

## Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998).

### I. Introduction

Quoi qu'on en pense, les difficultés langagières des enfants entravent leurs capacités communicatives. Il est, en effet, plus difficile de communiquer lorsque l'on dispose d'un lexique pauvre, de connaissances morphosyntaxiques peu développées ou d'une maîtrise approximative du système phonologique. Il suffit pour s'en convaincre, de comparer l'aisance avec laquelle nous communiquons dans notre langue maternelle par rapport à une langue étrangère récemment apprise. Mais, une fois cette restriction posée, force est d'admettre que certains enfants présentent davantage de difficultés au niveau de l'utilisation même du langage qu'au niveau de sa structure. Cette observation n'a pas échappé aux auteurs qui ont élaboré des classifications des troubles du langage sur la base d'observations cliniques descriptives. Ils ont regroupé ces enfants au sein d'une catégorie appelée « syndrome sémantico-pragmatique » (Rapin & Allen, 1983, Rapin, 1996) ou « désordre sémantico-pragmatique » (Bishop & Rosenbloom, 1987). Pourtant, sous des labels assez similaires, ces auteurs ne rassemblent pas les mêmes enfants. Pour Rapin, ce sous-groupe concerne tous les enfants présentant des difficultés de la communication. Ainsi, les enfants dont les troubles ont une étiologie organique connue (ex. syndrome de Williams) ou des enfants présentant un trouble envahissant du développement (les enfants autistes) côtoient, sous cette appellation, des enfants présentant un trouble langagier plus isolé (dysphasie ou retard de langage). Bishop ne conçoit pas cette catégorie de la même façon. Selon elle, l'atteinte sémantico-pragmatique reste spécifique aux enfants dysphasiques.

Cette première divergence d'opinion illustre bien le débat actuel opposant des auteurs qui considèrent que les difficultés pragmatiques des enfants doivent être envisagées comme des indications de troubles envahissants du développement, qu'ils soient autistiques ou non spécifiés, aux auteurs qui pensent que les troubles pragmatiques sont secondaires aux

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

difficultés langagières. Cette controverse est loin d'être exclusivement théorique. Elle a des conséquences thérapeutiques importantes. La rééducation aura des objectifs très différents suivant que les difficultés pragmatiques soient la manifestation d'un trouble autistique, ou la conséquence d'une difficulté langagière. Par conséquent, l'étape diagnostique est essentielle. Malheureusement, les outils d'évaluation des troubles pragmatiques sont le parent pauvre de l'évaluation logopédique. Ils sont quasi inexistantes en français.

Dans cet article, nous présenterons brièvement la controverse théorique. Nous nous intéresserons ensuite plus particulièrement à une grille d'analyse des aspects qualitatifs de la communication développée récemment par Bishop. Enfin, nous illustrerons l'apport de cet outil en présentant son application lors d'un diagnostic différentiel en dysphasie.

## II. La controverse trouble pragmatique / trouble autistique

Lorsqu'on examine plus attentivement le pattern langagier décrit pour les enfants ayant une dysphasie sémantico-pragmatique (par la suite SP), on ne peut qu'être frappé par certaines similitudes avec des patterns spécifiques aux enfants autistes. Le langage des enfants présentant une dysphasie SP peut faire illusion : parfois exempt de troubles phonologiques ou syntaxiques, il peut paraître préservé, même s'il est fréquemment peu informatif ou inadéquat. Le discours de ces enfants comporte de nombreuses paraphrasies sémantiques, d'importantes persévérations, des néologismes, ou le recours à des phrases toutes faites. Leur compréhension du langage est altérée et reste souvent littérale. Enfin, les enfants ayant une dysphasie SP produisent des initiations verbales inappropriées, ils parlent parfois seuls, à haute voix, et ne paraissent pas conscients de leurs difficultés communicatives.

Il n'en fallait pas plus pour que certains contestent la réalité clinique de ce syndrome et imputent les difficultés pragmatiques à des troubles de nature autistique. Pourtant, chez les enfants autistes, les difficultés communicatives ne sont pas cantonnées au versant langagier : la communication non verbale, les interactions mais aussi les jeux ou les activités sont qualitativement différents de ceux des autres enfants. Des études furent conduites pour mettre à l'épreuve la réalité clinique de la dysphasie SP. Pour prouver cela, il était nécessaire, d'une

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

part, de distinguer la dysphasie SP des autres dysphasies et, d'autre part, de séparer les troubles SP des troubles autistiques. Au niveau langagier, la double dissociation attendue entre des troubles du langage et des troubles de la communication fut davantage l'exception que la règle, la plupart des enfants présentant des troubles sémantiques ou pragmatiques. De plus, les troubles sémantiques et pragmatiques n'étaient pas corrélés positivement. En fait, les troubles sémantiques étaient présents chez tous les enfants ayant des difficultés langagières, alors que seuls certains d'entre eux présentaient des troubles pragmatiques associés. Pour cette raison, Bishop (2000) suggère que l'appellation de dysphasie SP devrait être remplacée par « trouble pragmatique du langage », ce trouble pouvant être associé ou non à des difficultés langagières importantes. Concernant la différence entre les dysphasies SP (ou troubles pragmatiques) et les troubles autistiques, cet auteur considère qu'il est actuellement prématuré de trouver des critères de distinctions fiables en l'absence d'une meilleure compréhension de ces deux troubles.

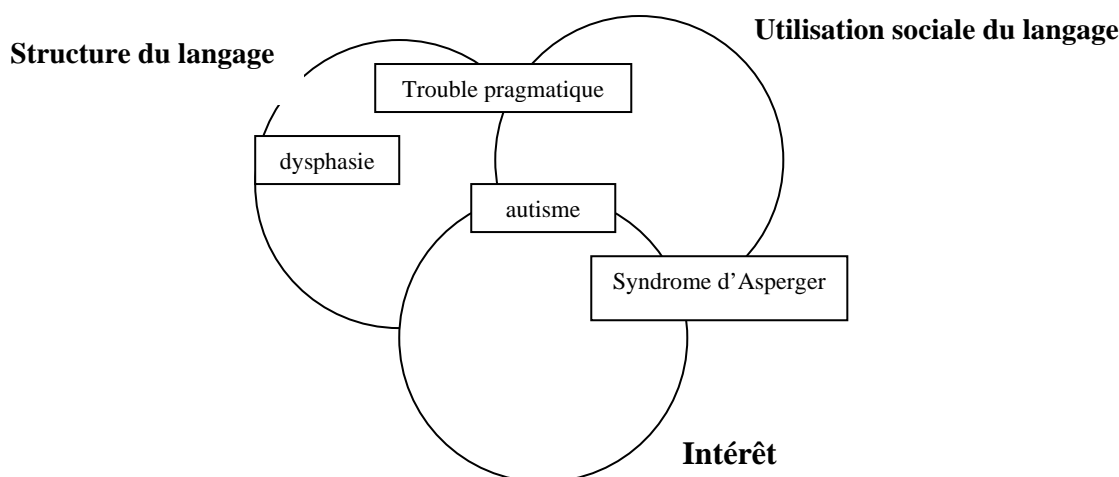


Figure 1 : catégories cliniques selon le modèle proposé par Bishop (2000)

Bishop propose d'envisager les troubles pragmatiques comme une catégorie intermédiaire entre des troubles uniquement langagiers ou spécifiquement communicatifs. Nous reprenons, dans la figure 1, sa proposition théorique basée sur un modèle à trois dimensions reprenant les caractéristiques principales des troubles autistiques : les troubles langagiers, les troubles d'utilisation sociale du langage et les centres d'intérêt spécifiques. Selon cette conception, l'autisme serait la conséquence d'une altération des trois dimensions principales, le syndrome d'Asperger (autisme de haut niveau avec préservation du langage) de deux d'entre elles, tout

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

comme le trouble pragmatique. Cette suggestion illustre bien l'existence de frontières floues entre certains troubles.

### III. La *Children's Communication Checklist* de Bishop

Bishop (1998) a développé récemment un outil intéressant pour l'évaluation des difficultés pragmatiques des enfants en difficultés langagières. D'utilisation rapide et facile, puisqu'elle se présente sous la forme d'une grille à compléter, la *Children's Communication Checklist* a été conçue et normée en Angleterre. La version que nous présentons (cf. annexe1) en est une traduction et non pas une réelle adaptation, ce qui eût été préférable. Toutefois, en l'absence d'autres tests francophones consacrés à l'évaluation pragmatique, elle apporte des informations intéressantes. En outre, comme elle cible principalement l'utilisation du langage et non sa structure, la langue cible est moins importante.

L'évaluation des aspects qualitatifs du langage peut se réaliser de trois manières : en utilisant des tests standardisés, en observant l'enfant dans des différents contextes et en jugeant si ses comportements sont pragmatiquement adéquats ou, comme la grille que nous présentons, en estimant quels sont les comportements typiques de l'enfant. Bishop (1998) souligne les limites de cette dernière approche : cette évaluation est particulièrement sensible à l'interprétation subjective et se révèle facilement influencée par les stéréotypes développés au sujet des troubles langagiers. Néanmoins, cette méthode présente plusieurs avantages non négligeables. Premièrement, elle est rapide. Deuxièmement, elle peut être complétée par quelqu'un qui connaît l'enfant et qui a observé son comportement pendant de longues heures, ce qui donne accès à un échantillon plus représentatif et, par conséquent, moins influencé par des fluctuations quotidiennes. Enfin, elle permet d'évaluer des comportements rares ou difficiles à tester dans la vie quotidienne.

Avant de présenter la grille de Bishop, il faut préciser que cet outil n'a pas été construit pour distinguer les enfants avec troubles pragmatiques ou langagiers des enfants présentant un développement normal du langage. Son objectif est de voir si, au sein des enfants identifiées pour leurs difficultés langagières, certains ne présentent pas des troubles pragmatiques plus

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

importants que d'autres. Ainsi, cet outil vise principalement à distinguer au sein des enfants ayant des difficultés langagières, ceux qui présentent également des troubles pragmatiques associés.

## A. Présentation

La *Children's Communication Checklist* est une grille d'évaluation des aspects qualitatifs de la communication. Elle comprend 70 items repartis en 9 sous-échelles. Les deux premières sous-échelles évaluent des aspects de la structure du langage (parole/ phonologie et syntaxe), les cinq suivantes sont consacrées aux difficultés pragmatiques (initiation de la conversation, cohérence, langage stéréotypé, utilisation du contexte conversationnel et rapport conversationnel) et, enfin, les deux dernières évaluent des aspects non linguistiques des comportements autistiques (relations sociales et centres d'intérêt). Bien que la plupart des items ciblent des difficultés communicatives, certains d'entre eux répertorient des points forts. La grille est proposée à des personnes qui côtoient régulièrement l'enfant : sa famille mais aussi son instituteur/trice, sa/son logopède, etc. On leur demande d'estimer si les différents comportements relevés s'appliquent « un peu », « pas du tout » ou « tout à fait » à l'enfant.

## B. Utilisation et correction

La consigne exacte de passation se trouve sur le protocole, en annexe. Il est important d'essayer d'obtenir des réponses individuelles pour toutes les phrases présentées. La correction s'effectue par sous-échelle. On accorde deux points pour chaque item qui « s'applique tout à fait », un point pour chaque item qui « s'applique un peu », en accordant un signe positif aux items qui décrivent une force de l'enfant (ces items sont soulignés dans le protocole) et un signe négatif aux items consacrés aux faiblesses. Au score total obtenu s'ajoutent 30 points pour éviter les scores négatifs. Les scores des sous-échelles C ; D ; E ; F et G sont additionnés pour former le composant pragmatique.

A l'origine, on s'en souvient, cette épreuve a été élaborée pour tenter de distinguer, parmi les enfants ayant des difficultés langagières, des sous-groupes d'enfants présentant un trouble pragmatique important. Pour cette raison, le premier étalonnage de ce test a été récolté chez les enfants ayant des troubles développementaux du langage. Dans l'étude de 1998, Bishop présente les résultats de 76 enfants issus d'une cohorte de 242 enfants de 7 ans sélectionnés

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

aléatoirement parmi les enfants qui étaient en rééducation pour difficultés langagières en Angleterre. Ces enfants ont été testés individuellement à l'aide d'une batterie linguistique. A l'issue de ce test, deux personnes qui connaissaient l'enfant depuis au moins trois mois, ont rempli une grille le concernant. Lors de la passation de la grille, les enfants étaient âgés en moyenne de 8 ans. Les 17 enfants qui rencontraient les critères d'exclusion habituels pour le diagnostic de dysphasie furent exclus (perte auditive, N=2 ; QI non verbal <80, N=6 ; trouble autistique diagnostiqué, N=3 ; handicap physique, N=1 ; bilinguisme, N=4). Les 59 enfants restant ont été divisés en trois sous-groupes, en fonction des informations diagnostiques : les enfants ayant une *dysphasie sémantico-pragmatique « pure »*, c.-à-d. les enfants pour lesquels on soupçonne la présence d'un déficit pragmatique, mais qui ne sont pas considérés comme ayant des troubles autistiques ou un syndrome d'Asperger ; les enfants ayant une *dysphasie sémantico-pragmatique « plus »*, c.-à-d. les enfants pour lesquels on soupçonne la présence d'un déficit pragmatique et qui semblent présenter certains signes autistiques ou du syndrome d'Asperger (sans qu'ils aient été diagnostiqués) et enfin, les *enfants ayant des troubles de développement du langage*. Les résultats de ces trois sous-groupes d'enfants sont présentés dans le tableau 1.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

**Tableau 1 : Scores moyens aux différentes sous-échelles de la C.C.C. chez des enfants ayant difficultés langagières**

**(étalonnage extrait de Bishop, 1998)**

<i>Sous-échelle</i>	<i>Etendue possible</i>	<i>Etendue observée</i>	<i>Dyphasie sémanctico-pragmatica. Plus</i> N=8 Moyenne (E.T.)	<i>Dyphasie sémanctico-pragmatica. Pure</i> N=14 Moyenne (E.T.)	<i>Autre dyphasie / retard de langage</i> N=37 Moyenne (E.T.)
A. Parole	16-38	17-36	30.1 (4.49)	30.6 (4.65)	26.5 (5.05)
B. Syntaxe	24-32	24-32	30.3 (1.58)	29.2 (2.12)	28.7 (2.24)
<b>C. Initiation de la conversation</b>	18-30	20-30	25.0 (3.29)	25.9 (3.57)	28.0 (2.37)
<b>D. Cohérence</b>	20-36	20-35	23.6 (3.11)	25.5 (2.38)	28.7 (4.44)
<b>E. Langage stéréotypé</b>	14-30	15-30	21.4 (4.87)	23.9 (3.65)	27.5 (2.04)
<b>F. Utilisation du contexte</b>	16-32	19-32	22.3 (4.27)	24.2 (3.58)	28.5 (2.9)
<b>G. Rapport conversationnel</b>	18-34	18-34	25.0 (4.72)	29.1 (3.36)	31.0 (2.87)
H. Relations sociales	14-34	20-34	25.3 (4.00)	28.9 (4.19)	29.9 (3.56)
I. Centres d'intérêt	20-34	25-34	28.3 (2.07)	30.8 (2.29)	31.8 (2.08)
<b>Composant pragmatique</b> (échelles C à G)	86-162	100-158	119.6 (12.7)	129.8 (8.8)	143.2 (10.4)

En gras, les échelles appartenant au composant pragmatique.

Les trois sous-groupes obtiennent des performances significativement différentes aux sous-échelles, à l'exception de l'échelle B évaluant la syntaxe. Alors que pour l'échelle A (parole/phonologie) les *enfants dysphasiques* présentent les scores les plus faibles, la tendance s'inverse pour les autres sous-échelles : les enfants ayant une *dysphasie SP plus* obtiennent les scores les plus faibles et les enfants ayant une *dysphasie SP pure* ont un score intermédiaire. Selon Bishop, **132 points pour le composant pragmatique** est le seuil qui différencie les enfants avec et sans troubles pragmatiques associés, un score inférieur indiquant la présence de troubles pragmatiques associés. On peut également prendre pour repère **122 points** qui représente le score se situant à -2 E.T. de la moyenne du composant pragmatique chez des enfants ayant des difficultés langagières.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

Dans une étude ultérieure (Bishop & Baird, 2001), Bishop a administré la grille CCC à un échantillon de 31 enfants normaux contrôles âgés de 6 à 16 ans (âge moyen : 9.75 (3.47)). Les résultats de ce groupe contrôle sont présentés dans le tableau 2. Chez les enfants sans difficultés langagières, certaines sous-échelles plafonnent (B, D, G) alors que d'autres évoluent avec l'âge. Pour cette raison, la présence d'un effet d'âge sera signalée. On le voit, la moyenne de leur composant pragmatique est supérieure à celles des enfants ayant des difficultés langagières, ce qui montre bien l'incidence, même si elle reste limitée chez certains enfants, des difficultés langagières sur les habiletés de communication. De ces normes contrôles, on peut retenir le score de **140 points au composant pragmatique** qui est la plus faible valeur obtenue par un enfant sans difficulté langagière.

**Tableau 2 : Scores moyens aux différentes sous-échelles de la C.C.C. chez des enfants sans difficultés langagières (étalonnage extrait de Bishop & Baird, 2001)**

<i>Sous-échelle</i>	<i>Etendue possible</i>	<i>Etendue observée</i>	<i>Moyenne (écart-type)</i>	<i>Effet d'âge</i>
A. Parole	16-38	32-37	35.13 (1.52)	Oui : p<.01
B. Syntaxe	24-32	30-32	31.72 (0.68)	N.S.
<b>C. Initiation de la conversation</b>	18-30	21-30	27.16 (2.11)	N.S
<b>D. Cohérence</b>	20-36	31-36	35.16 (1.32)	N.S
<b>E. Langage stéréotypé</b>	14-30	22-30	28.03 (2.14)	Oui : p<.05
<b>F. Utilisation du contexte</b>	16-32	26-32	30.48 (1.88)	N.S
<b>G. Rapport conversationnel</b>	18-34	30-34	32.84 (1.39)	N.S
H. Relations sociales	14-34	26-34	32.74 (1.91)	N.S.
I. Centres d'intérêt	20-34	25-34	31.54 (2.11)	N.S
<b>Composant pragmatique (échelles C à G)</b>	86-162	140-162	153.68 (6.49)	Oui : p<.05

N.S. : non significatif. En gras, les échelles appartenant au composant pragmatique.



Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

## C. Critiques & limites

### *Validité de l'échelle*

La grille C.C.C. a fait l'objet de différentes mesures de validation. Des indices de consistance interne par sous-échelles ont été calculés en utilisant l'alpha de Cronbach, mesure qui permet d'évaluer l'homogénéité des différents items d'une même échelle. Les mesures obtenues sont satisfaisantes (Bishop, 1998 ; Bishop & Baird, 2001), tant chez les parents (alpha entre 0.65-0.92 avec 0.92 pour le composant pragmatique) que chez les professionnels (alpha entre 0.54 et 0.91 avec 0.91 pour le composant pragmatique). En revanche, la fiabilité inter examinateur (évaluée à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson) est loin d'être parfaite. Ainsi, l'accord entre parent et professionnel pour le composant pragmatique n'est que de 0.42 (Bishop & Baird, 2001 ; Bishop & Norbury, 2002). Cette corrélation atteint 0.80 lorsque les scores de deux professionnels sont comparés. Il faut donc garder à l'esprit le possible manque de précision de l'échelle, particulièrement lorsque les sous-échelles sont étudiées. Bishop & Baird (2001) soulignent toutefois que le fait de trouver un faible accord entre les parents et les professionnelles est une observation fréquente dans le champ des diagnostics psychiatriques. Une partie des désaccords viendrait sans doute de la grande dépendance au contexte des habiletés communicatives.

### *Utilisation à des fins diagnostiques*

Globalement, le score obtenu au composant pragmatique est bas chez les enfants avec des troubles autistiques diagnostiqués, intermédiaire chez les enfants avec un syndrome d'Asperger ou un trouble envahissant du développement non spécifié, et haut (sans toutefois atteindre des scores identiques à ceux des enfants normaux) chez les enfants avec des troubles langagiers ou des difficultés d'apprentissage. Il pourrait ainsi être tentant d'utiliser cette valeur à des fins diagnostiques. Afin de vérifier la pertinence d'une telle utilisation, deux études (Bishop & Baird, 2001 ; Bishop & Norbury, 2002) ont comparé d'un part, l'information fournie par le composant pragmatique de la grille C.C.C. et d'autre part, un diagnostic d'autisme. Dans la première d'entre elles, le diagnostic était fourni par une équipe spécialisée en troubles autistiques. Le composant pragmatique s'avère un outil intéressant mais pas suffisant pour diagnostiquer des troubles de nature autistique. En effet, bien que la

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

grande majorité des enfants autistes, ayant un syndrome d'Asperger ou des troubles envahissants du développement non spécifiés obtiennent un score inférieur à 123 points au composant pragmatique et qu'on ne trouve aucun enfant autiste présentant un composant pragmatique supérieur à 132 points, quelques enfants ayant un syndrome d'Asperger ou des troubles envahissants du développement non spécifiés présentent des scores de 140 points ou plus (Bishop & Baird, 2001). Pour la seconde étude, le résultat à un test standardisé utilisé pour le dépistage de l'autisme (ADOS-G, Lord et al, 2000) est comparé au composant pragmatique issu de la grille CCC. Les résultats soulignent, à nouveau, que le score obtenu au composant pragmatique n'est pas suffisant pour envisager un diagnostic d'autisme. Si tous les enfants diagnostiqués comme autistes présentent de faibles scores au composant pragmatique, l'inverse n'est pas vrai : de faibles scores au CCC peuvent aussi être mis en évidence chez des enfants sans troubles autistiques associés. Cette dernière observation confirme l'existence d'enfants présentant des troubles pragmatiques sans difficulté autistique associée, et donc d'une position intermédiaire entre troubles autistiques et troubles langagiers.

On soulignera aussi, qu'à la grande surprise des auteurs, des enfants présentant des troubles attentionnels (ADHD) obtiennent également un composant pragmatique intermédiaire, et donc inférieur à celui des enfants ayant des difficultés langagières sans troubles pragmatiques associés (Bishop & Baird, 2001). Cette observation pourrait être expliquée par les difficultés d'inhibition et de planification de ces enfants. A l'appui de cette interprétation, on trouve des scores assez bas pour les échelles mesurant l'initiation inappropriée de la conversation, ainsi que dans les échelles avec les relations sociales.

En résumé, des différentes études qu'a menées Bishop pour valider son échelle, on retiendra que la grille CCC s'est révélée être un outil sensible et efficace pour distinguer des sous-catégories d'enfants ayant des difficultés langagières. Mais, il est clair que cet outil n'est pas suffisant pour poser ou écarter un diagnostic de troubles autistiques et qu'il présente encore certaines faiblesses psychométriques.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

#### IV. Illustration clinique

La grille C.C.C s'avère intéressante lors du diagnostic logopédique car elle permet de confirmer l'existence de troubles pragmatiques. Pour illustrer l'utilisation de cette grille au sein du bilan logopédique, nous présenterons rapidement le profil langagier d'un petit garçon que nous avons vu lors d'un bilan approfondi pour suspicion de dysphasie. L'objectif de cette présentation n'étant pas de détailler le bilan réalisé mais plutôt l'apport de la grille C.C.C., l'évaluation des habiletés linguistiques sera peu détaillée.

François est âgé de 6 ans 4 mois lors du bilan logopédique. L'anamnèse met en évidence un développement très lent du langage (premiers mots vers un an et demi et peu d'évolution) et l'absence d'explosion lexicale. A deux ans et demi, il ne disposait pas d'un vocabulaire de plus de dix mots. Les antécédents médicaux sont sans particularité. L'audition est normale. François a été pris en charge en logopédie dès l'âge de 4 ans pour un retard de développement du langage et poursuit toujours cette rééducation. Les bilans logopédiques réalisés montrent une évolution langagière constante. Ses parents le décrivent comme un enfant introverti, indépendant, montrant peu ses émotions. Il joue seul mais depuis peu, il a quelques amis.

Notre bilan confirme la persistance du trouble de développement du langage oral. Les déficits mis en évidence touchent aussi bien le versant expressif que réceptif. Au niveau expressif, la phonologie, le lexique et la syntaxe sont largement déficitaires (scores inférieurs au percentile 3). Sur le plan réceptif, on note principalement des difficultés persistantes en morphosyntaxe (score inférieur au percentile 3), alors que le niveau de compréhension lexicale se situe dans la moyenne faible des enfants de son âge. Par ailleurs lors de l'examen, nous remarquons des difficultés d'ordre pragmatique entravant la communication (difficulté d'ajustement à l'interlocuteur, respect de l'alternance des rôles, etc.). Afin d'objectiver cette impression, la grille C.C.C. est proposée à l'entourage de François. Ses parents, sa grand-mère ainsi que deux institutrices qui le connaissent bien acceptent de remplir le questionnaire. Les résultats sont repris dans le tableau 3.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

**Tableau 3 : Scores aux différentes sous-échelles de la C.C.C. de G. selon les différents évaluateurs**

	A. <i>Parole</i> (max=38)	B. <i>Syntaxe</i> (max=32)	C. <i>Initiation Conversation</i> (max=30)	D. <i>Cohérence</i> (max=36)	E. <i>Langage Stéréo.</i> (Max = 30)	F. <i>Utilisation du contexte</i> (max=32)	G. <i>Rapport</i> (max=34)	H. <i>relations</i> (max=34)	I. <i>Centres d'intérêt</i> (max = 34)
Maman	25	28	20	22	16	24	27	32	28
Papa	24	25	20	22	15	22	27	26	31
Gd-mère	22	26	28	23	19	26	26	30	29
Instit 1	35	30	18	24	20	28	22	24	26
Instit 2	33	32	24	32	20	26	20	22	26
Moyenne	<b>27.8</b>	<b>28.2</b>	<b>22</b>	<b>24.6</b>	<b>18</b>	<b>25.2</b>	<b>24.4</b>	<b>26.8</b>	<b>28</b>

Ces résultats sont intéressants et mettent en évidence l'intérêt de disposer de sources d'information différentes. Ainsi, la famille de François souligne davantage les difficultés proprement linguistiques (parole : difficultés de prononciation, déformations phonologiques et syntaxe : erreur de pronoms), alors que les institutrices font état de difficultés dans des domaines non linguistiques (relations sociales, comportements avec les pairs, etc.). Lorsqu'on compare les résultats de la grille de François aux résultats de Bishop (1998) chez les enfants ayant des difficultés langagières, on voit que son profil se rapproche davantage du profil des enfants ayant des troubles pragmatiques que des enfants sans troubles pragmatiques associés. Le composant pragmatique objective cette observation. François obtient un score moyen de **114 points** (cf. tableau 4), ce qui est inférieur au plus strict des scores de comparaison (**122 points**, pour rappel, le score se situant à -2 E.T. de la moyenne du composant pragmatique chez des enfants ayant des difficultés langagières).

**Tableau 4 : score obtenu au composant pragmatique selon les différents évaluateurs**

	<i>Composant pragmatique</i>
Maman	109
Papa	106
Gd-mère	122
Instit 1	112
Instit 2	122
Moyenne	114.2

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

Suite à cette première confirmation, deux tâches linguistiques connues pour être particulièrement sensibles aux difficultés pragmatiques (Bishop & Adams, 1991, 1992), soit respectivement une tâche de communication référentielle et une épreuve de récit, ont été administrées. Ces épreuves confirment la présence de difficultés pragmatiques au sein de tâches linguistiques. L'épreuve de communication référentielle (Pace) est longue et difficile pour François mais elle est réalisable. Il comprend la consigne mais éprouve des difficultés à sélectionner les éléments pertinents. On n'observe ni initiation de la conversation, ni tentative de réajustement à l'interlocuteur. François répond adéquatement (mais pas toujours efficacement) aux demandes de clarification. A plusieurs reprises, il présente des persévérations qu'il ne semble plus pouvoir contrôler (ex. *c'est pour faire de la musique, fait de la musique, il fait faire de la musique...* il redit cette phrase six fois de suite). Il manifeste sa joie quand la tâche est réussie. En rappel de récit, on observe des comportements identiques : François rappelle quelques éléments puis digresse rapidement, en ajoutant des intrusions qui semblent avoir un lien sémantique avec le récit. On note cependant la présence d'une énumération de chiffres tout à fait hors de propos. Il est nécessaire de recadrer François. Lors des questions, certaines réponses sont adéquates mais il ne peut se détacher de ses persévérations (ex. *Le monsieur il prend le train. J'aime les grands trains. « Qu'est-ce qu'il y a sur le gâteau d'anniversaire ? Des bougies et des trains.*).

Si la présence de troubles pragmatiques associés aux difficultés langagières semble avérée, notre évaluation ne permet pas, on s'en doute, de poser ou d'écarter un diagnostic d'autisme. Pourtant, l'observation clinique nous permet de relever certains éléments : les difficultés pragmatiques semblent cantonnées au niveau langagier, François ne présente pas de répertoire comportemental stéréotypé ; il considère l'autre comme un interlocuteur et tente réellement de communiquer ; on ne relève pas d'utilisation de langage codé.

## V. Conclusion

La grille C.C.C. conçue par Bishop en 1998 permet d'objectiver, rapidement et efficacement, la présence de troubles pragmatiques chez des enfants ayant des difficultés langagières. Elle reste cependant un outil de première ligne qui devra être complété par des investigations complémentaires. En effet, au niveau langagier, elle n'offre que peu

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

d'informations permettant une prise en charge spécifique des troubles pragmatiques liés au langage. Il serait, par exemple, intéressant de disposer d'informations concernant la régulation de l'échange conversationnel et des dispositifs langagiers utilisés par l'enfant lors de requêtes, ainsi que d'examiner attentivement les actes de langage maîtrisés.

De même, à la lecture des données actuelles, un faible score au composant pragmatique de la grille C.C.C ne doit pas être interprété comme un signe des troubles de nature autistique mais plutôt comme une indication à approfondir l'évaluation dans ce sens.

**Christelle Maillart**

Unité Cognition et Développement,  
Faculté de Psychologie, UCL  
Aspirant FNRS

## VI. Bibliographie

- Berument, S.K., Rutter, M., Lord, C., Pickles, A. & Bailey, A. (1999). Autism screening questionnaire : diagnostic validity. *British Journal of Psychiatry*, 175, 444-451.
- Bishop, D.V.M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC) : a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 6, 879-891.
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairment : a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum. In D.V.M. Bishop & .L. Leonard (2000) *Speech and Language Impairment in children. Cause, Characteristics, Intervention and Outcome*, 99-113. Hove : Psychology Press Ltd.
- Bishop, D.V.M. & Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199-215.
- Bishop, D.V.M. & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D.V.M. & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication : use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 809-818.

- Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.
- Bishop, D.V.M. & Rosebloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. In W. Yule, M. Rutter (eds) *Language Development and Disorders*. Clinics in Developmental Medicine (double issue), nos. 101-2. MacKeith Press: London.
- Bishop, D.V.M. & Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 7, 917-929.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L. Cook, E.H., Leventhal, B.L., Dilavore, P.C., Pickles, A., Rutter, M. (2000). The autism diagnostic Observation Schedule-Generic : a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-685.
- Rapin, I. & Allen, D. (1983). Developmental language disorders : nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*, 155-184, New-York: Academic Press.
- Rapin, I. (1996). Developmental language disorders : a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-655.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

### *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998)

Grille remplie par .....

Relation avec l'enfant .....

Nombre d'années que vous connaissez l'enfant.....

#### Consigne :

Cette grille contient une série de phrases décrivant différents aspects des comportements des enfants.

Pour chaque phrase, nous vous demandons de juger si cette description « ne s'applique pas », « s'applique un peu ou quelquefois », « s'applique tout à fait ». Pourriez-vous, s'il vous plait, ne cocher qu'une case par phrase et essayer de répondre à toutes les phrases ?

Si vous êtes incapable de répondre à la question, sélectionnez alors la case « je ne sais pas ».

Nous vous demandons de remplir ce questionnaire seul, sans en discuter avec quelqu'un d'autre.

Cette grille ne parvient pas toujours à rendre compte parfaitement du comportement de chaque enfant.

Ne vous inquiétez pas si aucune des alternatives proposées ne vous paraît exactement appropriée.

Cochez la réponse qui vous paraît la plus proche et, si nécessaire, ajoutez un commentaire.

Merci pour votre collaboration.



		<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/ quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
	<b>Intelligibilité &amp; fluence</b>				
1	Les gens peuvent comprendre tout ce qu'il dit.				
2	Les gens ont des difficultés à comprendre une grande partie de ce qu'il dit.				
3	Il fait rarement des erreurs en produisant des sons de parole.				
4	Il prononce erronément un ou deux sons mais il n'est pas difficile à comprendre.				
5	La production des sons semble immature. Par exemple, il dit des choses comme "crocodile pour crocodile."				
6	Il semble incapable de prononcer certains sons. Par exemple, il peut avoir des difficultés à dire "k" ou "s".				
7	Il laisse tomber certaines syllabes à la fin ou au début des mots. Par exemple, pour "toboggan", il dit "boggan".				
8	Il est plus difficile de le comprendre quand il produit des phrases plutôt que des mots isolés.				
9	La parole est extrêmement rapide.				
10	Il semble avoir des difficultés à construire ce qu'il veut dire : il fait des faux départs, répète des parties de mots ou de phrases. (ex. « je veux une... veux une glace »)				
11	La parole est bien articulée et fluide.				
	<b>B Syntaxe</b>				
12	Son langage est le plus souvent composé d'énoncés de deux mots comme " <i>donne train</i> " , " <i>papa parti</i> ".				
13	Il peut produire des phrases longues et complexes comme " quand tu es allé dans le parc, j'ai vu un monsieur".				
14	Il a tendance à supprimer les terminaisons grammaticales Ex: "les ours dort" .				
15	Parfois, il fait des erreurs de pronoms ou d'articles, il dit "elle" pour "lui" et vice versa.				
	<b>C Initiation de la conversation</b>				
16	Il parle à n'importe qui, n'importe où.				
17	Il parle trop.				
18	Il redit aux gens des choses qu'ils savent déjà..				
19	Il se parle à lui-même.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

		<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
20	Il parle de façon répétitive de choses qui n'intéressent personne.				
21	Il pose des questions dont il connaît la réponse.				

<b>D</b>	<b>Cohérence</b>				
22	Il est parfois difficile de donner du sens à ce qu'il dit parce cela paraît illogique ou déconnecté.				
23	La conversation avec lui peut être agréable et intéressante.				
24	Il peut donner un compte rendu facile à suivre d'un événement passé comme un anniversaire ou des vacances.				
25	Il peut expliquer clairement ce qu'il veut faire demain ou dans le futur.				
26	Il paraît avoir des difficultés à expliquer à un jeune enfant un jeu aussi simple que « <i>touche-touche</i> ».				
27	Il a des difficultés à raconter une histoire ou à décrire ce qu'il a fait en respectant l'ordre des événements.				
28	Il utilise des termes comme "il" ou "ça" sans qu'on comprenne clairement à quoi il fait référence.				
29	Il ne semble pas réaliser le besoin d'expliquer ce dont il parle à quelqu'un qui ne partage pas la même expérience. Par exemple, il peut parler de "Johnny" sans expliquer qui c'est.				

	<b>Langage stéréotypé</b>				
30	Son accentuation peut paraître affectée, comme s'il caricaturait un personnage de télévision.				
31	Il utilise fréquemment des expressions comme « comme cela » ; « tu sais quoi ? » ; « oui, tu sais » ou « bien sûr ».				
32	Il change soudainement de sujet de conversation.				
33	Il ramène souvent la conversation vers son thème favori plutôt que de suivre ce que les autres personnes veulent dire.				
34	La conversation avec lui a souvent tendance à partir dans des directions inattendues.				
35	Il inclut des informations hyper précises dans sa conversation (ex. donne la date exacte d'un événement) Par exemple, si on lui demande « quand pars-tu en vacances ? » il répond « le 13 juillet 2001 » plutôt qu'en été.				
36	Il a des phrases favorites qu'il utilise très souvent mais parfois dans des situations inappropriées.				
37	Parfois, il semble dire des choses qu'il n'a pas complètement comprises.				

		<i>Ne S'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/ quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
<b>F</b>	<b>Utilisation du contexte conversationnel</b>				
38	Il a tendance à répéter ce que les autres viennent de dire.				
39	Ses habiletés communicatives varient fortement d'une situation à l'autre.				
40	Il semble ne se fixer que sur l'un ou l'autre mot dans une phrase, ce qui fait qu'il ne comprend pas toujours bien ce qui est dit.				
41	Il peut comprendre l'humour (ex. paraît amusé plutôt que surpris si quelqu'un dit « quelle belle journée » alors qu'il pleut dehors).				
42	Il a tendance à prendre tout au pied de la lettre, ce qui donne parfois des résultats humoristiques (non voulus). Par exemple, un enfant à qui on demande « trouves-tu difficile de te lever le matin ? » et qui répond « non, je sors un pied du lit et puis l'autre et je me mets debout ».				
43	Il peut avoir des ennuis parce qu'il ne comprend pas toujours les règles de politesse ; il peut être considéré comme étrange par les autres				
44	Il peut dire des choses qui manquent de tact ou qui sont socialement inadaptées				
45	Il traite chacun de la même façon, indépendamment du statut social. Par exemple, il parle à son instituteur de la même façon qu'aux autres enfants.				
<b>G</b>	<b>Rapport conversationnel</b>				
46	Il ignore certaines initiations de la conversation (exemple : « que fais-tu ?) et semble continuer ce qu'il faisait comme si rien ne s'était passé.				
47	Il n'initie jamais ou rarement une conversation ; il ne donne pas facilement d'information à propos de ce qu'il est en train de faire.				
48	Il ne semble pas décoder facilement les expressions faciales ou le ton de la voix, ce qui fait qu'il ne réalise pas toujours si les gens sont fâchés ou tristes.				
49	Il utilise très peu d'expressions faciales ou de gestes pour montrer ses sentiments. Et pas toujours de façon appropriée (ex. sourire quand il est anxieux)				
50	Il comprend la signification des gestes				
51	Il regarde rarement ou jamais la personne à laquelle il parle ; il semble éviter activement le contact visuel				
52	Il a tendance à regarder au-delà de la personne à qui il parle ; il paraît inattentif ou préoccupé				
53	Il sourit de façon appropriée quand il parle aux gens.				

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

<i>Ne s'applique pas</i>	<i>S'applique un peu/quelquefois</i>	<i>S'applique tout à fait</i>	<i>Ne sait pas</i>
--------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	--------------------

<b>H. Relations sociales</b>				
54	Il est populaire auprès des autres enfants.			
55	Il a un ou deux bons amis.			
56	Il a tendance à être brutalisé, griffé par les autres enfants.			
57	Il est délibérément agressif avec les autres enfants.			
58	Il peut blesser d'autres enfants intentionnellement.			
59	Un solitaire : négligé par les autres enfants mais pas rejeté.			
60	Il est perçu comme bizarre par les autres enfants et est donc activement évité.			
61	Il a des difficultés à établir des relations avec les autres enfants à cause de son anxiété.			
62	Avec des adultes familiers, il semble inattentif, distant ou préoccupé.			
63	Il interagit avec enthousiasme avec des adultes. On ne retrouve pas chez lui l'inhibition que les enfants montrent à l'égard des étrangers.			

<b>I. Centres d'intérêt</b>				
64	Il utilise des noms inhabituels ou sophistiqués. Par exemple, il on lui demande le nom d'un animal, il peut répondre « tapir ».			
65	Il possède un large stock d'information factuelles. Par exemple, il connaît le nom de toutes les capitales du monde ou le nom de nombreuses variétés de dinosaures.			
66	Il a un ou plusieurs domaines d'intérêt privilégiés (ordinateur, dinosaure) et préfère faire des activités qui rejoignent ces domaines-là.			
67	Il aime regarder à la télévision des programmes destinés aux enfants de son âge.			
68	Il semble ne pas avoir d'intérêt, il préfère ne rien faire.			
69	Il préfère faire quelque chose avec d'autres enfants plutôt que seul.			
70	Il préfère être avec des adultes plutôt qu'avec des enfants.			