité du langage qui mette le plus en difficulté nos 16 sujets.

Ainsi, nous pouvons conclure que les scores obtenus via l'auto-évaluation dans les quatre modalités du langage par le groupe TDL sévère sont nettement plus faibles que ceux obtenus par les adolescents tout-venants de notre échantillon. Ces résultats vont dans le sens des données théoriques évoquées en première partie du mémoire dans laquelle nous détaillons les difficultés langagières orales et écrites des adolescents présentant un TDL sévère. Ces difficultés langagières semblent alors avoir un retentissement sur les situations du quotidien faisant appel à ces quatre modalités du langage.

En ce qui concerne les 10 adolescents avec un TDL sévère pour lesquels les parents ont réalisé l'hétéro-évaluation, nous pouvons tout d'abord remarquer grâce aux **tableaux 3 et 4 (annexe 10)** qu'ils ont obtenu dans les domaines «expression orale» et «expression écrite» des scores moyens supérieurs à ceux obtenus par leurs parents. En effet, les 10 adolescents obtiennent en moyenne 35.28/60 dans le domaine «expression orale» tandis que leurs parents obtiennent 31.40/60 et obtiennent 41.60/60 dans le domaine «expression écrite» tandis que leurs parents obtiennent un score moyen de 34.80/60. Grâce au **tableau 8 (annexe 10)**, nous observons qu'ils sont d'ailleurs 6 adolescents à se situer en deçà de C10 dans le domaine «expression orale» quand 9 adolescents sont situés par leurs parents en deçà de ce même centile 10. Ils sont également 3 adolescents à se situer en deçà de C10 et 4 à se situer en deçà de C25 dans le domaine «expression écrite» quand 6 adolescents sont situés par leurs parents en deçà de C10 et 9 en deçà de C25. Nous pouvons également remarquer qu'adolescents et parents obtiennent presque les mêmes scores dans le domaine «compréhension écrite» (respectivement 32/60 et 34/60) et que les scores sont répartis de la même manière (4 adolescents en deçà de C5 et 9 adolescents en deçà de C25 et de C50). Toutefois, nous pouvons voir que les adolescents obtiennent des scores moyens inférieurs à leurs parents dans

le domaine «compréhension orale» (31.46 contre 42.33/60). Ils sont d'ailleurs 6 à se situer en deçà de C10 quand seulement 3 y sont situés par leurs parents.

Il semble donc que parents et adolescents n'aient pas tout à fait le même point de vue concernant les difficultés rencontrées. Les parents perçoivent davantage de difficultés dans les situations d'expression que leurs enfants et moins de difficultés dans les situations mettant en jeu la compréhension, surtout orale.

Il faut toutefois noter que le score obtenu par les adolescents et par leurs parents dans la modalité «compréhension écrite» est à relativiser car ce domaine n'est constitué que d'un item.

2.2.2. Analyse des scores obtenus dans les quatre domaines du quotidien

Le **tableau 7 (annexe 10)** nous montre que 43.75% des adolescents présentant un TDL sévère obtiennent un score déficitaire dans le domaine «langage élaboré» et qu'ils sont 75% à obtenir un score inférieur au centile 25. De plus, nous observons qu'ils sont 43.75% à obtenir un score déficitaire dans le domaine «autonomie» et 75% à obtenir un score inférieur au score médian.

Ensuite, nous constatons que 56.25% des adolescents avec TDL sévère obtiennent un score déficitaire dans le domaine «vie scolaire/professionnelle», qu'ils sont 81.25% à obtenir un score situé en deçà du centile 10 et qu'ils ont presque tous obtenu un score situé sous le score médian (93.75%). Enfin, le tableau nous montre que 37.5% des adolescents du groupe TDL sévère obtiennent un score déficitaire dans le domaine «loisirs/relations sociales» et qu'ils sont 93.75% à obtenir un score inférieur au score médian de notre population de référence. Nous observons ainsi que les situations du quotidien qui semblent poser le moins de difficultés aux adolescents du groupe TDL sévère sont les situations appartenant aux domaines «autonomie» et «loisirs/relations sociales». A l'inverse, il semble que les situations faisant référence aux domaines «vie scolaire/professionnelle» et «langage élaboré» soient plus difficiles à gérer pour eux.

Nous pouvons conclure que les scores obtenus à chacun des quatre domaines du quotidien par le groupe TDL sévère via l'auto-évaluation sont nettement plus faibles que ceux obtenus par les adolescents tout-venants de notre échantillon. En effet, ils sont nombreux à obtenir des scores faibles ou déficitaires (< C25) et peu à obtenir des scores médians (C50) et des scores situés dans la moyenne haute (> C50). Ces résultats sont cohérents avec les

données théoriques exposées en première partie de mémoire dans laquelle nous avons étudié le retentissement du TDL sévère sur la vie de l'adolescent et qui montre l'incidence du trouble notamment sur les aspects sociaux, comportementaux, émotionnels, scolaires ainsi que sur le développement de l'autonomie.

Concernant les 10 adolescents avec un TDL sévère pour lesquels les parents ont réalisé l'hétéro-évaluation, nous pouvons remarquer d'après les **tableaux 5 et 6 (annexe 10)** que les scores moyens qu'ils ont obtenus dans les quatre domaines sont légèrement supérieurs à ceux obtenus par leurs parents (26.80 contre 23.60 dans le domaine «langage élaboré», 40.63 contre 38.63 dans le domaine «autonomie», 33.52 contre 28.19 dans le domaine «vie scolaire/professionnelle» et 43.00 contre 41.00 dans le domaine «loisirs/rerelations sociales»). Au niveau de la répartition des scores présentée dans le **tableau 8 (annexe 10)**, nous pouvons voir que dans le domaine «langage élaboré», 6 adolescents se situent en deçà de C5 quand 8 y sont situés par leurs parents et que les parents les situent tous en deçà de C25 quand seulement 8 adolescents s'y situent. Concernant l'autonomie, nous pouvons voir que 5 adolescents se situent en deçà de C10 quand 8 adolescents y sont situés par leurs parents et que seulement 7 adolescents se situent en deçà de C50 contre 9 selon les parents. Enfin, dans les domaines «vie scolaire/professionnelle» et «loisirs/rerelations sociales», nous pouvons voir que la répartition est plutôt équivalente d'après les adolescents et leurs parents.

2.3. Analyse des scores obtenus par item

Tout d'abord, nous pouvons voir d'après le **tableau 9 (annexe 10)** que les adolescents du groupe TDL se jugent plus en difficulté que les adolescents tout-venants étant donné qu'ils obtiennent des scores inférieurs dans 31 des 34 items du questionnaire. Les adolescents présentant un TDL sévère se sont d'ailleurs jugés nettement plus en difficulté que les tout-venants aux items 7, 8, 11, 14, 15 et 17 (de 32.48% à 38.78% d'écart de score). A l'inverse, nous pouvons voir qu'ils se sont sentis moins en difficulté que le groupe témoin aux items 19, 25 et 32 (respectivement 1.15%, 3.53% et 21.60% d'écart de score). De plus, nous pouvons constater qu'ils ont obtenu presque le même score à l'item 28 (1,49 % d'écart de score).

D'après ce même tableau, nous pouvons remarquer que les 10 parents ayant réalisé l'hétéro-évaluation ont obtenu des scores inférieurs à leurs enfants dans 23 des 35 items, et particulièrement dans les items 10, 13, 16, 22 et 32 (16 à 20% d'écart de score). En revanche, ils ont jugés les adolescents moins en difficulté que les adolescents eux-mêmes dans les items

2, 7, 20, 21, 24. Nous pouvons également remarquer qu'ils ont obtenu des scores nettement inférieurs aux adolescents tout-venants à l'exception des items 19, 21 et 32 où ils obtiennent des scores presque identiques.

En prenant en compte les résultats des adolescents du groupe TDL sévère et ceux des 10 parents ayant répondu, nous pouvons supposer que les items 19, 21, 25, 28 et 32 n'ont peut-être pas leur place dans le questionnaire étant donné qu'ils ne sont pas discriminants et ne mettent donc pas en évidence de retentissement du TDL sévère dans ces situations. Nous pouvons également supposer que si peu de difficultés sont relevées dans aux items 21 et 32, c'est parce que ces deux items ne correspondent pas à des situations de communication.

De plus, le **tableau 10 (annexe 10)** nous montre les résultats obtenus au dernier item du questionnaire qui propose aux adolescents de situer sur une échelle l'adaptation de leur communication au quotidien. Ainsi, nous observons que les adolescents tout-venants trouvent en grande majorité leur communication «assez adaptée à leur quotidien» (55.95%) ou «tout à fait adaptée à leur quotidien» (41.67%) avec seulement 2.38% d'entre eux qui la trouvent «moyennement adaptée à leur quotidien». Nous pouvons remarquer que chez le groupe TDL sévère, même si la majorité des adolescents, à savoir 56.25% d'entre eux, trouvent leur communication «assez adaptée à leur quotidien», il y a cependant nettement plus d'adolescents qui trouvent leur communication «moyennement adaptée à leur quotidien» (37.50%) et nettement moins qui la trouvent «tout à fait adaptée à leur quotidien» (6.25%) que dans le groupe des tout-venants.

Ce tableau nous permet aussi de voir que les 10 parents des adolescents avec un TDL sévère ayant réalisé l'hétéro-évaluation trouvent d'une manière générale la communication de les adolescents légèrement moins adaptée que les adolescents eux-mêmes. Ils sont 50% à trouver la communication de leur enfant «assez adaptée à leur quotidien» quand les adolescents sont 60%. Adolescents et parents sont tous deux 40% à la trouver «moyennement adaptée à leur quotidien». Enfin, nous pouvons constater qu'aucun des parents ne trouve la communication de son enfant «tout à fait adaptée à son quotidien» mais que 10% la trouvent au contraire «peu adaptée à son quotidien».

En conclusion, grâce à l'analyse des scores totaux, des scores par domaine et des scores par item, nous pouvons dire que l'adaptation des adolescents avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien semble plus faible que celle des tout-venants, ce qui rejoint les données théoriques étudiées en première partie de notre travail. De plus, grâce à nos observations, nous pouvons dire que le questionnaire élaboré semble être un outil capable de mettre en évidence le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien.

2.4. Recherche d'un lien entre la personnalité de l'adolescent et ses scores au questionnaire d'auto-évaluation

D'après le **tableau 11 (annexe 10)** présentant les scores des adolescents tout-venants en fonction de leur personnalité, il semble que nous pouvons supposer un lien entre la personnalité et les scores obtenus au questionnaire. En effet, les adolescents qui se qualifient «très extraverti» et «extraverti» obtiennent un score total supérieur à ceux qui se qualifient de «pas timide mais discret» (respectivement 85.64, 86.18 contre 81.94/102). De plus, la personnalité semble avoir un retentissement dans les situations appartenant aux domaines «expression orale», «langage élaboré», «autonomie» et «loisirs/rerelations sociales», étant donné que les adolescents se qualifiant d'«extraverti» obtiennent de meilleurs scores que les adolescents se qualifiant de «pas timide mais discret».

D'après le **tableau 12 (annexe 10)** qui s'intéresse cette fois-ci aux scores obtenus par les adolescents TDL sévère en fonction de leur personnalité, nous remarquons que les mêmes conclusions peuvent être tirées. En effet, nous observons que les «timides» ont un score total moyen nettement inférieur à celui des «pas timide mais plutôt discret» (62.28/102 contre 72.60/102). De plus, les adolescents du groupe TDL sévère qui se sont qualifiés «timides» obtiennent des scores significativement inférieurs aux adolescents se qualifiant «pas timide mais discret» dans les domaines «expression orale», «compréhension orale», «langage élaboré», «autonomie» et «loisirs/rerelations sociales». Ces résultats semblent cohérents avec ceux des tout-venants. Il semble donc que la personnalité ait une influence sur l'adaptation dans les situations de communication du quotidien. Cependant, cette conclusion n'est vraie que de manière générale car certains adolescents qui se sont qualifiés de «très introverti» ont tout de même obtenu de très bons scores au questionnaire et inversement, des adolescents qui se sont qualifiés d'«extraverti» ont obtenu des scores plutôt faibles.

3. L'avis des orthophonistes sur l'outil créé

3.1. Au niveau de la construction de l'outil

Sur les sept orthophonistes de notre étude, cinq orthophonistes trouvent que les items sont clairs et adaptés aux adolescents avec un TDL sévère tandis que deux orthophonistes pensent que certains items sont trop compliqués à cause du vocabulaire employé et de formulations un peu longues (items 14, 23, 24, 33 et 34) (3 «oui tout à fait», 2 «oui plutôt» et «2 non pas vraiment»). De plus, il est précisé par une orthophoniste qu'une reformulation est nécessaire pour les jeunes présentant des troubles de la compréhension.

Toutes les orthophonistes ayant participé à l'étude ont trouvé que les choix de réponses étaient clairs et suffisants (3 «oui tout à fait» et 4 «oui plutôt»). Elles ont également trouvé que toutes les situations de communication du quotidien étaient bien représentées dans ce questionnaire (2 «oui tout à fait» et 5 «oui plutôt»). De même, le temps de passation leur a semblé adapté (3 «oui tout à fait» et 4 «oui plutôt»). Cependant, elles n'ont pas trouvé l'échelle visuelle utile puisque aucun des jeunes ne s'en est servie.

Au niveau de la cotation par domaine, les orthophonistes ont trouvé sa construction simple à réaliser (2 «oui tout à fait» et 5 «oui plutôt»). Quatre orthophonistes trouvent le tableau d'aide au calcul bien construit et utile tandis que trois orthophonistes ne l'ont pas trouvé vraiment utile car les calculs étaient assez simples à réaliser. Toutes les orthophonistes ont trouvé le temps de cotation adapté (7 «oui plutôt»), même si selon l'une d'elle, une version informatisée du questionnaire et de sa cotation serait plus adaptée à la pratique.

Ensuite, toutes les orthophonistes sont d'accord pour dire qu'il y a un intérêt à analyser les réponses par domaine et à créer les profils d'adaptation (2 «oui tout à fait» et 5 «oui plutôt»). D'après l'une d'entre elle, le classement par domaine est très pertinent et apporte de la clarté et un début d'analyse. De plus, selon une autre orthophoniste, la création du profil d'adaptation est intéressante car elle permet de présenter les résultats aux parents et de comparer les résultats du questionnaire de l'adolescent et de ses parents. Elles sont également d'accord pour dire qu'une simple analyse des réponses item par item, sans réalisation de la cotation par domaine, n'est pas suffisante (7 «non pas vraiment»).

Le questionnaire aux parents est utile pour les sept orthophonistes de l'étude (2 «oui tout à fait» et 5 «oui plutôt»). D'après elles, le questionnaire aux parents peut permettre de nuancer l'avis du jeune qui peut ne pas être objectif face à ses difficultés du quotidien. Une

orthophoniste fait remarquer que dans la pratique, beaucoup de jeunes dysphasiques n'ont que peu ou pas conscience de leurs difficultés. Ils mettent souvent en place des conduites d'évitement, et le cercle familial a tendance à pallier les difficultés, de manière plus ou moins consciente. Le questionnaire permet ainsi de mesurer la conscience du jeune par rapport à ses troubles. Et inversement, le questionnaire aux parents peut mettre en évidence une minimisation des difficultés de leur enfant et va donc guider l'orthophoniste dans l'accompagnement des parents. L'intérêt de proposer le questionnaire également aux parents peut donc être la prise de conscience des modes de communication de la part du jeune et de sa famille.

Enfin, selon toutes les orthophonistes ayant participé à l'étude, cet outil présente un intérêt pour une prise en charge des adolescents dysphasiques (3 «oui tout à fait» et 4 «oui plutôt»).

3.2. Au niveau des intérêts de l'outil

D'après les sept orthophonistes, cet outil permet de qualifier le retentissement du TDL dans les situations de communication du quotidien (2 «oui tout à fait» et 5 «oui plutôt»). De plus, cinq orthophonistes sur sept jugent cet outil intéressant pour pouvoir avoir une meilleure vision des points forts et fragilités du jeune dans son quotidien, et ainsi savoir comment cela se passe en dehors de leur bureau même si d'après l'une d'entre elles, il existe le biais de l'auto-évaluation et de la subjectivité du jeune qui peut par exemple être dans le déni. De même, six orthophonistes sur sept jugent que ce support apporte des informations complémentaires aux évaluations déjà réalisées pour ce jeune, notamment par le recueil du ressenti du jeune (1 «oui tout à fait», 5 «oui plutôt» et 1 «non pas vraiment»). Ce support participe ainsi à l'élaboration/à l'amélioration du projet thérapeutique en complément des autres évaluations pour six orthophonistes sur sept (1 «oui tout à fait», 5 «oui plutôt» et 1 «non pas vraiment»). Cet outil permet également selon elles de connaître la perception que se fait le jeune de ses capacités (sentiment d'efficacité personnelle) vis-à-vis des situations de communication du quotidien (2 «oui tout à fait», 5 «oui plutôt») et permet ainsi de voir s'il y a un décalage avec la réalité (surévaluation ou sous-évaluation).

Les orthophonistes sont plutôt d'accord avec l'idée que ce support amène les adolescents à réfléchir sur leur communication. Cinq d'entre elles sont également plutôt d'accord pour dire que ce support participe à améliorer la prise de conscience chez le jeune de ses points forts et difficultés (2 «oui tout à fait», 3 «oui plutôt», 2 «non pas vraiment»). En revanche,

même si pour l'une d'entre elle il s'agit d'un bon départ dans la prise de conscience, cela ne suffit pas si le jeune est dans le déni.

Pour six orthophonistes sur sept, cet outil permet d'initier l'échange avec le jeune autour de ses difficultés de communication du quotidien (6 «oui plutôt»). C'est d'ailleurs l'un des intérêts majeurs identifié par l'une des orthophonistes. Une autre orthophoniste ajoute que cet outil peut également permettre d'initier un échange avec l'entourage voire même les enseignants autour des difficultés ressenties par le jeune.

Cinq orthophonistes sur sept sont plutôt en accord avec l'idée que ce support permet d'impliquer le jeune dans sa prise en charge étant donné que l'auto-évaluation le place en position active. Seulement, selon l'une d'entre elle, l'impact reste ponctuel si l'on se contente de faire passer le questionnaire. Elles sont également cinq à penser que ce support permet d'impliquer le jeune dans sa prise en charge du fait qu'il s'intéresse à des situations concrètes qui lui parlent et qui le touchent au quotidien (2 «oui tout à fait», 3 «oui plutôt» et 2 «non pas vraiment»).

En revanche, quatre orthophonistes sur sept pensent que cet outil ne permet pas d'indiquer une fin de prise en charge (1 «oui tout à fait», 2 «oui plutôt» et 4 «non pas vraiment»). L'une d'entre elle pense tout de même le contraire et pointe cet intérêt comme un intérêt majeur de l'outil.

4. Recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien

Afin de rechercher des liens entre les résultats obtenus aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère perçu dans les situations de communication du quotidien, nous allons confronter pour cinq adolescents les résultats qu'ils ont obtenus à des épreuves d'évaluation classique de langage à ceux qu'ils ont obtenus à notre questionnaire explorant cette adaptation. Nous présentons les résultats obtenus par ces cinq adolescents et leurs parents aux deux types d'évaluation dans des tableaux en **annexe 11**.

4.1. Résultats de Maëlle (tableaux 1 et 2)

L'évaluation classique de langage met en évidence un trouble persistant au niveau du langage oral en expression (phonologie, lexique, syntaxe, pragmatique) associé à un trouble

du langage écrit touchant l'expression (lecture, orthographe) et la compréhension.

Les résultats de Maëlle à l'auto-évaluation de son adaptation dans les situations de communication du quotidien sont intéressants puisqu'ils coïncident avec les difficultés observées dans l'évaluation classique de langage. En effet, Maëlle se dit en difficulté et obtient des scores déficitaires dans des situations de communication du quotidien faisant appel à des capacités d'expression orale (< C5), de compréhension écrite (< C5) ainsi que d'expression écrite (C5). Par ailleurs, son score faible dans le domaine «loisirs/rerelations sociales» (C5-10) peut s'expliquer par le fait que ce domaine soit constitué de situations faisant appel à l'expression orale où elle se trouve en difficulté (s'exprimer et se faire comprendre en présence de ses amis/des gens qu'on ne connaît pas, se présenter). Elle obtient également un score faible en langage élaboré (C10) ce qui sans être déficitaire, montre que Maëlle ne sent pas totalement à l'aise dans les situations de communication du quotidien qui font appel à des compétences plus complexes en langage. En effet, elle se dit assez en difficulté pour raconter une histoire de façon claire ainsi que pour réagir quand on la critique et donner des arguments pour défendre son opinion. Ce résultat est assez cohérent avec ceux de l'évaluation classique de langage car le langage élaboré se développe notamment grâce au langage écrit qui est altéré chez Maëlle.

De plus, Maëlle obtient un score déficitaire dans le domaine «autonomie» (<C5). Elle se dit assez en difficulté pour comprendre ce qu'elle lit, pour rédiger/mettre en écrit sa pensée, pour interpellier un vendeur, pour prendre un rendez-vous par téléphone ainsi que pour gérer son temps. Enfin, Maëlle obtient également un score déficitaire dans le domaine «vie scolaire/professionnelle» (<C5) ce qui semble cohérent avec les difficultés relevées par l'évaluation classique de langage puisque ce domaine est constitué principalement d'items relatifs à l'expression orale, à l'expression écrite et à la compréhension écrite, ces trois modalités du langage étant troublées chez elle.

L'hétéro-évaluation de ses parents montrent des résultats assez similaires. Comme Maëlle, ils trouvent sa communication «assez adaptée à son quotidien» et la qualifient de «pas timide mais d'un naturel plutôt discret». Ils obtiennent tout de même un meilleur score total que Maëlle (66/102 contre 60/102), et de meilleurs scores dans les domaines «expression orale», «expression écrite», «langage élaboré» et «loisirs/rerelations sociales». Nous pouvons donc supposer que les parents de Maëlle minimisent légèrement les difficultés de leur fille.

4.2. Résultats de Coline (tableau 3 et 4)

L'évaluation classique de langage met en évidence chez Coline des difficultés persistantes en langage oral (compréhension et expression) associées à des difficultés de langage écrit (lecture, orthographe, compréhension fine).

L'auto-évaluation concernant son adaptation dans les situations de communication du quotidien met en évidence le même type de difficultés avec des scores déficitaires retrouvés au niveau de la compréhension orale (< C5), de la compréhension écrite (< C5) et de l'expression orale (< C5). De plus, nous retrouvons un score faible dans le domaine «langage élaboré» (C10) où elle se dit assez en difficulté pour comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré, pour raconter une histoire de façon claire ainsi que pour exprimer ses émotions. Ces résultats semblent donc être cohérents avec les difficultés mises en évidence par l'évaluation classique de langage. Les modalités du langage retrouvées déficitaires dans l'évaluation classique de langage sont aussi les modalités du langage qui posent problème à Coline dans les situations de communication du quotidien. Coline obtient également des scores déficitaires dans les domaines «autonomie» (< C5), «vie scolaire/professionnelle» (< C5) et «loisirs/rerelations sociales» (< C5). Son trouble du langage oral et écrit semble donc avoir un retentissement important dans les situations de communication du quotidien.

Coline semble percevoir ses difficultés et en être consciente. Pourtant, malgré les contraintes linguistiques qui peuvent la mettre en difficulté dans différentes situations de communication du quotidien, Coline trouve que sa communication est généralement assez adaptée à son quotidien.

L'hétéro-évaluation de ses parents montrent des résultats assez similaires. Ils obtiennent le même score total que Coline (57/102). Ils jugent néanmoins Coline davantage en difficulté dans les domaines «expression orale» et «langage élaboré». A l'inverse, ils la jugent moins en difficulté dans les domaines «compréhension orale», «vie scolaire/professionnelle» et «autonomie». Nous pouvons supposer que les parents de Coline minimisent légèrement ses difficultés, notamment dans les situations du quotidien faisant appel à la compréhension orale.

Les études de cas de Maëlle et Coline nous montre que le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien est lié aux résultats de leur évaluation classique de langage. En effet, les difficultés dans le quotidien relevées par l'auto-évaluation sont cohérentes avec les difficultés pointées par l'évaluation classique de langage. Les mécanismes langagiers déficients semblent alors avoir un impact direct sur les situations du quotidien qui s'y réfèrent. De plus, ces deux études de cas nous montrent que l'hétéro-évaluation des parents semble pouvoir permettre d'identifier une minimisation des difficultés par les parents.

4.3. Résultats de Bastien (tableaux 5 et 6)

L'évaluation classique de langage met en évidence chez Bastien des difficultés au niveau expressif du langage écrit (lecture et orthographe) contrairement à son auto-évaluation de l'adaptation dans les situations de communication du quotidien qui ne montre aucun score déficitaire. Nous pouvons tout de même observer que c'est dans le domaine «expression écrite» qu'il obtient le score le plus faible (C10) ce qui semble coïncider avec les difficultés relevées par l'évaluation classique de langage.

L'évaluation classique de langage met également en évidence des difficultés en langage oral ainsi qu'en compréhension écrite, mais qui ne sont pas déficitaires et qui comparées aux précédents bilans orthophoniques que nous avons pu consultés sont moindres. L'évaluation classique de langage semble donc mettre en évidence des progrès au niveau du langage oral ainsi qu'en compréhension écrite. Quant à l'auto-évaluation, elle montre que Bastien ne se perçoit pas en difficulté dans les situations du quotidien faisant appel à l'expression orale, à la compréhension orale et à la compréhension écrite ce qui semble également cohérent avec les résultats de l'évaluation classique de langage. Pourtant, Bastien trouve d'une manière générale sa communication moyennement adaptée à son quotidien, ce qui au vu des résultats au questionnaire d'auto-évaluation est plutôt surprenant. Bastien se qualifie néanmoins de «très timide» ce qui pourrait expliquer qu'il ne se sente que moyennement adapté dans les situations de communication du quotidien. De plus, nous pouvons penser que Bastien a mis en place des moyens de compensations dans les situations de communication du quotidien qui se réfèrent à ces modalités du langage mais que ceux-ci lui sont coûteux en énergie, ce qui pourrait contribuer à expliquer sa réponse.

Toutefois, même si les progrès de Bastien semblent avérés, il faut garder à l'esprit que l'évaluation réalisée est étalonnée pour les 8-11 ans. Ainsi, il est fort probable qu'une évaluation étalonnée pour son âge mettrait en évidence davantage de scores déficitaires. Nous

pourrions alors supposer que Bastien a mis en place des moyens de compensation efficaces ou qu'il sous-estime ses difficultés.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que le même questionnaire rempli par ses parents n'amène pas les mêmes résultats. En effet, ses parents le perçoivent nettement plus en difficulté dans les situations de communication du quotidien. Bastien obtient le score de 79/102 tandis que ses parents obtiennent un score de 44/102. D'après les réponses au questionnaire de ses parents, Bastien obtient des scores déficitaires dans tous les domaines.

Nous pouvons tout d'abord émettre l'hypothèse que les parents de Bastien sous-estiment ses compétences, les résultats de Bastien à l'auto-évaluation étant plutôt cohérents à ceux de son évaluation classique de langage. Toutefois, cette dernière est étalonnée pour les 8-11 ans ce qui ne correspond pas à l'âge réel de Bastien. Nous pouvons donc émettre une seconde hypothèse selon laquelle Bastien serait nettement plus en difficulté et obtiendrait davantage de scores déficitaires avec une évaluation étalonnée pour son âge, ce qui expliquerait les difficultés perçues dans tous les domaines par ses parents, peut-être plus cohérentes avec les difficultés actuelles de Bastien. Ainsi, selon cette seconde hypothèse, Bastien resterait en difficulté dans de multiples situations du quotidien sans en être totalement conscient.

L'étude de cas de Bastien nous montre que l'auto-évaluation de l'adolescent et l'hétéro-évaluation de ses parents à elles seules ne semblent pas forcément permettre de décrire la réalité et donc qualifier le retentissement du TDL sévère sur les situations de communication du quotidien puisque leurs perceptions peuvent être erronées. Il semble que, seul, cet outil d'évaluation permette uniquement de recueillir les perceptions de l'adolescent et de ses parents. De plus, dans le cas où il existe un désaccord entre les résultats obtenus par le jeune à l'auto-évaluation et les résultats obtenus par ses parents à l'hétéro-évaluation, l'évaluation classique de langage joue un rôle d'arbitre. En effet, c'est elle qui va permettre de distinguer si ce sont plutôt les parents qui surestiment ou sous-estiment les difficultés de leur enfant ou si c'est plutôt le jeune qui sous-estime ou surestime ses difficultés. Ainsi, seul une évaluation étalonnée à l'âge du jeune peut permettre d'interpréter avec rigueur les résultats des jeunes et de leurs parents et donc qualifier au mieux le retentissement du trouble du langage sur le quotidien. Autrement dit, un étalonnage ne correspondant pas à l'âge réel du jeune est une limite à l'interprétation des résultats.

4.4. Résultats de Gabin (tableau 7 et 8)

L'évaluation classique de langage met en évidence des difficultés sur le versant expressif du langage : en expression orale (phonologie, morphosyntaxe) ainsi qu'en expression écrite (lecture et orthographe).

L'auto-évaluation de Gabin concernant son adaptation dans les situations de communication du quotidien met en évidence un score déficitaire dans le domaine «expression écrite» (< C5) ce qui coïncide avec les résultats de son évaluation classique de langage. Gabin n'obtient pas de score déficitaire dans le domaine «expression orale» mais un score faible à la limite du déficit (C5-10), ce qui semble correspondre tout de même aux résultats de l'évaluation classique.

L'auto-évaluation de Gabin met également en évidence un score déficitaire dans le domaine «compréhension orale» (< C5). Gabin se juge assez en difficulté pour comprendre les discussions avec sa famille et très en difficulté pour comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré. Ce résultat est plutôt surprenant en regard de l'évaluation classique de langage qui ne met pas en avant de difficulté en compréhension orale. Nous pouvons émettre l'hypothèse que Gabin sous-estime ses compétences en compréhension orale. Mais nous pouvons également penser que si Gabin se perçoit en difficulté dans les situations de communication du quotidien faisant appel à la modalité «compréhension orale», c'est qu'il présente des difficultés qui ne sont pas identifiées par l'évaluation classique de langage. De plus, comme l'évaluation réalisée est étalonnée pour les 8-11 ans et ne correspond pas à son âge réel, nous pouvons supposer qu'une évaluation étalonnée dans sa tranche d'âge mettrait en évidence des difficultés de compréhension orale, notamment au niveau de la compréhension du langage élaboré.

Un score déficitaire est d'ailleurs relevé dans le domaine «langage élaboré» (<C5). Il se dit en effet très en difficulté pour comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré, pour raconter une histoire de manière claire, pour exprimer ses émotions et assez en difficulté pour donner son avis dans une discussion. Ce résultat n'est pas étonnant car le langage élaboré se développe grâce au langage écrit, modalité altérée chez Gabin. De plus, un score déficitaire est également relevé dans le domaine «vie scolaire/ professionnelle» (< C5). En effet, Gabin se juge très en difficulté pour prendre la parole en classe, mettre à l'écrit sa pensée et assez en difficulté pour prendre en note ses cours, et transmettre ses connaissances lors d'examens oraux et écrits.

Enfin, Gabin trouve que sa communication est de manière générale moyennement adaptée à son quotidien, ce qui correspond bien à ses réponses qui montrent un fort retentissement de son trouble du langage dans les situations de communication du quotidien. Gabin semble être un jeune homme conscient de ses difficultés.

Le questionnaire rempli par ses parents montre des résultats assez similaires. Ses parents obtiennent tout de même un meilleur score que Gabin (66/102 contre 62/102), qualifient sa communication «assez adaptée à son quotidien» et le jugent moins timide. De plus, lors de l'analyse des scores par domaine, nous pouvons voir que les parents de Gabin ne perçoivent pas les difficultés pourtant perçues par leur fils dans les situations faisant appel à la compréhension orale. En effet, Gabin se situe en deçà du centile 5 dans le domaine «compréhension orale» tandis que ses parents le situent entre le centile 25 et le centile 50, soit dans la norme.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les difficultés perçues par Gabin dans le domaine «compréhension orale» s'explique par une surestimation de ses difficultés, ce qui serait cohérent avec l'avis des parents qui le trouvent adapté dans ces situations du quotidien. La déclaration de difficultés alors que les mécanismes langagiers ne sont pas atteints pourrait s'expliquer par un manque de confiance en soi. Nous pouvons toutefois supposer que Gabin présente réellement des difficultés dans les situations de communication du quotidien faisant appel à des compétences en compréhension orale, compétences qui seraient altérées mais qui n'auraient pas été repérées à l'évaluation classique de langage du fait que cette évaluation soit étalonnée pour les 8-11 ans et qu'elle n'évalue pas Gabin selon le niveau de compétence correspondant à son âge réel. Selon cette seconde hypothèse, les résultats obtenus par ses parents iraient dans le sens d'une minimisation des difficultés de leur fils concernant les situations de communication du quotidien qui font appel à la compréhension orale.

L'étude de cas de Gabin nous montre que des difficultés peuvent être relevées par le jeune dans des situations du quotidien alors que les mécanismes langagiers relatifs à ces situations ne semblent pas faire défaut en regard de l'évaluation classique de langage. Ainsi, le questionnaire d'auto-évaluation complété par l'hétéro-évaluation des parents, pourrait permettre de mettre en évidence une surestimation des difficultés par le jeune, signe peut-être d'un manque de confiance en soi. Toutefois, l'étude du cas de Gabin nous montre que l'étalonnage de l'évaluation classique de langage de Gabin est un biais pour l'interprétation de ses résultats.

4.5. Résultats d'Elise (tableau 9 et 10)

L'évaluation de langage classique met en évidence un trouble du langage oral persistant en compréhension et en expression (phonologie, morphosyntaxe, pragmatique). Il met également en évidence un trouble du langage écrit touchant au premier plan l'orthographe.

Les résultats de l'auto-évaluation de son adaptation dans les situations de communication du quotidien montrent qu'elle se perçoit en difficulté dans les domaines «expression orale» (< C5) et «loisirs/relations sociales» (< C5). Elle se perçoit notamment en difficulté pour participer aux conversations avec sa famille ou ses amis, pour s'exprimer et se faire comprendre en présence de ses amis et de gens qu'elle ne connaît pas, pour transmettre ses connaissances lors d'un examen oral, pour prendre la parole en classe ainsi que pour s'adresser au serveur et interpeller un vendeur. De plus, Elise obtient un score déficitaire en langage élaboré (C5) où elle se dit assez en difficulté pour raconter une histoire de façon claire, pour donner son avis dans une discussion, pour réagir à la critique, pour défendre son opinion ainsi que pour expliquer ses difficultés de langage aux autres. Elle obtient aussi un score faible dans le domaine «vie scolaire/professionnelle» (C5-10) où elle se dit en difficulté dans les situations sollicitant l'expression orale. Ces résultats semblent cohérents avec les résultats observés à l'évaluation classique de langage. En effet, les difficultés rencontrées dans ces quatre domaines peuvent être mises en lien avec la présence chez Elise d'une dyssyntaxie altérant son expression orale ainsi que d'un trouble de la pragmatique impactant son adaptation sociale. De plus, il est intéressant de remarquer qu'Elise se qualifie de timide, ce qui peut contribuer aux difficultés dans les domaines «expression orale» et «loisirs/relations sociales».

Contrairement à l'évaluation classique de langage qui met en évidence des scores déficitaires en compréhension orale (morphosyntaxe), l'auto-évaluation fait seulement apparaître de légères difficultés dans ce domaine (C10-25). Dans la vie quotidienne, Elise semble donc se sentir adaptée dans ces situations de communication faisant appel à la compréhension orale. On peut donc penser qu'elle met en place des moyens de compensation ou qu'elle surestime ses capacités.

Par ailleurs, Elise ne semble pas se sentir en difficulté dans les situations du quotidien faisant appel au langage écrit. En effet, elle dit n'avoir aucune difficulté à prendre en note ses cours, à transmettre ses connaissances lors d'un examen écrit, à communiquer par SMS, à comprendre ce qu'elle lit, son unique difficulté étant selon elle de rédiger/mettre en écrit sa

pensée. Ses difficultés importantes en orthographe retrouvées dans l'évaluation classique de langage ne semblent donc pas avoir un retentissement trop important dans les situations du quotidien faisant appel au langage écrit.

En conclusion, les situations de communication du quotidien perçues par Elise comme difficiles sont donc en majorité des situations où il est nécessaire de s'exprimer oralement.

Le questionnaire rempli par ses parents donne un score total légèrement inférieur à celui d'Elise (58/102 contre 62/102) mais les résultats sont assez similaires; les mêmes difficultés ressortent du questionnaire des parents. En effet, ses parents la situent en difficulté dans les situations du quotidien appartenant aux domaines «expression orale» et «loisirs/relations sociales». Elise semble donc être une jeune fille consciente de ses difficultés. Ils perçoivent cependant leur fille plus en difficulté dans le domaine «langage élaboré» en obtenant 16/60 (contre 28/60 pour Elise). Et de manière générale, ses parents la perçoivent également plus en difficulté : ils jugent sa communication «moyennement adaptée à son quotidien» tandis qu'elle la juge «assez adaptée à son quotidien».

<p>L'étude de cas d'Elise nous montre que le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien est très lié aux résultats de l'évaluation classique de langage. Toutefois, des moyens de compensation peuvent être mis en place si bien que certaines situations du quotidien faisant appel à des modalités déficitaires dans l'évaluation classique de langage peuvent ne pas poser problème au jeune.</p>
--

DISCUSSION

Pour rappel, les objectifs de notre travail étaient de :

- créer un outil à destination des orthophonistes, complémentaire aux évaluations classiques de langage, leur permettant de qualifier le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien de leur patient adolescent et de guider la construction du projet thérapeutique

- mettre en évidence l'adaptation des adolescents présentant un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien et rechercher des liens entre le profil linguistique établi par l'évaluation classique de langage et le degré perçu de cette adaptation.

1. Synthèse des résultats et réponses à nos objectifs

Tout d'abord, l'établissement d'une norme au questionnaire nous a permis de pouvoir étudier l'adaptation des adolescents présentant un TDL sévère en comparaison de cette norme et ainsi de mettre en évidence une adaptation plus faible de ces adolescents aux situations de communication du quotidien. Le TDL sévère a donc un impact dans les situations de communication du quotidien et il semble que l'outil d'évaluation crée soit capable de mettre en évidence ce retentissement. De plus, nous avons observé que la personnalité de l'adolescent semble avoir un impact sur les scores obtenus au questionnaire. Ainsi, que ce soit dans la population des tout-venants ou des TDL sévère, les adolescents se qualifiant de «discrets» semblent moins adaptés dans les situations de communication du quotidien que ceux se qualifiant «d'extravertis».

Ensuite, le recueil de l'avis des orthophonistes des 16 adolescents de notre étude nous permet de dire que l'outil d'évaluation crée semble globalement adapté et utile à la prise en charge orthophonique des adolescents avec un TDL sévère. Dans la construction de l'outil, les orthophonistes ont notamment apprécié l'analyse par domaine, la création des profils d'adaptation, ainsi que la double évaluation (auto-évaluation par l'adolescent et hétéro-évaluation de ses parents). De plus, le recueil de leur point de vue nous a permis de distinguer trois intérêts majeurs de notre outil. Ainsi, ce support semble permettre de qualifier le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien, de connaître la perception que se fait le jeune de ses capacités et d'initier l'échange avec le jeune autour de ses difficultés de communication du quotidien.

Enfin, la recherche de liens entre les résultats obtenus par cinq adolescents du groupe TDL sévère aux évaluations classiques de langage et les résultats qu'ils ont obtenus au questionnaire explorant leur adaptation dans les situations de communication du quotidien nous amène différentes conclusions.

Tout d'abord, le degré d'adaptation perçu par l'adolescent ainsi que par ses parents semble étroitement lié aux résultats des évaluations classiques de langage de l'adolescent, c'est-à-dire que les difficultés dans les situations de communication du quotidien relevées par le questionnaire d'auto-évaluation sont globalement cohérentes avec les difficultés relevées par l'évaluation classique de langage. Autrement dit, les mécanismes langagiers déficients semblent avoir un impact direct sur les situations du quotidien qui s'y réfèrent. Il semble donc y avoir un lien étroit entre les résultats obtenus aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.

Toutefois, nous avons également pu observer qu'utilisé en complément d'une évaluation classique du langage, cet outil peut permettre de mettre en évidence que des moyens de compensation sont mis en place par l'adolescent. En effet, certaines situations du quotidien faisant appel à des mécanismes langagiers pourtant repérés déficitaires par l'évaluation classique de langage peuvent ne pas être perçues par l'adolescent comme difficiles.

De même, nous avons observé qu'utilisé en complément d'une évaluation classique du langage, l'outil d'évaluation semble pouvoir mettre en évidence des difficultés perçues par l'adolescent et/ou les parents dans son quotidien qui n'auraient pas été suspectées en regard des résultats obtenus à l'évaluation classique. En effet, des difficultés peuvent être relevées dans des situations de communication du quotidien alors que les mécanismes langagiers relatifs à ces situations ne sont pas déficitaires dans l'évaluation classique du langage, pouvant signifier que l'adolescent et/ou ses parents sous-estime(nt) ses capacités. Ces informations donneraient alors des pistes de travail à l'orthophoniste pour aider l'adolescent à prendre conscience de ses capacités et également pour accompagner les parents en ajustant leur vision du retentissement du trouble.

De plus, nous pouvons conclure que l'outil d'évaluation explorant l'adaptation de l'adolescent dans les situations de communication du quotidien, utilisé seul, semble permettre uniquement de recueillir les perceptions du jeune et de ses parents. En effet, l'auto-évaluation du jeune et l'hétéro-évaluation de ses parents à elles seules, qu'elles obtiennent des résultats en accord ou non, ne semblent pas décrire forcément la réalité et donc qualifier le

retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien puisque les perceptions du jeune et de ses parents peuvent être erronées. Ainsi, les évaluations classiques de langage sont essentielles à l'interprétation des résultats en jouant un rôle d'arbitre. En effet, ce sont elles qui vont permettre de supposer la présence de phénomènes de sous-estimation ou de surestimation de la part de l'adolescent et/ou de ses parents. Toutefois, seule une évaluation étalonnée à l'âge du jeune peut permettre d'interpréter avec rigueur les résultats des jeunes et de leurs parents et donc de qualifier au mieux le retentissement du trouble du langage sur le quotidien. Autrement dit, un étalonnage ne correspondant pas à l'âge réel du jeune, comme c'est le cas dans notre étude, est une limite à l'interprétation des résultats.

Au regard des résultats que nous avons obtenus, il semble donc que nous ayons atteint nos objectifs. En effet, il semble que l'outil créé soit complémentaire aux évaluations classiques de langage dans le sens où il semble apporter de nouvelles informations aux orthophonistes leur permettant d'affiner leur regard sur leur patient. De plus, il semble exister un lien étroit entre les résultats obtenus par l'adolescent avec un TDL sévère à l'évaluation classique de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.

2. Limites de notre travail

2.1. Limites quant à la construction de l'outil

L'élaboration du questionnaire nous a demandé une réflexion quant aux choix des items et notamment quant à leur formulation pour qu'ils soient compris par les adolescents présentant un TDL sévère. Néanmoins, même si la majorité de nos items semblent plutôt clairs, certains items se sont révélés trop complexes pour certains jeunes à cause du vocabulaire employé et ont nécessité des reformulations. Ainsi, les items 7, 14, 23, 24, 33, 34 doivent être clarifiés. De plus, les résultats obtenus par les adolescents du groupe TDL sévère et par 10 de leurs parents nous font supposer que les items 19, 21, 25, 28 et 32 n'ont peut-être pas leur place dans le questionnaire étant donné qu'ils ne sont pas discriminants et ne mettent donc pas en évidence de retentissement du TDL sévère dans ces situations.

Nous observons également une limite concernant l'interprétation des résultats par domaine étant donné que le domaine «compréhension écrite» n'est constitué que d'un seul item.

2.2. Limites quant à la normalisation du questionnaire

Nous avons décidé de proposer le questionnaire nouvellement créé à un panel d'adolescents tout-venants afin d'établir une norme. Néanmoins, nous observons des limites concernant les conditions de passation de ce questionnaire. D'une part les réponses au questionnaire ont été recueillies par deux modes différents (en ligne et sur le terrain). D'autre part, les conditions de passation ont différé de celles des adolescents avec un TDL sévère qui se sont déroulées en individuel dans un bureau. De plus, la mise en ligne du questionnaire ne nous a pas permis d'avoir un contrôle sur les passations même si nous avons tout de même pris la précaution de diffuser ce questionnaire à des cibles précises.

2.3. Limites quant aux nombres de participants

Si nous avons réussi à recruter 16 adolescents présentant un TDL sévère, un plus grand nombre (environ 30) aurait permis d'obtenir des résultats plus fiables. Nous pouvons également observer que le nombre faible d'orthophonistes (sept) ayant testé et critiqué l'outil est une limite à l'interprétation des résultats. De même, le nombre faible de questionnaires parents recueillis (10 au lieu des 16 prévus initialement) représente une limite à l'interprétation des résultats.

2.4. Limites quant à notre recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien

Trois des cinq bilans orthophoniques que nous avons analysés sont constitués d'épreuves étalonnées pour les 8-11 ans, ce qui ne correspond pas à l'âge réel des adolescents. L'étalonnage de ces épreuves est donc un biais dans l'interprétation des résultats de notre étude. De plus, les bilans orthophoniques et les épreuves les constituant que nous avons étudiées n'étaient pas les mêmes pour les cinq jeunes ce qui constitue également une limite à l'interprétation des résultats. Enfin, nous pouvons conclure que le faible nombre de cas étudiés (cinq) est une limite à l'interprétation des résultats.

3. Perspectives

Tout d'abord, l'outil élaboré semble voué à être amélioré, notamment au niveau de la formulation et de la pertinence de certains items du questionnaire.

De plus, s'il nous a semblé pertinent de proposer dans notre étude une double-évaluation (auto-évaluation aux adolescents et hétéro-évaluation aux parents), nous pensons qu'il serait également pertinent de proposer dans une autre étude cette même évaluation à l'orthophoniste

lui-même dans le cas où il suit son patient depuis un certain temps. En effet, le point de vue de l'orthophoniste pourrait permettre de nuancer l'avis des adolescents et des parents, les deux parties pouvant avoir des perceptions erronées des difficultés réellement rencontrées. Toutefois, nous pensons qu'il serait préférable que l'orthophoniste y réponde avant le jeune et ses parents afin qu'il ne soit pas influencé par leurs réponses.

D'après les retours des orthophonistes, il semblerait également intéressant de pouvoir proposer une version informatisée de cet outil établissant la cotation en instantanée et ainsi la création automatique des profils d'adaptation, qui seraient visualisables en ligne et imprimables (dans le cas d'une validation de l'outil).

Nous pensons aussi qu'une étude recherchant des corrélations entre les résultats obtenus au questionnaire et à l'évaluation classique de langage pourrait être menée en réalisant la passation d'un même bilan ou de mêmes épreuves de bilans à tous les participants de l'étude.

Enfin, nous pensons qu'il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale en proposant ce questionnaire à de mêmes adolescents à plusieurs moments afin d'observer si des changements s'opèrent en fonction du temps, en comparaison des résultats des évaluations classiques de langage et en comparaison des axes travaillés en orthophonie. Une telle étude pourrait permettre de savoir si l'outil permet de repérer une prise de conscience des difficultés chez un jeune qui semblait être dans le déni à partir du moment où ses difficultés perçues augmentent au cours du temps et inversement s'il permet de repérer une prise de conscience des capacités chez un jeune qui semblait se sous-estimer à partir du moment où ses difficultés perçues diminuent dans le temps. Cela pourrait également permettre de savoir si l'outil permet de repérer des progrès et la mise en place de compensations au cours du temps à partir du moment où l'on observe une baisse des difficultés perçues par le jeune au questionnaire. De plus, en parallèle d'objectifs thérapeutiques précis, il pourrait en effet être intéressant de proposer ce questionnaire à plusieurs moments afin de savoir si le travail en orthophonie de tel aspect (exemple : le discours) permet de diminuer les difficultés perçues dans les situations du quotidien se référant à ce même aspect (item 8 : raconter une histoire/un événement du début jusqu'à la fin en étant clair).

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons cherché à élaborer un outil adapté aux orthophonistes leur permettant d'évaluer l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien et complémentaire aux évaluations classiques de langage. Même s'il semble voué à être amélioré et testé par davantage d'orthophonistes, l'outil élaboré, constitué d'une auto-évaluation destinée à l'adolescent et d'une hétéro-évaluation destinée aux parents, semble répondre à nos principales attentes. En effet, l'étude de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien via notre outil d'évaluation, l'avis des orthophonistes sur l'outil et notre recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents avec un TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu nous montrent que l'outil créé semble adapté à la prise en charge orthophonique et complémentaire aux évaluations classiques de langage. Plus précisément, nous avons pu mettre en évidence les intérêts de l'outil. Ainsi, il semble permettre de qualifier le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien, de connaître la perception de l'adolescent et de ses parents face aux difficultés rencontrées, de suspecter des phénomènes de sous-estimation ou surestimation, d'initier l'échange avec l'adolescent autour de ses difficultés et également de mettre en évidence que des moyens de compensation ont été mis en place dans les situations de communication du quotidien face aux déficits des mécanismes langagiers. De plus, il semble exister un lien étroit entre les résultats obtenus par les adolescents aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.

Ce mémoire participe à montrer l'intérêt que peuvent avoir les orthophonistes à recueillir les perceptions de leurs patients concernant l'utilisation de leur langage au quotidien en complément des évaluations classiques de langage. Il semble que la considération des perceptions du patient et notamment du patient adolescent lors de l'évaluation du langage puisse être bénéfique pour le suivi orthophonique qui pourra alors s'inscrire davantage dans une démarche à visée écologique et fonctionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbeduto, L. (1993). M. F. McTear & G. Conti-Ramsden, Pragmatic disability in children. London: Whurr Publishers, 1992. Pp. ix 235. *Journal of Child Language*, 20(3), 716-720. doi:10.1017/S0305000900008576
- Audollent, C. et Tuller, L. (2003). La dysphasie : quelles séquelles en français ? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (74-75), 264-270.
- American Psychiatric Association. (2018). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Elsevier Masson.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM-5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 64(2), 81-92.
- Bacon, M., Lamothe-Pénelle, C. & Savard, E. (2016). Les besoins des jeunes adultes dysphasiques : la perspective des jeunes adultes, de leurs parents et de leurs enseignants du CEGEP. Essai, maîtrise en orthophonie, Université du Québec à Trois Rivières.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (traduit par J. Lecomte). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Billard, C., Loisel Dufour, M.-L., Gillet, P. & Ballanger M. (1989). Evolution du langage oral et du langage écrit dans une population de dysphasie de développement de forme expressive. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 1, 16-22.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P. & Greenhalgh T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- Bourel, C., Dupuis, H. (2012). Le jeu : un support pour une évaluation écologique du manque du mot chez des sujets aphasiques ? Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Université de Nantes.
- Boutard C. (2003). Evaluation du langage écrit des dysphasiques. Dans C. Gérard & V. Brun, *Les dysphasies*, (pp. 93-104). Paris, France : Masson.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France : Ortho édition.
- Chevrie-Muller, C. (1996). Troubles spécifiques du développement du langage. «Dysphasies de développement». Dans C. Chevrie-Muller & J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris, France : Masson.
- Collette, E., & Schelstraete, M.-A., (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (pp. 153-172). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516-525. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x

- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and Independence in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 51(1), 70. doi:10.1044/1092-4388(2008/005)
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., & Simkin, Z. (2010). Language and Social Factors in the Use of Cell Phone Technology by Adolescents With and Without Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 196–208. doi:10.1044/1092-4388(2009/08-0241)
- Dacquain, J., Lesage, B. (2010). Questionnaire Lillois de Participation à la Communication : normalisation et début de validation chez l'enfant et l'adolescent de 8 à 16 ans. Mémoire d'orthophonie, Université de Lille- Institut Gabriel Decroix.
- Darrigrand B., Mazaux J.-M. (2000). Echelle de Communication Verbale de Bordeaux. Isbergues : Ortho Edition
- Deschepper, L. (2018). L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage oral: étude de terrain et proposition d'un livret d'information et de guidance pour une écoute adaptée et préventive Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.
- Deschryver, L. (2013). Évaluation de la communication dans des situations de vie quotidienne d'enfants et d'adolescents dysphasiques: élaboration d'un questionnaire. Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux Segalen.
- De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, vol. 56(1), 91-106. doi:10.3917/enf.561.0091.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Connelly, V. (2009). The Impact of Specific Language Impairment on Adolescents' Written Text. *Exceptional Children*, 75(4), 427–446. doi:10.1177/001440290907500403
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441–1457. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Walker, A. J. (2011). Txt lang: Texting, textism use and literacy abilities in adolescents with and without specific language impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 49–57. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00397.x
- Faucher, M-E., Maxès-Fournier, C., Ouirnet, C-A., Macoir, J. (2009). Évaluation de la communication fonctionnelle des personnes aphasiques : avantages et limites de l'Échelle de communication verbale de Bordeaux. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(2), 89-98.
- Franc, S. & Gérard, C.L. (2003). Le devenir scolaire des enfants dysphasiques. Dans C.Gérard & V. Brun (dir.), *Les dysphasies* (pp. 123-140). Paris, France : Masson.
- Gérard C. (1993). L'enfant dysphasique. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Gérard, C. (2003). Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant. Dans C. Gérard & V. Brun (dir.), *Les dysphasies* (pp. 1-15). Paris, France : Masson.

- Guillon, A. (2005). L'évaluation du langage élaboré des adolescents dysphasiques de 11 à 18 ans. Mémoire d'orthophonie, Université Paris VI - UFR Pitié-Salpêtrière.
- Henrot, C. (2018). Effets d'une remédiation du langage oral sur le fonctionnement linguistique d'adolescents avec troubles du langage. Mémoire d'orthophonie, Université de Rouen Normandie.
- Herbaux-Laborbe, M. (2013). Étude d'un groupe d'adolescents et jeunes adultes dysphasiques : évaluation de leur langage élaboré, de leur langage écrit et de leur qualité de vie. Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux Segalen.
- Jacobson, B.-H., Johnson, A., Grywalski, C., Silbergleit, A.-K., Jacobson, G.-P., Benninger, M.-S. (1997) The Voice Handicap Index (VHI): Development and Validation. *Journal of Speech-Language Pathology*, 6:66-70
- Leclercq, A. L. & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart & M. A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (pp. 5-25). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Leclercq, A.-L., Maillart, C. (2014). Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques. *Les entretiens de Bichat : les entretiens d'orthophonie 2014 : Les "dys", état de l'art et orientations cliniques*. <http://hdl.handle.net/2268/167083>
- Lenfant, M., Thibault, M.-P., Helloin, M.-P. (2009). EXAlang 11-15, batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, compétences transversales. Mont-Saint-Aignan : Motus.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37(1) mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 13/02/2019. URL : <http://osp.revue.org/1597> ; DOI : 10.4000/osp.1597
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 «Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *Union Professionnelle Des Logopèdes Francophones-Info*, XXXV(2), 4-17. doi:101111/jcpp.12721
- Mancini, J. (2007). Introduction. Dans C. Pech-Georgel & F. George (dir.), *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques* (p.10). Marseille, France : Solal éditeur.
- Marchal F., Chevignard M., Laurent-Vannier A., Quentin V. (2006) Évaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne chez l'enfant. Dans P. Pradat-Diehl, A. Peskine (dir.), *Évaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne*, (pp. 91-108). Paris :Springer. https://doi.org/10.1007/2-287-34365-2_10
- Michallet, B., Boudreault, P. (2014) Démarche novatrice d'évaluation des besoins des enfants et adolescents dysphasiques et stratégies d'intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(1), 58-70.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (2001). Les troubles graves de l'acquisition du langage ou dysphasies développementales. *L'intervention dans les troubles graves du développement du langage et les dysphasies développementales* (pp. 47-105). Isbergues, France : Orthoédition.

- Moroni, C. (2012). Evaluation et rééducation neuropsychologique. [en ligne] consulté le 15/04/2019. <http://eugrafal.free.fr/CoursCMoroni.pdf>
- OCDE et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littérature des adultes*. Paris.
- Organisation Mondiale de la Santé (2015). Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes.
- Pech-Georgel, C., George, F. (2007). Préface. *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques* (p.7). Marseille, France : Solal éditeur.
- Peskine A., Chevignard M., Picq C., Pradat-Diehl P. (2006) Évaluation des troubles comportementaux dans le cadre d'un syndrome dysexécutif. Dans P. Pradat-Diehl, A. Peskine (dir.), *Évaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne*, (pp. 67-72). Paris : Springer. https://doi.org/10.1007/2-287-34365-2_7
- Piller, A.G., Carmès, E., Sizaret, E., Galloux, A., Tuller, L., Barthez, M.A. (2008). Comparaison entre évaluation standardisée et évaluation fonctionnelle du langage de 12 sujets dysphasiques de 16 à 20 ans. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 20(98), 165-169.
- Rapport Ringard, 2000: Dysphasie et Dyslexie, les bases d'une réflexion et d'un plan d'action
- Redmond, S. M. (2002). The Use of Rating Scales With Children Who Have Language Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 124. doi:10.1044/1058-0360(2002/013)
- Reed, V. A., Patchell, F. C., Coggins, T. E., & Hand, L. S. (2007). Informativeness of the spoken narratives of younger and older adolescents with specific language impairment and their counterparts with normal language. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 953-960. doi:10.1080/02699200701587246
- Rousseaux M., Delacourt A., Wyrzykowski N., Lefeuvre M. (2001). TLC: Test Lillois de Communication. Isbergues : OrthoEdition.
- Rustin, L. (1992). Troubles de la parole et habiletés sociales. Paris: Masson.
- Schelstraete, M.-A. (2012) Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. Dans C. Maillart & M.-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (pp. 71-103). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S., & Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC - Psychiatrie*, 6(1), 1-19. doi:10.1016/s0246-1072(09)48131-8
- Thibault, M.-P., Lenfant, Helloin, M.-C. (2012). EXAlang 8-11, batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, mémoire, attention, compétences transversales. Mont-Saint-Aignan : Motus.
- Thibault, M-P., Lenfant, M. (2014) EXAlang Lyfac, batterie informatisée d'examen du langage oral, langage écrit, mémoire pour les jeunes adultes. Grenade : Orthomotus

- Verloes, A., Excoffier, E. (2003). Dysphasie : aspects génétiques. Dans C. Gérard & V. Brun (dir.), *Les dysphasies* (pp. 17-22). Issy-les-Moulineaux, France : Masson éditeur.
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 51(4), 938. doi:10.1044/1092-4388(2008/069)
- Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007) Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(5), 583-605, doi: 10.1080/13682820601056228
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A., Bishop D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 511-528, doi: 10.1080/13682820802708098.

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Outil d'évaluation explorant l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien

Annexe 2 : Présentation des 35 items

Annexe 3 : Panel des adolescents tout-venants

Annexe 4 : Présentation des adolescents présentant un TDL sévère recrutés pour notre étude

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux orthophonistes

Annexe 6 : Lettre de consentement éclairé et lettres d'informations

Annexe 7 : Comparaison des moyennes des scores obtenus par les adolescents tout-venants selon leur classe de scolarisation

Annexe 8 : Distribution des performances de notre population de référence

Annexe 9 : Étalonnage en centile du score total et des scores par domaine

Annexe 10 : Résultats de l'étude de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien via notre outil d'évaluation

Annexe 11 : Résultats du questionnaire destiné aux orthophonistes

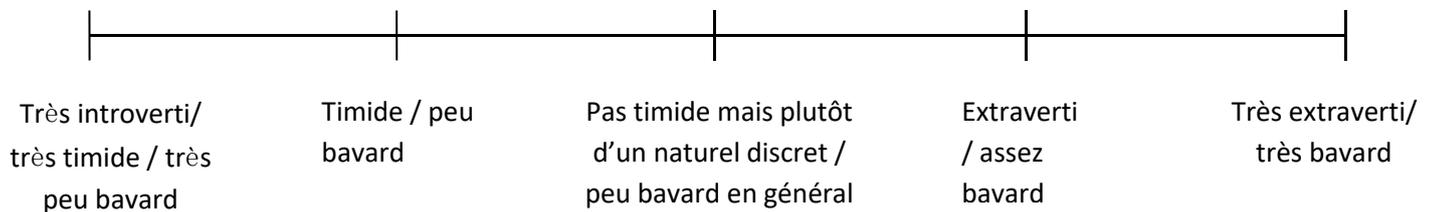
Annexe 12 : Recherche de liens entre les résultats obtenus aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère perçu dans les situations de communication du quotidien

Annexe 1 : Outil d'évaluation explorant l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien

Profil d'adaptation de l'adolescent aux situations de communication du quotidien

Date de naissance :/...../.....
Classe :
Sexe :
Frères et sœurs (détailler l'âge chacun) :
.....
.....
Métiers de tes parents
Mère :
Père :
Type de dysphasie :
Troubles associés :
.....
.....

❖ Pour commencer. tu dirais que tu es plutôt :



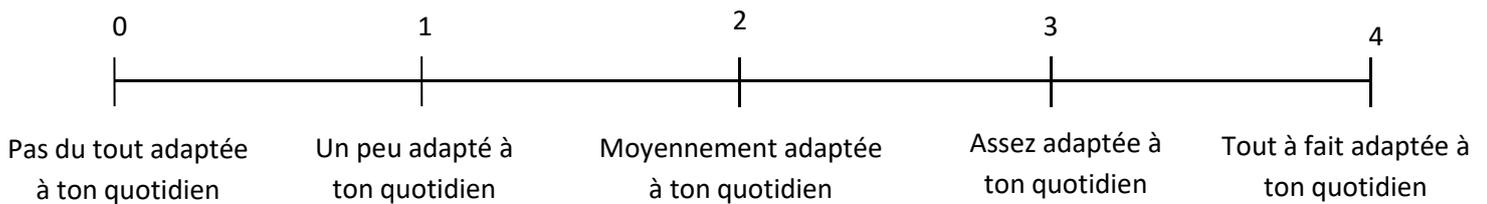
❖ Maintenant. tu dois répondre à chacun des 35 items en ne cochant qu'une seule case à la fois. Voici les choix de réponses possibles :
Facile = je n'ai aucune difficulté. **Assez facile** = j'ai de légères difficultés.
Assez difficile = j'ai des difficultés assez importantes. **Très difficile** = j'ai des difficultés très importantes

		Très difficile	Assez difficile	Assez facile	Facile
1	M'exprimer et me faire comprendre en présence de ma famille (mes parents, mes frères et sœurs)				
2	Comprendre les discussions avec ma famille (ex : à table je peux suivre ce qui est dit)				
3	Participer aux conversations au moment où j'en ai envie lors des repas en famille ou entre amis				
4	M'exprimer et me faire comprendre en présence de mes amis				
5	Comprendre les discussions des jeunes de mon âge				
6	M'exprimer et me faire comprendre en présence de gens que je ne connais pas ou que je connais peu (ex : un vendeur, un passant dans la rue, un jeune de mon âge que je rencontre pour la 1 ^{ère} fois)				
7	Comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré				
8	Raconter une histoire/un événement vécu, à quelqu'un du début à la fin en étant clair				
9	Exprimer mes émotions, mettre des mots dessus quand j'en ressens le besoin				
10	Comprendre ce que je regarde à la télévision, dans les films et séries				
11	Comprendre ce que je lis (livre, magazine, journal, publicité, panneaux, sites internet, réseaux sociaux, email, sms...)				
12	Lire à voix haute				
13	Prendre en note mes cours (manuellement/ à l'ordinateur selon ton habitude)				

		Très difficile	Assez difficile	Assez facile	Facile
14	Rédiger, mettre en écrit ma pensée (ex : rédiger un devoir, la réponse d'une question, une lettre, un email...)				
15	Transmettre mes connaissances lors d'un examen oral				
16	Transmettre mes connaissances lors d'un examen écrit (manuellement ou à l'ordinateur selon ton habitude)				
17	Prendre la parole quand j'en ai envie en classe				
18	Comprendre mes professeurs pendant les cours				
19	Aller faire des petits achats tout seul (boulangerie, supermarché...)				
20	M'adresser au serveur, commander au restaurant/au fastfood				
21	Me repérer et me déplacer en ville tout seul/ prendre les transports en commun tout seul				
22	Interpeller un vendeur dans un magasin pour demander un conseil				
23	Comprendre mon interlocuteur au téléphone				
24	Transmettre mon message à mon interlocuteur quand je téléphone				
25	Téléphoner à un proche (ami, famille)				
26	Prendre un rendez-vous par téléphone (ex : chez le médecin, le coiffeur)				
27	Communiquer avec les réseaux sociaux/les utiliser				
28	Communiquer par SMS				

		Très difficile	Assez difficile	Assez facile	Facile
29	Me présenter (dire mon nom, mon âge, d'où je viens, ce que je fais dans la vie...)				
30	Donner mon avis dans une discussion				
31	Réagir quand on me critique et donner des arguments pour défendre mon opinion				
32	Gérer mon temps, arriver à l'heure				
33	M'exprimer et me faire comprendre dans mes loisirs et activités extrascolaires (sport. musique. activités artistiques...)				
34	Comprendre les autres jeunes. les entraîneurs/professeurs dans mes loisirs et activités extrascolaires				
35	Expliquer mes difficultés de langage aux autres				

❖ En général, tu dirais que ta communication est :



Cotation :

Très difficile : 0
 Assez difficile : 1
 Assez facile : 2
 Facile : 3

Très difficile :x 0 = Assez difficile :x 1 = Assez facile :x 2 = Facile :x 3 = Score total :/105
--

Profil d'adaptation de l'adolescent aux situations de communication du quotidien : le point de vue des parents

Afin de compléter mon analyse. j'aimerais recueillir votre point de vue de parent sur l'adaptation de votre enfant dans les situations de communication du quotidien. Votre point de vue doit permettre de mettre en évidence le retentissement du trouble du langage dans les situations de communication du quotidien et cela en s'approchant au plus près de la réalité.

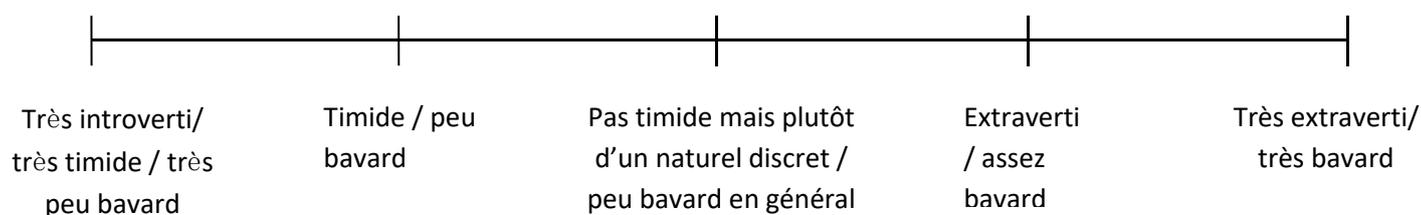
Votre participation est précieuse pour mon travail. je vous remercie pour votre participation!

Prénom de votre enfant :

Date de naissance de votre enfant :

Classe :

❖ Pour commencer. vous diriez que votre enfant est plutôt :



❖ Maintenant. vous devez répondre à chacun des 35 items en ne cochant qu'une seule case à la fois. Voici les choix de réponses possibles :
Facile = votre enfant n'a aucune difficulté. **Assez facile** = votre enfant a de légères difficultés. **Assez difficile** = votre enfant a des difficultés assez importantes. **Très difficile** = votre enfant a des difficultés très importantes

Échelle visuelle



Passation du questionnaire : déroulement

La passation se déroule **en présence de l'orthophoniste**. Le jeune remplit dans un premier temps le cadre de la 1ère page. L'orthophoniste peut l'aider notamment pour remplir «le type de dysphasie» et «les troubles associés».

Ensuite, l'orthophoniste indique au jeune qu'il y aura 37 questions s'intéressant à sa communication dans le quotidien dont 2 questions hors questionnaire où il devra se situer sur une échelle (l'échelle d'extraversion et l'échelle de communication globale). Puis l'orthophoniste **explique au jeune les différents choix de réponses** (très difficile, assez difficile, assez facile, facile) grâce à «**l'échelle visuelle**» qu'il pourra garder sous les yeux. L'orthophoniste lui explique qu'il est obligé de choisir une des 4 propositions et qu'il ne peut se positionner entre 2.

L'orthophoniste lui **lit les questions oralement** (sauf si le jeune a les capacités de le remplir seul et le souhaite). L'orthophoniste et le jeune peuvent échanger sur chaque item si besoin. Néanmoins, l'orthophoniste ne doit pas donner son avis sur le choix des réponses : c'est le jeune qui fait son choix et qui coche ses réponses. Ainsi, le jeune est en position d'acteur. L'orthophoniste énonce les items comme ils sont écrits et ne doit pas influencer un choix de réponse en fonction de sa propre perception des difficultés du patient car il s'agit d'une auto-évaluation. **Il peut toutefois reformuler, donner des exemples, si le jeune a des difficultés de compréhension.**

Profil d'adaptation aux situations de communication du quotidien : analyse et cotation

Afin d'analyser les résultats du questionnaire, vous pouvez :

- ❖ Réaliser une simple **analyse item par item** afin de repérer les difficultés/les points forts perçus par le jeune
- ❖ Réaliser en plus une **analyse par domaine** : analyse selon les 4 modalités du langage et analyse selon 4 grands domaines du quotidien. Pour cela, vous devez remplir les tableaux ci-dessous en reportant le score obtenu à chaque item. Vous obtiendrez pour chaque modalité/domaine un score. Ce score devra être multiplié par un certain coefficient afin d'obtenir pour chaque modalité/domaine un score sur 60 (afin d'obtenir ce score sur 60, un abaque est à votre disposition pour vous éviter les calculs). Les score sur 60 vous permettront de construire les profils d'adaptation du jeune dans les situations de communication du quotidien selon les 4 modalités du langage et selon 4 grands domaines du quotidien. Ces profils vous permettront, à vous et à votre patient, d'obtenir un résultat visuel.

Cotation : Très difficile = 0. Assez difficile = 1. Assez facile = 2. Facile = 3

1/ Selon les 4 modalités du langage

Expression orale

item	score
1 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de ma famille (mes parents, mes frères et sœurs)	
3 : Participer aux conversations au moment où j'en ai envie lors des repas en famille ou entre amis	
4 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de mes amis	
6 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de gens que je ne connais pas ou que je connais peu	
8 : Raconter une histoire/un événement vécu, à quelqu'un du début à la fin en étant clair	
9 : Exprimer mes émotions, mettre des mots dessus quand j'en ressens le besoin	
12 : Lire à voix haute	
15 : Transmettre mes connaissances lors d'un examen oral	
17 : Prendre la parole quand j'en ai envie en classe	

19 : Aller faire des petits achats tout seul	
20 : M'adresser au serveur, commander au restaurant/au fastfood	
22 : Interpeller un vendeur dans un magasin pour demander un conseil	
24 : Transmettre mon message à mon interlocuteur quand je téléphone	
25 : Téléphoner à un proche	
26 : Prendre un rendez-vous par téléphone	
29 : Me présenter	
30 : Donner mon avis dans une discussion	
31 : Réagir quand on me critique et donner des arguments pour défendre mon opinion	
33 : M'exprimer et me faire comprendre dans mes loisirs et activités extrascolaires	
35: Expliquer mes difficultés de langage aux autres	
TOTAL 20 ITEMS/60

Expression écrite

item	score
13 : Prendre en note mes cours	
14 : Rédiger. mettre en écrit ma pensée	
16 : Transmettre mes connaissances lors d'un examen écrit	
27 : Communiquer avec les réseaux sociaux/les utiliser	
28 : Communiquer par SMS	
TOTAL 5 ITEM/15 x 4 =...../60

Compréhension orale

item	score
2 : Comprendre les discussions avec ma famille	
5 : Comprendre les discussions des jeunes de mon âge	
7 : Comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré	
10 : Comprendre ce que je regarde à la télévision, dans les films et séries	
18 : Comprendre mes professeurs pendant les cours	
23 : Comprendre mon interlocuteur au téléphone	
34 : Comprendre les autres jeunes, les entraîneurs/professeurs dans mes loisirs et activités extrascolaires	
TOTAL 7 ITEMS/21 x 2.86 =...../60

Compréhension écrite

item	score
11 : Comprendre ce que je lis	
TOTAL 1 ITEM/3 x 20 =...../60

2/ Selon 4 grands domaines du quotidien

Langage élaboré

item	score
7 : Comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré	
8 : Raconter une histoire/un événement vécu, à quelqu'un du début à la fin en étant clair	
9 : Exprimer mes émotions, mettre des mots dessus quand j'en ressens le besoin	
30 : Donner mon avis dans une discussion	
31 : Réagir quand on me critique et donner des arguments pour défendre mon opinion	
35 : Expliquer mes difficultés de langage aux autres	
TOTAL 6 ITEMS/18 x 3.33 =...../60

Autonomie

item	score
11 : Comprendre ce que je lis	
14 : Rédiger, mettre en écrit ma pensée	
19 : Aller faire des petits achats tout seul	
20 : M'adresser au serveur, commander au restaurant/au fastfood	
21 : Me repérer et me déplacer en ville tout seul/ prendre les transports en commun tout seul	
22 : Interpeller un vendeur dans un magasin pour demander un conseil	
26 : Prendre un rendez-vous par téléphone	
28 : Communiquer par SMS	
32 : Gérer mon temps, arriver à l'heure	
TOTAL 9 ITEMS/27 x 2.22 =...../60

Vie scolaire/professionnelle

item	score
11 : Comprendre ce que je lis	
12 : Lire à voix haute	
13 : Prendre en note mes cours	
14 : Rédiger, mettre en écrit ma pensée	
15 : Transmettre mes connaissances lors d'un examen oral	
16 : Transmettre mes connaissances lors d'un examen écrit	
17 : Prendre la parole quand j'en ai envie en classe	
18 : Comprendre mes professeurs pendant les cours	
29 : Me présenter	
TOTAL 9 ITEMS	<p>...../27 x 2.22</p> <p>=/60</p>

Loisirs/relations sociales

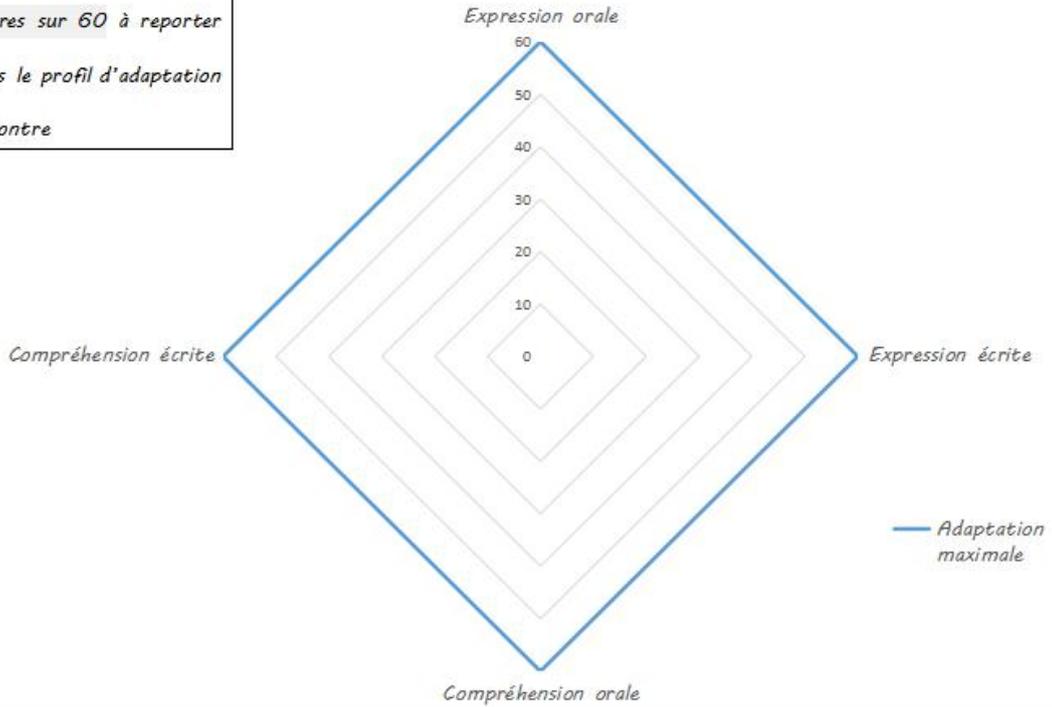
item	score
1 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de ma famille	
2 : Comprendre les discussions avec ma famille	
3 : Participer aux conversations au moment où j'en ai envie lors des repas en famille ou entre amis	
4 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de mes amis	
5 : Comprendre les discussions des jeunes de mon âge	
6 : M'exprimer et me faire comprendre en présence de gens que je ne connais pas ou que je connais peu	
10 : Comprendre ce que je regarde à la télévision, dans les films et séries	
11 : Comprendre ce que je lis	
23 : Comprendre mon interlocuteur au téléphone	
24 : Transmettre mon message quand je téléphone	
25 : Téléphoner à un proche	
27 : Communiquer avec les réseaux sociaux/les utiliser	
28 : Communiquer par SMS	
29 : Me présenter	
33 : M'exprimer et me faire comprendre dans mes loisirs et activités extrascolaires	
34 : Comprendre les autres jeunes, les entraîneurs/professeurs dans mes loisirs et activités extrascolaires	
TOTAL 16 ITEMS	<p>...../48 x 1.25</p> <p>=/60</p>

Tableau d'aide au calcul

Points	Indice Multiplicateur					
	1,25	2,22	2,86	3,33	4	20
0	0	0	0	0	0	0
1	1,25	2,22	2,86	3,33	4	20
2	2,5	4,44	5,71	6,67	8	40
3	3,75	6,67	8,57	10	12	60
4	5	8,89	11,43	13,33	16	-
5	6,25	11,11	14,29	16,67	20	-
6	7,5	13,33	17,14	20	24	-
7	8,75	15,56	20	23,33	28	-
8	10	17,78	22,86	26,67	32	-
9	11,25	20	25,71	30	36	-
10	12,5	22,22	28,57	33,33	40	-
11	13,75	24,44	31,43	36,67	44	-
12	15	26,67	34,29	40	48	-
13	16,25	28,89	37,14	43,33	52	-
14	17,5	31,11	40	46,67	56	-
15	18,75	33,33	42,86	50	60	-
16	20	35,56	45,71	53,33	-	-
17	21,25	37,78	48,57	56,67	-	-
18	22,5	40	51,43	60	-	-
19	23,75	42,22	54,29	-	-	-
20	25	44,44	57,14	-	-	-
21	26,25	46,67	60	-	-	-
22	27,5	48,89	-	-	-	-
23	28,75	51,11	-	-	-	-
24	30	53,33	-	-	-	-
25	31,25	55,56	-	-	-	-
26	32,5	57,78	-	-	-	-
27	33,75	60	-	-	-	-
28	35	-	-	-	-	-
29	36,25	-	-	-	-	-
30	37,5	-	-	-	-	-
31	38,75	-	-	-	-	-
32	40	-	-	-	-	-
33	41,25	-	-	-	-	-
34	42,5	-	-	-	-	-
35	43,75	-	-	-	-	-
36	45	-	-	-	-	-
37	46,25	-	-	-	-	-
38	47,5	-	-	-	-	-
39	48,75	-	-	-	-	-
40	50	-	-	-	-	-
41	51,25	-	-	-	-	-
42	52,5	-	-	-	-	-
43	53,75	-	-	-	-	-
44	55	-	-	-	-	-
45	56,25	-	-	-	-	-
46	57,5	-	-	-	-	-
47	58,75	-	-	-	-	-
48	60	-	-	-	-	-

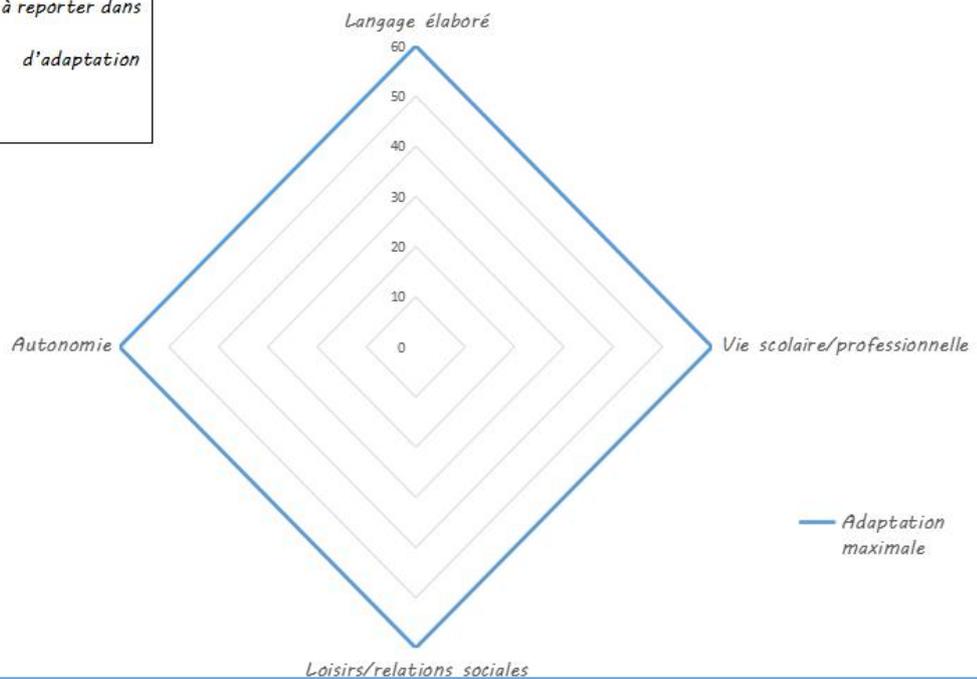
Profil d'adaptation aux situations de communication du quotidien :
selon les 4 modalités du langage

Scores sur 60 à reporter
dans le profil d'adaptation
ci-contre



Profil d'adaptation aux situations de communication du quotidien :
selon 4 grands domaines

Scores sur 60 à reporter dans
le profil d'adaptation
ci-contre



Annexe 2 : présentation des 35 items

Item	Présentation de l'item	Domaine(s)
1- <i>M'exprimer et me faire comprendre en présence de ma famille (mes parents, mes frères et sœurs)</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune sur son expression orale, son intelligibilité dans le cadre familial.	- expression orale - loisirs/relations sociales
2- <i>Comprendre les discussions avec ma famille (ex : à table je peux suivre ce qui est dit)</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune sur sa compréhension orale dans le cadre familial	- compréhension orale - loisirs/relations sociales
3- <i>Participer aux conversations au moment où j'en ai envie lors des repas en famille ou entre amis</i>	Cet item permet de savoir si le jeune participe quand il le souhaite lors d'échanges avec ses proches ou au contraire s'il ne participe pas alors qu'il en aurait envie. Cette non participation pourrait alors s'expliquer par un niveau d'expression orale trop faible, une mauvaise estime de soi et un repli sur soi. une timidité.	- expression orale - loisirs/relations sociales
4- <i>M'exprimer et me faire comprendre en présence de mes amis</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune vis-à-vis de son expression orale, de son intelligibilité avec ses amis.	- expression orale - loisirs/relations sociales
5- <i>Comprendre les discussions des jeunes de mon âge</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune concernant sa compréhension lors d'échanges avec des jeunes de son âge. Le langage des adolescents peut être difficile à comprendre et à utiliser pour un jeune dysphasique (les mots en verlan, les jeux de mots, les expressions, les idées abstraites (Gérard. 1993)).	- compréhension orale - loisirs/relations sociales
6- <i>M'exprimer et me faire comprendre en présence de gens que je ne connais pas ou que je connais peu (ex : un vendeur, un passant dans la rue, un jeune de mon âge que je rencontre pour la 1^{ère} fois)</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune sur son expression orale et son intelligibilité dans les situations où il rencontre une nouvelle personne. En plus de la difficulté de langage oral, de l'anxiété peut se rajouter lorsque l'on se trouve devant un inconnu, ce qui peut impacter l'expression du jeune.	- expression orale - loisirs/relations sociales
7- <i>Comprendre les jeux de mots. les blagues. le second degré</i>	Les adolescents dysphasiques ont pour la plupart accès à un langage fonctionnel mais le langage élaboré leur est souvent plus difficile d'accès. Il est donc intéressant de s'interroger sur le jugement de leur compréhension de ce type de langage.	- compréhension orale - langage élaboré
8- <i>Raconter une histoire/un événement vécu. à quelqu'un du début à la fin en étant clair</i>	Cet item permet de connaître le jugement du jeune concernant ses récits oraux (chronologie respectée, informations importantes présentes, fluidité du récit pour être compris par celui qui écoute...).	- expression orale - langage élaboré
9- <i>Exprimer mes émotions. mettre des mots dessus quand j'en ressens le besoin</i>	Les émotions ont une fonction communicationnelle non négligeable et peuvent être perturbées chez l'enfant dysphasique (Deschepper, 2018). Il nous a donc semblé intéressant de proposer cet item dans notre outil afin de recueillir le ressenti des adolescents dysphasiques concernant l'expression de leurs émotions.	- expression orale - langage élaboré

10- Comprendre ce que je regarde à la télévision, dans les films et séries	Avec cet item. nous voulons savoir si le jeune juge sa compréhension suffisante pour avoir accès comme tout le monde aux informations/divertissements qu'il souhaite.	- compréhension orale - loisirs/rerelations sociales
11- Comprendre ce que je lis (livre, magazine, journal, publicité, panneaux, sites internet, réseaux sociaux, email, sms...)	Cet item permet de connaître le jugement du jeune vis-à-vis de sa compréhension en lecture qu'il utilise dans la vie de tous les jours.	- compréhension écrite - autonomie
12- Lire à haute voix	Cet item permet de savoir comment le jeune se sent face aux situations où il est amené à lire à voix haute. Cela peut faire référence à des situations vécues en classe, mais aussi à des situations du quotidien (ex : lire un passage d'un texte, d'un article, des instructions à quelqu'un ou à un groupe pour informer, dicter ou pour obtenir un avis s'il s'agit de son propre travail)	-expression orale -vie scolaire/professionnelle
13- Prendre en note mes cours (manuellement/ à l'ordinateur selon ton habitude)	Cet item permet de savoir si le jeune se sent à l'aise dans les situations de prise de notes. Cette habileté peut être utilisée scolairement et professionnellement (ex: lors de réunions). Cette habileté pourra aussi être mise en parallèle avec celle de prendre des notes lors d'une conversation téléphonique où le passage à l'écrit est parfois indispensable. Il n'est pas question de qualités rédactionnelles pour cet item, mais seulement d'habiletés à récupérer les informations importantes afin de pouvoir s'en servir par la suite (pour apprendre par exemple).	- expression écrite - vie scolaire/professionnelle
14- Rédiger, mettre en écrit ma pensée (ex : rédiger un devoir, la réponse d'une question, une lettre, un email. ...)	Avec cet item. on veut savoir si le jeune se sent à l'aise avec l'écrit et en particulier avec la partie rédactionnelle qui permet de traduire sa pensée. Ce travail nécessite des qualités d'organisation car il faut sélectionner les idées importantes, les ordonner afin d'obtenir un tout cohérent.	- expression écrite - vie scolaire/professionnelle
15- Transmettre mes connaissances lors d'un examen oral	Avec cet item. on veut que le jeune juge ses compétences d'expression orale, c'est-à-dire la façon selon laquelle il va transmettre oralement ses connaissances en admettant qu'il connaisse son cours.	- expression orale - vie scolaire/professionnelle
16- Transmettre mes connaissances lors d'un examen écrit (manuellement ou à l'ordinateur selon ton habitude)	De la même façon. on veut avec cet item que le jeune juge ses compétences d'expression écrite en admettant qu'il connaisse toutes les réponses.	- expression écrite - vie scolaire/professionnelle
17- Prendre la parole quand j'en ai envie en classe	Nous voulons savoir si le jeune va prendre la parole dans les situations où il a envie de répondre, de partager quelque chose à l'ensemble du groupe. Cela peut nous indiquer que le jeune se freine par rapport son expression orale en classe même quand il en aurait envie. Cela peut être traduit par une gêne par rapport à son trouble, une angoisse de mal faire devant les autres.	- expression orale - vie scolaire/professionnelle
18- Comprendre mes professeurs pendant les cours	Avec cet item, nous voulons savoir si le jeune pense avoir une bonne compréhension de ses professeurs et donc s'il arrive bien à suivre le déroulé des cours en général.	- compréhension orale - vie scolaire/professionnelle

19- <i>Aller faire des petits achats tout seul</i>	Cet item permet de savoir si le jeune se sent à l'aise quand il doit aller faire des petits achats seul ce qui implique de s'adresser au vendeur et de gérer le paiement, l'utilisation de l'argent.	- expression orale - autonomie.
20- <i>M'adresser au serveur. commander au restaurant/au fastfood</i>	Cet item permet de savoir si le jeune se sent à l'aise lorsqu'il doit s'adresser au serveur afin d'obtenir ce qu'il souhaite manger/boire.	- expression orale - autonomie
21- <i>Me repérer et me déplacer en ville tout seul/ prendre les transports en commun tout seul</i>	Cet item permet de savoir si le jeune se sent capable de se débrouiller seul pour de courts déplacements. Les jeunes dysphasiques pouvant être en difficulté avec les notions d'espace (Gérard. 1993), il nous a semblé intéressant de savoir si cela pouvait se répercuter sur une telle situation du quotidien.	- autonomie
22- <i>Interpeller un vendeur dans un magasin pour demander un conseil</i>	Cet item permet de savoir si le jeune se sent à l'aise dans l'idée d'interpeller quelqu'un afin d'obtenir les informations dont il a besoin et de manière plus générale, s'il se sent à l'aise dans l'idée d'entrer en communication avec une personne inconnue. Être à l'aise avec ce type de situation va permettre au jeune d'être autonome dans sa vie.	- expression orale - autonomie
23- <i>Comprendre mon interlocuteur au téléphone</i>	Parler au téléphone implique une absence de contact visuel avec son interlocuteur et donc une absence d'une multitude d'indices visuels tels que les mimiques, les gestes. Pour certains jeunes dysphasiques qui s'appuieraient sur de tels indices pour aider leur compréhension orale déficitaire, cette situation pourrait poser problème.	- compréhension orale - loisirs/relations sociales
24- <i>Transmettre mon message à mon interlocuteur quand je téléphone</i>	Certains jeunes dysphasiques qui s'appuieraient sur les gestes, les mimiques pour compenser leurs difficultés d'expression orale pourraient se trouver en difficulté dans cette situation où ce type de compensation n'est pas utilisable.	- expression orale - loisirs/relations sociales
25- <i>Téléphoner à un proche</i>	Le téléphone peut être une difficulté pour les personnes dysphasiques. Néanmoins, le fait qu'ils vont s'adresser à un proche qui connaît leur difficultés va sûrement rendre la situation plus facile à gérer que s'il s'agissait d'une personne inconnue.	- expression orale - loisirs/relations sociales
26- <i>Prendre un rendez-vous par téléphone</i>	Cette situation fait référence à une situation de communication avec un inconnu. Cela peut donc être une situation angoissante. D'autant plus qu'au téléphone. si le message n'est pas compris par notre interlocuteur, nous ne disposons pas d'autres moyens pour nous faire comprendre (gestes, mimiques, écrit) ce qui peut rajouter une appréhension.	- expression orale - autonomie
27- <i>Communiquer avec les réseaux sociaux/les utiliser</i>	De nos jours. les réseaux sociaux sont utilisés par la plupart des jeunes et constituent un outil de communication très important pour eux. Il faut avoir à l'esprit que faire partie des réseaux sociaux c'est faire partie du groupe et ne pas les utiliser peut dans certains cas être une source d'exclusion, de mise à l'écart. Il nous a donc semblé important que le thème «utilisation des réseaux sociaux» ait une place dans cet outil s'intéressant aux situations de communication du quotidien des adolescents.	- expression écrite - loisirs/relations sociales
28- <i>Communiquer par sms</i>	De même que les réseaux sociaux. les téléphones portables font partie de notre quotidien et en particulier l'échange de sms pour communiquer. Cet item permet donc de savoir si le jeune se sent à l'aise dans la rédaction et la lecture des sms.	- expression écrite - loisirs/relations sociales

<p>29- <i>Me présenter (dire mon nom, mon âge, d'où je viens, ce que je fais dans la vie...)</i></p>	<p>Dans la vie de tous les jours, on peut être amené à rencontrer de nouvelles personnes. La plupart du temps, lors de ces rencontres on est amené à se présenter. C'est le cas également dans des situations professionnelles : lors d'une réunion par exemple. les personnes vont se présenter aux autres une par une, lors d'un entretien d'embauche il y aura toujours un temps de présentation à notre interlocuteur qui nous reçoit.</p>	<p>- expression orale - loisirs/relations sociales - vie scolaire/professionnelle</p>
<p>30- <i>Donner mon avis dans une discussion</i></p>	<p>Cet item permet de savoir si le jeune ose participer à des discussions en donnant son avis. Donner son avis implique d'accepter de livrer sa pensée aux autres et nécessite d'avoir des arguments et d'avoir les capacités pour les formuler clairement.</p>	<p>- expression orale - langage élaboré</p>
<p>31- <i>Réagir quand on me critique et donner des arguments pour défendre mon opinion</i></p>	<p>Au quotidien, nous sommes sujets à des réactions de la part de nos interlocuteurs voire à des critiques. Il paraît donc important de savoir réagir face à ces critiques quand elles nous semblent injustifiées par exemple. Cela implique donc de pouvoir présenter à notre interlocuteur des arguments pertinents en faveur de notre point de vue.</p>	<p>- expression orale - langage élaboré</p>
<p>32- <i>Gérer mon temps. arriver à l'heure</i></p>	<p>Le fonctionnement de notre société est régi par la notion de temps. Pour répondre aux exigences de la société, il est donc important d'arriver à l'heure aux rendez-vous fixés, de gérer son temps.</p>	<p>- autonomie</p>
<p>33- <i>M'exprimer et me faire comprendre dans mes loisirs et activités extrascolaires (sport, musique, activités artistiques...)</i></p>	<p>Cet item permet de connaître le jugement du jeune vis-à-vis de son expression orale. de son intelligibilité avec les personnes qu'il est amené à côtoyer lors de ses loisirs (coachs sportifs, professeurs d'activités musicales et artistiques, autres jeunes...).</p>	<p>- expression orale - loisirs/relations sociales</p>
<p>34- <i>Comprendre les autres jeunes, les entraîneurs/professeurs dans mes loisirs et activités extrascolaires</i></p>	<p>Cet item permet de connaître le jugement du jeune sur sa compréhension orale dans le cadre de ses loisirs.</p>	<p>- compréhension orale - loisirs/relations sociales</p>
<p>35- <i>Expliquer mes difficultés de langage aux autres</i></p>	<p>Cet item permet de savoir si le jeune se sent armé pour expliquer ses difficultés aux autres quand il en ressent le besoin. Afin d'éviter les moqueries ou seulement pour mettre un terme à l'incompréhension que les difficultés du jeune peuvent susciter chez les autres, il va être important que le jeune puisse expliquer aux autres ses difficultés de langage et donc les raisons de sa différence.</p>	<p>- expression orale - langage élaboré</p>

Annexe 3 : panel des adolescents tout-venants

Classe	Nombre de réponses obtenues au collège/lycée	Nombre de réponses obtenues en ligne	Nombre de réponses au total
4ème	14	5	19
3ème	13	7	20
2nde	9	11	20
1ère	9	10	19
Terminale	4	16	20
Toutes classes	49	49	98

Annexe 4 : présentation des 16 adolescents présentant un TDL sévère recrutés pour notre étude

	Sexe	Année de naissance	Age	Classe	Suivi
Alix	F	2004	14	3ème	Libéral
Jean	M	2004	14	4ème*	Libéral
Cloé	F	2002	16	1ère STAV	Libéral
Maëlle	F	2002	16	1ère ST2S	Libéral
Coline	F	2004	14	3ème	Libéral
Raphaël	M	2004	15	4ème ULIS*	SESSAD Langage et Apprentissage
Antoine	M	2004	14	4ème ULIS*	SESSAD Langage et Apprentissage
Lily	F	2003	15	3ème*	SESSAD Langage et Apprentissage
Margot	F	2004	15	3ème	SESSAD Langage et Apprentissage
Eva	F	2003	16	3ème ULIS*	SESSAD Langage et Apprentissage
Corentin	M	2003	16	3ème ULIS*	SESSAD Langage et Apprentissage
Gabin	M	2003	15	3ème DSP*	Institut Public La Persagotière. IES Troubles du langage
Bastien	M	2003	15	3ème DSP*	Institut Public La Persagotière. IES Troubles du langage
Noémie	F	2004	14	4ème DSP*	Institut Public La Persagotière. IES Troubles du langage
Elise	F	2004	14	4ème DSP*	Institut Public La Persagotière. IES Troubles du langage
Valentin	M	2003	15	3ème DSP*	Institut Public La Persagotière. IES Troubles du langage

Abréviations :

IES : Institut d'Education Sensorielle

DSP : Dispositif (classe qui rassemble tous les collégiens de l'IES Troubles du langage)

ULIS : Unité localisé pour l'inclusion scolaire

STAV : Science et Technologies de l'Agronomie et du Vivant

ST2S : Science et Technologie de la Santé et du Social

*a déjà redoublé une fois dans sa scolarité

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux orthophonistes

Votre avis sur ce support

	Oui. tout à fait	Oui. plutôt	Non. pas vraiment	Non. pas du tout
Les items sont clairs et adaptés aux adolescents dysphasiques				
Remarques:				
Les choix de réponses sont clairs et suffisants				
Remarques:				
Toutes les situations importantes de communication du quotidien sont représentées (si non, indiquez dans les remarques les situations manquantes)				
Remarques:				
Le temps de passation est adapté				
Remarques:				
L'échelle visuelle est bien construite et est utile lors de la passation (est ce que les jeunes s'en servent ?)				
Remarques:				
La cotation par domaine aboutissant à la construction des profils d'adaptation est simple à réaliser				
Remarques:				
L'abaque (aide au calcul) est bien construit et utile				
Remarques:				
Le temps de cotation est adapté				
Remarques:				
Il y a un intérêt à analyser les réponses par domaine et à construire les profils d'adaptation				
Remarques:				
Une simple analyse des réponses item par item est suffisante et ne nécessite pas une cotation plus poussée (telle que la cotation par domaine et l'établissement des profils d'adaptation)				
Remarques:				
Il y a un intérêt à recueillir le point de vue des parents Si oui, lequel?				
Remarques :				

Cet outil présente un intérêt pour une prise en charge orthophonique des adolescents dysphasiques				
	Remarques:			

Autres remarques :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ❖ Si vous avez répondu “oui tout à fait” ou “oui plutôt” au dernier item, quels sont selon vous **les intérêts majeurs de ce support ? (si vous voyez d’autres intérêts, vous pouvez les noter dans vos remarques)**

	Oui, tout à fait	Oui, plutôt	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
Ce support permet de qualifier le retentissement du trouble du langage oral dans les situations de communication du quotidien				
	Remarques:			
Ce support permet à l’orthophoniste d’avoir une meilleure vision des points forts et fragilités du jeune dans son quotidien				
	Remarques:			
Ce support apporte des informations complémentaires aux évaluations déjà réalisées pour ce jeune				
	Remarques:			
Ce support participe à l’élaboration/à l’amélioration du projet thérapeutique en complément des autres évaluations				
	Remarques:			
Ce support permet d’indiquer une fin de prise en charge si le jeune est adapté à son quotidien				
	Remarques:			

Ce support permet d'initier l'échange avec le jeune autour de ces difficultés de communication du quotidien				
	Remarques:			
Ce support permet de connaître la perception que se fait le jeune de ses capacités (=sentiment d'efficacité personnelle). L'orthophoniste pourra alors tenter de rééquilibrer ses perceptions s'il pense que le jeune se sous-évalue ou se sur-évalue.				
	Remarques:			
Ce support permet d'impliquer le jeune dans sa prise en charge car l'auto-évaluation le place en position active				
	Remarques:			
Ce support permet d'impliquer le jeune dans sa prise en charge car il s'intéresse à des situations concrètes qui lui parlent et qui le touchent au quotidien				
	Remarques:			
Ce support d'autoévaluation amène le jeune à avoir une réflexion personnelle et implique un retour sur son propre fonctionnement ; il participe ainsi à améliorer la prise de conscience chez le jeune de ses points forts et difficultés				
	Remarques:			

Vos remarques :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre aide !

Annexe 6 : lettre de consentement éclairé et lettres d'informations

LETTRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

Titre de l'étude : Adaptation des adolescents présentant un trouble développemental du langage oral dans les situations de communication du quotidien : élaboration d'un outil d'évaluation

Consentement de participation de :

Nom : Prénom :

Date de naissance : Lieu de naissance :

Adresse :

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire portant sur l'adaptation des adolescents avec un trouble développemental du langage dans les situations de communication du quotidien. Mme Audrey MORIN, étudiante en orthophonie m'a proposé à moi et mon enfant de participer à son étude, réalisée sous le cadre du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes.

Mme Audrey MORIN m'a clairement présenté les objectifs de l'étude, m'indiquant que je suis libre d'accepter ou de refuser la participation de mon enfant à celle-ci. Afin d'éclairer ma décision, il m'a été communiquée une information précisant clairement le but de la recherche, sa méthodologie, les bénéfices attendus. Toutes les données et informations me concernant resteront strictement confidentielles. Seule Mme Audrey MORIN y aura accès.

J'ai pris connaissance de mon droit d'accès et de rectification des informations nominatives me concernant et qui sont traitées de manière automatisées. selon les termes de la loi.

J'ai connaissance du fait que je peux retirer mon consentement à tout moment du déroulement de l'étude et donc cesser ma participation, sans encourir aucune responsabilité. Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires concernant cette étude.

Ayant disposé d'un temps de réflexion suffisant avant de prendre ma décision, et compte tenu de l'ensemble de ces éléments, j'accepte librement et volontairement de participer à cette étude dans les conditions établies par la loi.

Fait à : le

Signature du parent

Signature de l'étudiant

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en Master 2 d'orthophonie à Nantes et je réalise mon mémoire de fin d'études. L'objectif de mon travail est d'élaborer un outil qui va permettre aux orthophonistes d'évaluer l'adaptation des adolescents qui présentent un trouble du langage oral dans les situations de communication du quotidien. Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire adapté aux adolescents à partir de 13 ans.

Afin de pouvoir tester mon outil et évaluer sa pertinence, je suis à la recherche de jeunes patients qui accepteraient de participer à mon travail.

J'aimerais donc proposer ce questionnaire à votre enfant et j'aimerais aussi vous proposer ce même questionnaire pour recueillir votre point de vue. En plus, j'aimerais si vous êtes d'accord avoir accès au dossier orthophonique et aux bilans orthophoniques de votre enfant afin de pouvoir comparer les résultats.

A quoi ressemble le questionnaire ?

Il y a 37 items en tout. Ils sont réparties en 8 domaines : expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite, langage élaboré, vie scolaire/professionnelle, loisirs/rerelations sociales, autonomie. Le temps de passation se situe entre 10 et 20 minutes en fonction du jeune.

A quoi va servir le questionnaire ?

Le questionnaire va permettre de construire un profil d'adaptation aux situations de communication du quotidien selon ces différents domaines. Son orthophoniste aura aussi un questionnaire à remplir afin qu'il puisse me donner son avis sur cet outil (s'il pense que mon outil est utile, correctement construit, s'il pense qu'il y a des défauts à corriger...).

D'une manière plus générale, ce questionnaire va me permettre :

- ✧ de pointer les situations de communication qui peuvent poser problème aux adolescents qui présentent un trouble du langage oral dans leur quotidien
- ✧ de savoir si un outil comme celui-là est utile en complément des évaluations standardisées (ce sont les épreuves que l'orthophoniste a dû proposer à votre enfant lors de leur 1ère rencontre) et apporte aux orthophonistes des informations intéressantes sur la communication de leur patient

Votre enfant est-il obligé de participer?

C'est vous et votre enfant qui choisissez si vous acceptez de participer à cette étude ou si vous refusez ; il n'y a aucune obligation. Vous devez savoir que ce questionnaire sera anonyme (c'est-à-dire que je ne noterai aucune information permettant une identification comme par exemple le prénom, le nom, l'adresse...) et qu'aucune information le concernant ne sortira du cadre de mon travail.

Audrey Morin

Mémoire d'orthophonie - Présentation du projet aux adolescents

Je m'appelle Audrey. je suis étudiante en 5ème année d'orthophonie à Nantes et je réalise mon mémoire de fin d'études.

L'objectif de mon travail est d'élaborer un outil qui va permettre aux orthophonistes d'évaluer l'adaptation des adolescents présentant un trouble du langage dans les situations de communication du quotidien. Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire adapté aux adolescents à partir de 13 ans.

J'aimerais donc te proposer ce questionnaire et j'aimerais aussi proposer ce même questionnaire à tes parents afin de recueillir également leur point de vue. Si tu es d'accord. j'aimerais aussi pouvoir regarder ton dossier et tes bilans orthophoniques pour pouvoir analyser au mieux les résultats.

Après que tu aies répondu au questionnaire. ton orthophoniste aura un questionnaire à remplir afin qu'il puisse me donner son avis sur cet outil (s'il pense que mon outil est utile. correctement construit. s'il pense qu'il y a des défauts à corriger...).

A quoi ressemble le questionnaire ?

Il y a 37 items en tout. Ils sont réparties en 8 domaines : expression orale. expression écrite. compréhension orale. compréhension écrite. langage élaboré. vie scolaire/professionnelle. loisirs/relations sociales. autonomie. Cela prendra entre 10 et 20 minutes.

A quoi va servir le questionnaire ?

- ✧ Il va me permettre de pointer les situations de communication qui peuvent poser problème aux adolescents présentant un trouble du langage oral dans leur quotidien
- ✧ Il va me permettre de savoir si un outil comme celui-là est utile en complément des évaluations standardisées (ce sont les épreuves que l'orthophoniste a dû te proposer lors de votre première rencontre) et apporte aux orthophonistes des informations intéressantes sur la communication de leur patient

Est-ce que je suis obligé de participer ?

C'est toi qui choisis si tu acceptes de participer à ce questionnaire ou si tu refuses ; il n'y a aucune obligation. De plus. tu dois savoir que ce questionnaire sera anonyme (c'est-à-dire que je ne noterai aucune information permettant de t'identifier comme par exemple ton prénom. ton nom. ton adresse...) et qu'aucune information te concernant ne sortira du cadre de mon travail.

Audrey Morin

Annexe 7 : Comparaison des moyennes des scores obtenus par les adolescents tout-venants selon leur classe de scolarisation

Classe	Moyennes des scores								
	Score total/102	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire/ professionnelle	Loisirs/ relations sociales
4ème	84.42	49.06	48.22	53.07	48.89	48.67	47.61	47.36	52.57
3ème	83.70	49.47	51.11	55.61	51.11	46.67	50.32	51.55	53.19
2de	82.30	44.54	49.68	52.23	51.58	42.32	49.09	44.52	51.64
1ère	86.95	50.52	51.11	54.66	53.33	48.00	51.18	49.70	54.24
Terminale	84.30	47.57	51.20	53.34	57.00	44.60	48.84	49.62	53.06

Annexe 8 : Distribution des performances de notre population de référence

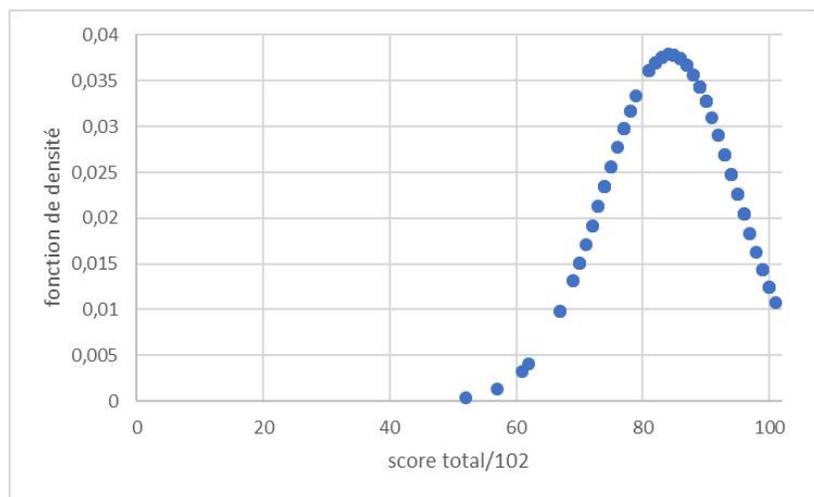


Figure 1 :
Distribution des scores totaux :
courbe obtenue avec
la fonction loi normale
d'EXCEL Office 365

Figure 2 : Test de normalité avec
le logiciel JASP Version 0.9.1

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Score	0.962	0.006

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

Annexe 9 : Étalonnage en centile du score total et des scores par domaine

	Centiles						
	5	10	25	50	75	90	95
Score total/102	62.60	69.00	77.00	86.50	94.00	97.00	99.00
Score Expression orale	33.76	34.97	43.05	50.40	54.60	57.44	57.75
Score Expression écrite	36.00	40.00	44.00	52.00	56.00	60.00	60.00
Score Compréhension orale	42.86	43.71	50.71	54.29	57.15	60.00	60.00
Score Compréhension écrite	40.00	40.00	40.00	60.00	60.00	60.00	60.00
Score Langage élaboré	28.00	32.00	40.00	48.00	56.00	60.00	60.00
Score Autonomie	33.63	39.96	44.40	51.06	53.28	57.72	59.61
Score Vie scolaire/professionnelle	33.63	37.74	43.85	48.84	53.28	59.94	59.94
Score Loisirs/Relations sociales	41.25	43.75	50.00	55.00	57.50	58.75	58.81

Annexe 10 : Résultats de l'étude de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL sévère dans les situations de communication du quotidien via notre outil évaluation

1) Analyse des scores totaux

Tableau 1 : score total obtenus par les adolescents avec un TDL sévère et leur correspondance en centile

	Score total/102	Centile
Alix	79	C25-50
Jean	54	< C5
Cloé	48	< C5
Maëlle	60	< C5
Coline	57	< C5
Gabin	62	< C5
Bastien	82	C25-50
Noémie	60	< C5
Elise	62	< C5
Valentin	86	C50
Moyenne des 10	65.00	C5-10
Raphaël	66	C5-10
Antoine	91	C50-75
Lily	79	C25-50
Margot	61	< C5
Eva	58	< C5
Corentin	79	C25-50
Moyenne des 16	67.75	C5-10

Tableau 2 : score total des parents des adolescents avec un TDL

	Score total/102	Centile
Parents d'Alix	84	C25-50
Parents de Jean	62	< C5
Parents de Cloé	39	< C5
Parents de Maëlle	66	C5-10
Parents de Coline	57	< C5
Parents de Gabin	66	C5-10
Parents de Bastien	44	< C5
Parents de Noémie	67	C5-10
Parents d'Elise	58	< C5
Parents de Valentin	55	< C5
Moyenne des 10	59.80	<C5

2) Analyse des scores par domaine

Tableau 3 : scores obtenus par les adolescents avec un TDL sévère selon les quatre modalités du langage et leur correspondance en centile

	MODALITES DU LANGAGE							
	Expression orale	Centile	Expression écrite	Centile	Compréhension orale	Centile	Compréhension écrite	Centile
Alix	46.20	C25-50	48.00	C25-50	45.71	C10-25	20.00	< C5
Jean	26.25	< C5	48.00	C25-50	34.29	< C5	40.00	C5-25
Cloé	26.25	< C5	36.00	C5	25.71	< C5	20.00	< C5
Maëlle	29.40	< C5	36.00	C5	51.43	C25-50	20.00	< C5
Coline	33.60	< C5	44.00	C25-50	31.43	< C5	20.00	< C5
Gabin	36.75	C10-25	20.00	< C5	40.00	< C5	40.00	C5-25
Bastien	49.35	C25-50	40.00	C10-25	51.43	C25-50	40.00	C5-25
Noémie	26.25	< C5	48.00	C25-50	42.86	C5-10	40.00	C5-25
Elise	27.30	< C5	44.00	C25-50	45.71	< C5	60.00	C50-99
Valentin	51.45	C50-75	52.00	C50	48.57	C10-25	40.00	C5-25
Moyenne des 10	35.28	C10-25	41.60	C10-25	41.76	< C5	34.00	< C5
Raphaël	38.85	C10-25	32.00	<C5	51.43	C25-50	0	< C5
Antoine	55.65	C75-90	36.00	C5	60.00	C90-99	40.00	C5-25
Lily	42.00	C10-25	52.00	C50-75	51.43	C25-50	40.00	C5-25
Margot	33.60	< C5	44.00	C25-50	37.14	< C5	20.00	< C5
Eva	29.40	< C5	36.00	C5	42.86	C5	20.00	< C5
Corentin	48.30	C25-50	36.00	C5	51.43	C25-50	20.00	< C5
Moyenne des 16	37.54	C10-25	40.75	C10-25	44.46	C10-25	30.00	< C5

Tableau 4 : scores des parents des adolescents avec un TDL sévère selon les quatre modalités du langage et leur correspondance en centile

	MODALITES DU LANGAGE							
	Expression orale	Centile	Expression écrite	Centile	Compréhension orale	Centile	Compréhension écrite	Centile
Parents d'Alix	48.30	C25-50	44.00	C25	51.48	C25-50	60.00	C50-99
Parents de Jean	30.45	< C5	32.00	< C5	48.62	C10-25	40.00	C5-25
Parents de Cloé	25.20	< C5	24.00	< C5	14.30	< C5	20.00	< C5
Parents de Maëlle	34.65	C5-10	44.00	C25	51.48	C25-50	20.00	C5-25
Parents de Coline	25.20	< C5	44.00	C25	40.04	< C5	40.00	C5-25
Parents de Gabin	34.65	C5-10	28.00	< C5	51.48	C25-50	40.00	C5-25
Parents de Bastien	25.20	< C5	24.00	< C5	25.74	< C5	20.00	< C5
Parents de Noémie	34.65	C5-10	48.00	C25-50	45.76	C10-25	20.00	< C5
Parents d'Elise	24.15	< C5	40.00	C10	48.62	C10-25	40.00	C5-25
Parents de Valentin	31.50	< C5	20.00	< C5	45.76	C10-25	20.00	< C5
Moyenne des 10	31.40	< C5	34.80	< C5	42.33	< C5	32.00	< C5

Tableau 5 : scores obtenus par les adolescents avec un TDL sévère selon les quatre domaines du quotidien et leur correspondance en centile

	DOMAINES DU QUOTIDIEN							
	Langage élaboré	Centile	Autonomie	Centile	Vie scolaire/ professionnelle	Centile	Loisirs/relations sociales	Centile
Alix	20.00	< C5	51.06	C50	39.96	C10-25	52.50	C25-50
Jean	16.00	< C5	33.30	< C5	33.30	< C5	38.75	< C5
Cloé	16.00	< C5	26.64	< C5	24.42	< C5	36.25	< C5
Maëlle	32.00	C10	33.30	< C5	22.20	< C5	42.50	C5-10
Coline	32.00	C10	31.08	< C5	28.86	< C5	35.00	< C5
Gabin	16.00	< C5	44.40	C25	24.42	< C5	43.75	C10
Bastien	48.00	C50	46.62	C25-50	42.18	C10-25	50.00	C25
Noémie	12.00	< C5	46.62	C25-50	33.30	< C5	40.00	< C5
Elise	28.00	C5	39.96	C10	35.52	C5-10	41.25	C5
Valentin	48.00	C50	53.28	C75	51.06	C50-75	50.00	C25
Moyenne des 10	26.80	< C5	40.63	C10-25	33.52	< C5	43.00	C5-10
Raphaël	36.00	C10-25	22.20	< C5	35.52	C5-10	47.50	C10-25
Antoine	60.00	C90-99	53.28	C75	35.52	C5-10	58.75	C90
Lily	32.00	C10	51.06	C50	37.74	C10	53.75	C25-50
Margot	36.00	C10-25	31.08	< C5	26.64	< C5	43.75	C10
Eva	28.00	C5	35.52	< C5	22.20	< C5	41.25	C5
Corentin	48.00	C50	44.40	C25	28.86	< C5	52.50	C25-50
Moyenne des 16	31.75	C5-10	40.24	C10-25	32.61	< C5	45.47	C5-25

Tableau 6 : scores obtenus par les parents des adolescents avec TDL sévère selon les quatre domaines du quotidien et leur correspondance en centile

	DOMAINES DU QUOTIDIEN							
	Langage élaboré	Centile	Autonomie	Centile	Vie scolaire/ professionnelle	Centile	Loisirs/rerelations sociales	Centile
Parents d'Alix	20.00	< C5	55.50	C75-90	42.18	C10-25	60.00	> C95
Parents de Jean	24.00	< C5	37.74	C5-10	26.64	< C5	43.75	C10
Parents de Cloé	16.00	< C5	31.08	< C5	17.76	< C5	25.00	< C5
Parents de Maëlle	40.00	C25	35.52	C5-10	22.20	< C5	46.25	C10-25
Parents de Coline	24.00	< C5	37.74	C5-10	35.52	C5-10	36.25	< C5
Parents de Gabin	32.00	C10	39.96	C10	26.64	< C5	48.75	C10-25
Parents de Bastien	20.00	< C5	31.08	< C5	19.98	< C5	27.50	< C5
Parents de Noémie	28.00	C5	46.62	C25-50	33.30	< C5	42.50	C5-10
Parents d'Elise	16.00	< C5	37.74	C5-10	37.74	C10	37.50	< C5
Parents de Valentin	16.00	< C5	33.30	< C5	19.98	< C5	42.50	C5-10
Moyenne des 10	23.60	< C5	38.63	C5-10	28.19	< C5	41.00	<C5

Tableau 7 : proportion d'adolescents avec un TDL sévère (16) situés en deçà des centiles 5/10/25/50 selon leurs résultats dans les huit domaines et au score total à l'auto-évaluation

	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire/ professionnelle	Loisirs/relations sociales	Score total/102
% des sujets \leq C5	50%	43.75%	43.75%	50%	43.75%	43.75%	56.25 %	37.5%	56.25%
% des sujets \leq C10	50%	43.75%	50%	50%	62.5%	50%	81.25%	56.25%	62.5%
% des sujets < C25	68.75%	50%	62.5%	93.75%	75%	50%	93.75%	62.5%	62.5%
% des sujets < C50	87.5%	87.5%	93.75%	93.75%	75%	75%	93.75%	93.5%	87.5%

Tableau 8 : nombre d'adolescents avec un TDL sévère situés en deçà des centiles 5/10/25/50 dans les huit domaines et au score total à l'auto-évaluation et par leurs parents (hétéro-évaluation)

	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire/ professionnelle	Loisirs/relations sociales	Score total/102
Nombre de sujets \leq C5 (sur 10 sujets)	6	3	5	4	6	4	6	5	7
	6	5	3	4	8	3	7	4	6
Nombre de sujets \leq C10 (sur 10 sujets)	6	3	6	4	8	5	7	7	7
	9	6	3	4	9	8	9	7	9
Nombre de sujets < C25 (sur 10 sujets)	7	4	8	9	8	5	9	9	7
	9	9	7	9	10	8	10	9	9
Nombre de sujets < C50 (sur 10 sujets)	9	9	10	9	8	7	9	10	9
	10	10	10	9	10	9	10	9	10

3) Analyse des scores par item

Tableau 9 : Scores par item des adolescents tout-venants, des adolescents avec un TDL sévère et de leurs parents et écart de score

Items	Score des adolescents tout-venants	Score des 16 adolescents TDL sévère	Différence en %	Score des 10 adolescents TDL sévère	Score des 10 parents	Différence en %
1. M'exprimer et me faire comprendre en présence de ma famille (mes parents, mes frères et sœurs)	242	226,625	5,23%	196	196	0,00%
2. Comprendre les discussions avec ma famille (ex : à table je peux suivre ce qui est dit)	273	226,625	15,77%	205,8	245	-13,33%
3. Participer aux conversations au moment où j'en ai envie lors des repas en famille ou entre amis	254	208,25	15,56%	186,2	176,4	3,33%
4. M'exprimer et me faire comprendre en présence de mes amis	255	226,625	9,65%	205,8	196	3,33%
5. Comprendre les discussions des jeunes de mon âge	272	245	9,18%	215,6	186,2	10,00%
6. M'exprimer et me faire comprendre en présence de gens que je ne connais pas ou que je connais peu (ex : un vendeur, un passant dans la rue, un jeune de mon âge que je rencontre pour la première fois).	206	134,75	24,23%	137,2	107,8	10,00%
7. Comprendre les jeux de mots, les blagues, le second degré	260	159,25	34,27%	147	176,4	-10,00%
8. Raconter une histoire/un événement vécu, à quelqu'un du début à la fin en étant clair	208	110,25	33,25%	88,2	78,4	3,33%
9. Exprimer mes émotions, mettre des mots dessus quand j'en ressens le besoin	180	165,375	4,97%	137,2	78,4	20,00%
10. Comprendre ce que je regarde à la télévision, dans les films et séries	270	251,125	6,42%	245	225,4	6,67%
11. Comprendre ce que je lis (livre, magazine, journal, publicité, panneaux, sites internet, réseaux sociaux, email, SMS)	261	147	38,78%	166,6	156,8	3,33%
12. Lire à voix haute	256	183,75	24,57%	196	147	16,67%
13. Prendre en note mes cours(manuellement/ à l'ordinateur selon ton habitude)	241	202,125	13,22%	225,4	166,6	20,00%
14. Rédiger, mettre en écrit ma pensée(ex : rédiger un devoir, la réponse d'une question, une lettre, un email)	216	116,375	33,89%	107,8	98	3,33%
15. Transmettre mes connaissances lors d'un examen oral	203	98	35,71%	98	88,2	3,33%
16. Transmettre mes connaissances lors d'un examen écrit(manuellement ou à l'ordinateur selon ton habitude)	230	153,125	26,15%	166,6	107,8	20,00%

17. Prendre la parole quand j'en ai envie en classe	218	122,5	32,48%	117,6	88,2	10,00%
18. Comprendre mes professeurs pendant les cours	249	183,75	22,19%	176,4	176,4	0,00%
19. Aller faire des petits achats tout seul (boulangerie, supermarché)	260	263,375	-1,15%	274,4	274,4	0,00%
20. M'adresser au serveur, commander au restaurant/au fastfood	246	189,875	19,09%	196	205,8	-3,33%
21. Me repérer et me déplacer en ville tout seul/ prendre les transports en commun tout seul	266	196	23,81%	205,8	264,6	-20,00%
22. Interpeller un vendeur dans un magasin pour demander un conseil	218	177,625	13,73%	186,2	127,4	20,00%
23. Comprendre mon interlocuteur au téléphone	255	220,5	11,73%	205,8	205,8	0,00%
24. Transmettre mon message à mon interlocuteur quand je téléphone	254	202,125	17,64%	176,4	186,2	-3,33%
25. Téléphoner à un proche (ami, famille)	253	263,375	-3,53%	254,8	215,6	13,33%
26. Prendre un rendez-vous par téléphone (ex: chez le médecin, le coiffeur)	196	140,875	18,75%	137,2	117,6	6,67%
27. Communiquer avec les réseaux sociaux/les utiliser	268	251,125	5,74%	254,8	225,4	10,00%
28. Communiquer par SMS	280	275,625	1,49%	264,6	254,8	3,33%
29. Me présenter (dire mon nom, mon âge, d'où je viens, ce que je fais dans la vie)	270	232,75	12,67%	225,4	215,6	3,33%
30. Donner mon avis dans une discussion	245	183,75	20,83%	147	147	0,00%
31. Réagir quand on me critique et donner des arguments pour défendre mon opinion	226	159,25	22,70%	137,2	98	13,33%
32. Gérer mon temps, arriver à l'heure	206	269,5	-21,60%	254,8	205,8	16,67%
33. M'exprimer et me faire comprendre dans mes loisirs et activités extrascolaires (sport, musique, activités artistiques)	257	214,375	14,50%	196	186,2	3,33%
34. Comprendre les autres jeunes, les entraîneurs/professeurs dans mes loisirs et activités extrascolaires	268	238,875	11,56%	235,2	235,2	0,00%
35. Expliquer mes difficultés de langage aux autres				110,25	85,75	8,33%

Tableau 10 : résultats à l'échelle d'adaptation de la communication au quotidien

Adaptation de la communication au quotidien	Adolescents tout-venants (98)	Adolescents avec un TDL sévère (16)	Adolescents avec un TDL sévère (10)	Parents des adolescents avec un TDL sévère (10)
Pas du tout adaptée	0%	0%	0%	0%
Un peu adaptée	0%	0%	0%	10%
Moyennement adaptée	2.38%	37.50%	40%	40%
Assez adaptée	55.95%	56.25%	60%	50%
Tout à fait adaptée	41.67%	6.25%	0%	0%

3) Analyse des scores en fonction de la personnalité

Tableau 11 : scores obtenus au questionnaire par les adolescents tout-venants en fonction de leur personnalité

Personnalité	Moyenne du score total/102	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire/ professionnelle	Loisirs/ relations sociales
Très introverti. très peu bavard (0)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Timide. peu bavard (3)	90	51.96	58	52.86	50	52	52.17	52.17	55
Pas timide mais plutôt d'un naturel discret. peu bavard en général (41)	81.94	45.39	49.60	53.39	54.29	42.30	47.63	47.70	51.82
Extraverti. assez bavard (38)	86.18	50.26	50.80	53.71	51.33	47.20	50.91	48.40	54.08
Très extraverti. très bavard (16)	85.64	49.43	48.92	53.19	50.77	51.08	47.13	47.99	52.69

Tableau 12 : scores obtenus au questionnaire par les adolescents du groupe TDL sévère en fonction de leur personnalité

Personnalité	Moyenne du score total/102	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire/ professionnelle	Loisirs/ relations sociales
Très introverti, très peu bavard (2)	71	37.8	44	47.15	40	30	46.62	37.74	45
Timide, peu bavard (7)	62.28	33.45	37.71	42.04	28.57	27.43	35.84	29.49	43.93
Pas timide mais plutôt d'un naturel discret. peu bavard en général (5)	72.6	41.16	40.08	48.57	28	35.2	43.07	31.97	49.00
Extraverti, assez bavard (2)	71.5	42.50	48	40	30	40	42.18	39.96	42.50
Très extraverti, très bavard (0)	0	0	0	0	0	0	0	0	0

 Scores semblant montrer une différence significative en fonction de la personnalité

Annexe 11 : Recherche de liens entre les résultats obtenus par les adolescents TDL sévère aux évaluations classiques de langage et leur degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien

1) Résultats de Maëlle

Tableau 1 : Résultats du bilan orthophonique de Maëlle (Bilan réalisé avec EXAlang Lyfac (Thibault, Lenfant, 2014))

Langage oral			Langage écrit				Compétences transversales			
Compréhension			Expression			Expression		Compréhension		
Lexi-que	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lecture	Transcription/Orthographe	Compréhension de phrases. de récits	Phonologie	Mémoire
Non évalué			Flexibilité lexicale : -1.36 ET et -2.15 ET en temps	Repérage d'anaphores: -3.32 ET	Inférences : -2.39 ET et -4 ET en temps	Lecture de mots : -16 ET et -7.93 ET en temps Lecture de logatomes : -4.30 ET en temps et correcte pour la précision Lecture de mots irréguliers : -2.55 ET	Grammatical : -4.05 ET Lexical : -1 ET (dans la moyenne basse)	Compréhension de texte : -2.72 ET Les erreurs de lecture et les difficultés de compréhension de vocabulaire entraînent des difficultés dans la compréhension fine des textes et des énoncés.	Trouble phonologique persistant	Mémoire immédiate: 0.17 ET Empan auditif endroit : -2.22 ET Mémoire de travail: Empan auditif envers : -0.10 ET

Tableau 2 : Évaluation de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien: les résultats de Maëlle

Domaines	Les quatre modalités du langage				Quatre domaines du quotidien				Score total/102
	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire professionnelle	Loisirs/relations sociales	
Score de Maëlle	29.40	36.00	51.48	20.00	32.00	33.30	22.20	42.50	60.00
Score de Maëlle en centiles	< C5	C5	C25-50	< C5	C10	< C5	< C5	C5-10	< C5
Score de ses parents	34.65	44.00	51.48	20.00	40.00	35.52	22.20	46.25	66
Score médian des adolescents tout-venants (centile 50)	50.40	52.00	54.34	60.00	48.00	51.06	48.84	55.00	86.50
Score au centile 5 des adolescents tout-venant (score déficitaire)	33.75	36.00	42.90	40.00	28.00	33.63	33.63	41.25	62.60



Score déficitaire (< C5 ou < -2ET)

2) Résultats de Coline

Tableau 3 : Résultats du bilan orthophonique de Coline (Bilan réalisé avec EXAlang 11-15 (Lenfant, Thibault, Helloin, 2009))

Langage oral						Langage écrit			Compétences transversales	
Compréhension			Expression			Expression		Compréhension		
Lexique	Morphosyntaxe	Pragmatique	Lexique	Morphosyntaxe	Pragmatique	Lecture	Transcription/Orthographe	Compréhension de phrases. de récits	Phonologie	Mémoire
Moyenne basse	Compréhension de consigne : -1.28 ET Connecteurs : -1.40 ET et -4 ET pour le temps	Dans la moyenne	Polysémie. antonymies et compléments de phrases : -2 ET et temps pathologique	Morphologie dérivationnelle : -1.91 ET et -2.57 ET en temps Rappel de récit : -2.02 ET	Centile 90	Leximétrie : -1.71 ET -1.79 ET en temps. Assemblage : dans la moyenne Adressage : -3.09 ET	Grammatical : moyenne basse Lexical : -2.97 ET Phonétique : -3.63 ET	Compréhension de phrases et compréhension de textes : dans la moyenne Les difficultés de vocabulaire et de morphosyntaxe peuvent toutefois entraîner des difficultés de compréhension fine. > langage élaboré		

Tableau 4 : Évaluation de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien : les résultats de Coline

Domaines	Les quatre modalités du langage				Quatre domaines du quotidien				Score total/102
	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire professionnelle	Loisirs/relations sociales	
Score de Coline	33.60	44.00	31.46	20.00	32.00	31.08	28.86	35.00	57
Score de Coline en centiles	< C5	C25	< C5	< C5	C10	< C5	< C5	< C5	< C5
Score de ses parents	25.20	44.00	40.04	40.00	24.00	37.74	35.52	36.25	57
Score médian des adolescents tout-venants (centile 50)	50.4	52.00	54.34	60.00	48.00	51.06	48.84	55.00	86.50
Score au centile 5 des adolescents tout-venant (score déficitaire)	33.75	36.00	42.90	40.00	28.00	33.63	33.63	41.25	62.60



Score déficitaire (< C5 ou < -2ET)

3) Résultats de Bastien

Tableau 5 : Résultats du bilan orthophonique de Bastien (Bilan réalisé avec EXAlang 8-11 (Thibault, Lenfant. Helloin. 2012))

Langage oral						Langage écrit			Compétences transversales	
Compréhension			Expression			Expression		Compréhension		
Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lecture	Transcription/Orthographe	Compréhension de phrases. de récits	Phonologie	Mémoire
Lexique mathématique : -1.3 ET	Compréhension de récit : -0.7	Non évalué	Difficultés d'accès au stock lexical. d'accès phonologique : Fluence phonémique : -1.32 ET Fluence sémantique : P90 dans la norme Catégorisation lexico-sémantique : -1.48 ET	Rappel de récit : -0.87	Non évalué	Lecture de mots : -13 ET et -3 ET en temps	Closure de texte : phonologique : -12 ET lexicale : -6 ET grammaticale : -3.74 ET	Compréhension de phrases en image : 0.82 ET et -1.5 ET en temps Compréhension relativement préservée mais lenteur	Traitement phonémique : -2.16 ET Répétition de logatomes : -6.34 ET	Mémoire dans la norme Bonnes capacités visuelles

Tableau 6 : Évaluation de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien: les résultats de Bastien

Domaines	Les quatre modalités du langage				Quatre domaines du quotidien				Score total/102
	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire professionnelle	Loisirs/relations sociales	
Score de Bastien	49..35	40.00	51.58	40.00	48.00	46.62	42.18	50.00	79.00
Score de Bastien en centiles	C50	C10	C25-50	C5-25	C50	C25-50	C10-25	C25	C25-50
Score de ses parents	25.20	24.00	25.74	20.00	20.00	31.08	19.98	27.50	44.00
Score médian des adolescents tout-venants (centile 50)	50.40	52.00	54.34	60.00	48.00	51.06	48.84	55.00	86.50
Score au centile 5 des adolescents tout-venant (score déficitaire)	33.75	36.00	42.90	40.00	28.00	33.63	33.63	41.25	62.60

 Score déficitaire (< C5 ou < -2ET)

4) Résultats de Gabin

Tableau 7 : Résultats du bilan orthophonique de Gabin (Bilan réalisé avec EXAlang 8-11 (Thibault, Lenfant, Helloin. 2012))

Langage oral						Langage écrit			Compétences transversales	
Compréhension			Expression			Expression		Compréhension		
Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lexique	Morpho- syntaxe	Pragmatique	Lecture	Transcription/Orthographe	Compréhension de phrases. de récits	Phonologie	Mémoire
Dans la moyenne	Non évalué car était dans la moyenne l'an passé	Non évalué car dans la moyenne l'an passé	moyenne faible	Complétion de phrases : -1.81 ET Complétion imagée : -2.31 ET	Non évalué car dans la moyenne l'an passé	Lecture de mots : -9.87 ET Temps : -2.6 ET	Closure phonologique : -7.84 ET Closure lexicale : -4.1 ET Closure grammaticale : -3.1 ET	Dans la moyenne	Traitement phonémique : -1.58 ET Répétition de logatomes : -5.32 ET	Dans la moyenne

Tableau 8 : Évaluation de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien : les résultats de Gabin

Domaines	Les quatre modalités du langage				Quatre domaines du quotidien				Score total/102
	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire professionnelle	Loisirs/relations sociales	
Score de Gabin	36.75	20.00	40.04	40.00	16.00	44.40	24.42	43.75	62
Score de Gabin en centiles	C10-25	< C5	< C5	C5	< C5	C25	< C5	C10	< C5
Score de ses parents	34.65	28.00	51.48	40.00	32.00	39.96	26.64	48.75	66
Score de ses parents en centiles	C5-10	< C5	C25-50	C5	C10	C10	< C5	C10-25	C5-10
Score médian des adolescents tout-venants (centile 50)	50.40	52.00	54.34	60.00	48.00	51.06	48.84	55.00	86.50
Score au centile 5 des adolescents tout-venant (score déficitaire)	33.75	36.00	42.90	40.00	28.00	33.63	33.63	41.25	62.60

 Score déficitaire (< C5 ou < -2ET)

5) Résultats d'Elise

Tableau 9 : Résultats du bilan orthophonique d'Elise (Bilan réalisé avec EXAlang 8-11 (Thibault, Lenfant, Helloin, 2012))

Langage oral						Langage écrit			Compétences transversales	
Compréhension			Expression			Expression		Compréhension		
Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lexique	Morpho-syntaxe	Pragmatique	Lecture	Transcription/Orthographe	Compréhension de phrases. récits	Phonologie	Mémoire
Bon stock lexical	-1.77 ET	Difficultés d'analyse des situations. repérage des émotions. des intonations. des mimiques chez l'autre	Plus de manque du mot. progrès	Dyssyntaxie : complétion de phrases : -8.36 ET Complétion imagée : -4.85 ET Difficultés : concordance des temps. conjugaison du futur. subjonctif et conditionnel. pronoms personnels compléments. pronoms réfléchis. omission de petits mots grammaticaux > comportement langagier économe. avec une volonté d'informativité du discours	Elise n'a pas toujours un discours adapté à son interlocuteur et aux situations vécues. (difficultés d'adaptation verbale et non verbale à son interlocuteur et au contexte. difficultés d'expression des émotions. des intonations. des mimiques)	Lecture de mots : -2.34 ET voie d'assemblage préservée mais difficultés pour les mots irréguliers	Closure phonologique : -9.74 ET Closure lexicale : -2.07 ET Closure grammaticale : -2.14 ET	Compréhension en images : -1.51 ET Compréhension de texte : -0.63 ET	Répétition de logatomes : -8 ET	Pas de trouble

Tableau 10 : Évaluation de l'adaptation de l'adolescent avec un TDL dans les situations de communication du quotidien : les résultats d'Elise

Domaines	Les quatre modalités du langage				Quatre domaines du quotidien				Score total/102
	Expression orale	Expression écrite	Compréhension orale	Compréhension écrite	Langage élaboré	Autonomie	Vie scolaire professionnelle	Loisirs/relations sociales	
Score d'Elise	27.30	44.00	45.76	60.00	28.00	39.96	35.52	41.25	58
Score d'Elise en centiles	< C5	C25	C10-25	C50-100	C5	C10	C5-10	C5	< C5
Score de ses parents	24.15	40.00	48.62	40.00	16.00	37.74	37.74	37.50	62
Score de ses parents en centiles	< C5	C10	C10-25	C5	< C5	C5-10	C10	< C5	< C5
Score médian des adolescents tout-venants (centile 50)	50.40	52.00	54.34	60.00	48.00	51.06	48.84	55.00	86.50
Score au centile 5 des adolescents tout-venant (score déficitaire)	33.75	36.00	42.90	40.00	28.00	33.63	33.63	41.25	62.60

 Score déficitaire (< C5 ou < -2ET)

Titre du Mémoire : L'adaptation de l'adolescent avec un trouble développemental du langage sévère dans les situations de communication du quotidien : élaboration d'un outil d'évaluation et recherche de liens entre les résultats aux évaluations classiques de langage et cette adaptation

RESUME

Ce mémoire s'intéresse à l'adaptation des adolescents présentant un trouble développemental du langage sévère (dysphasie) dans les situations de communication du quotidien. Ses objectifs sont d'élaborer un outil qui permettrait aux orthophonistes d'évaluer cette adaptation, de qualifier le retentissement du trouble dans ces situations ainsi que de rechercher des liens entre cette adaptation et les résultats aux évaluations classiques de langage. Après avoir élaboré l'outil (composé d'une auto-évaluation destinée à l'adolescent et d'une hétéro-évaluation destinée aux parents), nous avons analysé les scores obtenus par les adolescents TDL sévère et leurs parents en comparaison d'une norme établie, puis nous avons recueilli les avis de leurs orthophonistes sur l'outil et enfin, nous avons recherché des liens entre leurs résultats aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu au moyen de cinq études de cas. Au terme de ces étapes, nous pouvons dire que l'outil créé semble adapté à la prise en charge orthophonique et complémentaire aux évaluations classiques de langage. Cet outil semble en effet permettre de qualifier le retentissement du TDL sévère dans les situations de communication du quotidien, de connaître la perception de l'adolescent et de ses parents face aux difficultés rencontrées, de suspecter des phénomènes de sous-estimation ou surestimation, d'initier l'échange avec l'adolescent autour de ses difficultés et également de mettre en évidence que des moyens de compensation ont été mis en place. De plus, il semble exister un lien étroit entre les résultats obtenus par les adolescents avec un TDL sévère aux évaluations classiques de langage et le degré d'adaptation perçu dans les situations de communication du quotidien.

MOTS-CLES

adolescents - communication - évaluation - dysphasie - trouble développemental du langage -vie quotidienne

ABSTRACT

This work focuses on the adaptation of teenagers with severe developmental language disorder (dysphasia) in daily communication situations. It aims at developing a tool that could enable speech-language therapists to evaluate this adaptation, to qualify the impact of the disorder in these situations, as well as to look for links between this adaptation and the results of traditional language assessments. After developing the tool (consisting of a self-assessment for the teenager and a hetero-assessment for parents), we compared the scores obtained by severe TDL teenagers and their parents with an established standard, then we collected the opinions of their speech-language therapists about the tool and finally, we looked for links between the results of traditional language assessments and adaptation in daily communication situations through five case studies. Eventually, we can say that the tool created seems to be appropriate for speech therapy and can supplement traditional language assessments. This tool seems to enable the characterisation of the impact of severe TDL in daily communication situations, to know more about the perception of the teenager and their parents when facing the difficulties encountered, to suspect some phenomena of underestimation or overestimation, to initiate the exchange with the teenager around his difficulties and also to highlight the fact that means of compensation have been put in place. In addition, there seems to be a close link between the results obtained by severe TDL teenagers from traditional language assessments and their adaptation in daily communication situations.

KEY WORDS

assessment - communication - daily life - developmental language disorder - dysphasia -teenagers