

## Création d'un outil de mesure des impacts fonctionnels dans le cadre du trouble développemental du langage

**Auteur :** Giaume, Laura

**Promoteur(s) :** Leclercq, Anne-Lise

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en logopédie, à finalité spécialisée en neuropsychologie du langage et troubles des apprentissages verbaux

**Année académique :** 2021-2022

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/15489>

---

### Avertissement à l'attention des usagers :

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

---

*Création d'un outil de mesure des impacts  
fonctionnels dans le cadre du trouble  
développemental du langage*

---

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master en Logopédie**

**Finalité spécialisée en neuropsychologie du langage et troubles des  
apprentissages verbaux**

*Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de  
l'Éducation*

**Année académique 2021-2022**

Promotion : Madame Anne-Lise Leclercq

Lecture : Mesdames Trecy Martinez Perez et Léa Leyder

**Laura Giaume**



## *Mes plus sincères remerciements,*

*A la professeure Anne-Lise Leclercq,*

pour la promotion de ce mémoire, pour son soutien et tous ses conseils qui m'ont toujours amenée plus loin dans mes recherches et réflexions.

*A mesdames Chantal Desmarais et Elody Ross-Levesque de l'Université Laval au Québec,*

pour la proposition de collaboration, pour m'avoir accordé leur confiance sur ce projet et pour leurs conseils avisés à chaque étape de réflexion.

*A la professeure Christelle Maillart et en particulier à Rochana Mroué,*

qui ont également contribué à ce projet, pour leur aide durant les différentes étapes de construction de notre outil.

*A mesdames Treacy Martinez Perez et Léa Leyder,*

pour la lecture et l'intérêt qu'elles porteront à ce mémoire.

*A toutes les logopèdes expertes et au parent, qui ont participé au processus de Delphi,*

pour le temps accordé, leur aide dans la conception du questionnaire et leurs commentaires constructifs.

*A Gaëlle et Marie,*

pour leur amitié et leur soutien tout au long de mes études.

*A Heidi,*

pour toutes les relectures et pour m'avoir toujours aidée et soutenue dans les moments difficiles.

*A ma famille, et particulièrement mes parents,*

pour avoir rendu mes études possibles, pour m'avoir toujours donné les moyens d'y arriver et pour m'avoir soutenue et épaulée depuis toujours.

*A valentin,*

pour les nombreuses relectures, pour m'avoir aidée et soutenue quoi qu'il arrive, dans tous mes hauts et mes bas, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir aidée à montrer le meilleur de moi-même quand je ne m'en croyais pas capable.

## Liste des abréviations

|        |  |
|--------|--|
| ABAS   | Adaptative behavior assessment system                        |
| CCC-2  | Children's communication checklist                           |
| CELF   | Clinical evaluation of language functions                    |
| CF     | Child functioning  |
| CIF    | Classification internationale du fonctionnel                 |
| EBP    | Evidence-based practice                                      |
| EEO    | Echelle d'évaluation et d'observation                        |
| FOCUS  | Focus on the outcome of communication under six              |
| MHAVIE | Mesure des habitudes de vie                                  |
| OASES  | Overall assessment of the speaker's experience of stuttering |
| OMS    | Organisation mondiale de la santé                            |
| OOAQ   | Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec          |
| PP     | Profil pragmatique   |
| SLI    | Specific language impairment                                 |
| SLS    | Student language scale                                       |
| SSQ    | School speech questionnaire                                  |
| SSRS   | Social skills rating system                                  |
| TDL    | Trouble développemental du langage                           |
| TILSS  | Test of student language skills and literacy                 |

## Liste des figures

|   |         |
|---|---------|
| Figure 1. Interaction entre les composantes de la CIF. Source : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF), OMS, 2001. | Page 5  |
| Figure 2. Diagramme des résultats du processus de Delphi  | Page 25 |
| Figure 3. Questionnaire final de mesure des impacts fonctionnels  | Page 43 |

## Liste des tableaux

|  |         |
|--|---------|
| Tableau 1. Caractéristiques des participants                 | Page 18 |
| Tableau 2. Résultats du premier tour du processus de Delphi  | Page 28 |
| Tableau 3. Résultats du deuxième tour du processus de Delphi | Page 36 |

## Table des matières

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1.    | Introduction générale  | 1  |
| 2.    | Introduction théorique   | 2  |
| 2.1   | Le TDL   | 2  |
| 2.2   | Définition des impacts fonctionnels  | 3  |
| 2.2.1 | Impacts fonctionnels   | 3  |
| 2.2.2 | Participation et communication participative   | 5  |
| 2.3   | Evaluation des impacts fonctionnels : revue des outils existants et critères à prendre en compte | 7  |
| 2.3.1 | Présentation des outils comparés   | 7  |
| 2.4   | Recommandations pour la création d'outils d'évaluation   | 12 |
| 3.    | Objectifs et hypothèses  | 17 |
| 3.1   | Sous-objectifs et hypothèses associées   | 17 |
| 3.1.1 | Sous-objectif 1  | 17 |
| 3.1.2 | Sous-objectif 2  | 17 |
| 4.    | Méthodologie   | 18 |
| 4.1   | Participants   | 18 |
| 4.2   | Récolte des données  | 19 |
| 4.3   | Sélection des items  | 19 |
| 4.4   | Modalités de réponse   | 22 |
| 4.5   | Déroulement du premier tour du processus de Delphi   | 22 |
| 4.6   | Déroulement du second tour du processus de Delphi  | 23 |
| 5.    | Résultats  | 25 |
| 5.1   | Questionnaire n°1  | 26 |
| 5.1.1 | Participants   | 26 |
| 5.1.2 | Les résultats du premier questionnaire   | 26 |
| 5.2   | Questionnaire n°2  | 35 |
| 5.2.1 | Participants   | 35 |
| 5.2.2 | Les résultats du second questionnaire  | 35 |
| 5.3   | Questionnaire final  | 39 |
| 6.    | Discussion   | 43 |
| 6.1   | Réponse aux hypothèses   | 43 |
| 6.2   | Implications et perspectives futures   | 49 |
| 7.    | Conclusion   | 52 |
| 8.    | Bibliographie  | 54 |

|  |    |
|--|----|
| 9. Annexes .....   | 57 |
| 9.1 Exemple de comparaison entre le FOCUS et l'échelle d'observation de la communication (CELF) 57   |    |
| 9.2 Extrait du tableau des comparaisons entre les outils .....                                       | 60 |
| 9.3 Questionnaire du premier tour du processus de Delphi.....  | 72 |
| 9.4 Questionnaire du second tour du processus de Delphi .....  | 75 |
| 9.5 Tableau reprenant les commentaires des participants au premier tour du processus de Delphi ..... | 82 |
| 9.6 Tableau reprenant les commentaires des participants au deuxième tour du processus de Delphi 89   |    |
| 9.7 Questionnaire pour un potentiel troisième tour .....   | 94 |
| Résumé.....  | 97 |

## 1. Introduction générale

Le trouble développemental du langage (TDL) est un trouble du langage d'origine neurobiologique qui peut affecter aussi bien la compréhension que l'expression langagière. Le TDL se manifeste au cours du développement de l'enfant. C'est une difficulté persistante qui affecte la vie du patient jusqu'à l'âge adulte.

Il est admis aujourd'hui qu'un trouble du langage a des répercussions sur la qualité de vie des patients et que ces répercussions peuvent également persister dans le temps. Les outils permettant d'évaluer la qualité de vie des enfants, adolescents et adultes avec TDL mettent aujourd'hui en évidence des différences à la fois quantitatives et qualitatives chez les patients (Arkkila et al., 2009 ; Eadie et al., 2018).

En effet, chez les enfants avec TDL, on a remarqué des différences à la fois quantitatives et qualitatives dans leur qualité de vie (Arkkila et al. 2009 ; Eadie et al., 2018). La réussite scolaire peut être affectée (Eadie et al. 2018), et le fonctionnement cognitif peut être modifié (Arkkila et al., 2009). De plus, ces différents auteurs ont montré qu'il n'y avait pas de corrélation entre la sévérité du TDL et les impacts fonctionnels du trouble (Eadie et al., 2018). Ceci montre l'importance de prendre en compte les impacts fonctionnels d'un TDL si nous voulons nous inscrire dans une démarche d'Evidence-Based Practice (EBP). En effet, le TDL se définit et se diagnostique lui-même en fonction des impacts fonctionnels au quotidien (Bishop et al., 2017). Déterminer les impacts fonctionnels est donc capital pour pouvoir proposer une prise en charge centrée sur les besoins du patient. Une mesure des impacts fonctionnels du TDL serait également cruciale pour évaluer l'efficacité d'une prise en charge et ainsi pouvoir la réajuster en cas de besoin.

C'est pour cela que des auteurs se sont intéressés aux outils existants pour mesurer les impacts fonctionnels d'un TDL. Gommersall et al., en 2015, ont montré dans leur revue systématique que les outils utilisés étaient souvent trop généraux et donc peu spécifiques aux TDL. Certaines sous-échelles de tests concernaient par exemple un handicap physique ou encore la douleur. Ces échelles ne sont alors plus entièrement pertinentes pour évaluer la qualité de vie d'un enfant avec TDL, puisqu'il risque d'avoir un bon score global à cause d'items non spécifiques au langage. De plus, les auteurs ont évalué la fidélité et la validité de toutes ces échelles et ont mis en évidence que la plupart d'entre elles avaient été administrées à des

patients adultes. Il en résulte donc actuellement un manque de données concernant une population d'enfants.

Aujourd'hui nous faisons donc face à deux problèmes majeurs. D'une part, l'importance de prendre en compte les impacts fonctionnels des TDL dans la pratique clinique, aussi bien dans le diagnostic des troubles que dans le choix du traitement ou encore dans l'évaluation de l'efficacité de la rééducation. D'autre part, un manque d'outils adaptés et validés pour réaliser ceci auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire.

L'objectif de ce travail est donc de mener une étude pilote afin de créer un outil d'évaluation des impacts fonctionnels chez les enfants d'âge scolaire présentant un TDL. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps définir ce que sont les impacts fonctionnels. Nous explorerons ensuite la manière dont les outils existants évaluent les impacts fonctionnels, aussi bien dans d'autres pathologies que dans le domaine des troubles du langage. Enfin, nous décrirons la manière dont nous avons élaboré une première version de l'outil et la manière dont nous l'avons soumise à l'évaluation de spécialistes du TDL et de parents d'enfants avec TDL, via un processus de Delphi, dans le but de l'améliorer.

## 2. Introduction théorique

### 2.1 Le TDL

Le TDL est un trouble du langage d'origine neurodéveloppementale qui toucherait environ 7% des enfants, selon la définition utilisée et les critères choisis pour inclure les enfants dans les études (Norbury et al., 2016). Il n'y a pas de cause biomédicale claire pouvant conduire au TDL. Le trouble se manifeste généralement tôt et peut persister jusqu'à l'âge adulte. Il touche aussi bien la compréhension que l'expression langagière. Les difficultés peuvent se situer à plusieurs niveaux du langage : au niveau phonologique, lexical, morphosyntaxique ou pragmatique. Les récentes définitions du TDL mettent en avant les difficultés engendrées par le trouble. En effet, le consensus CATALISE (Bishop et al., 2017) avait pour but d'offrir une unification de la définition du TDL ainsi que des critères diagnostics simplifiés. D'après Bishop et al. (2017), pour pouvoir dire qu'un enfant présente un TDL, il faut mettre en évidence que les difficultés langagières ont un impact assez sévère dans le quotidien de l'enfant. C'est ce que l'on appelle les impacts fonctionnels du trouble. Il est aujourd'hui tout aussi important de

prendre en compte ces impacts fonctionnels que les déficits langagiers causés par le TDL (Eadie et al., 2018).

Les apports successifs des recherches et des études ont fait évoluer la nomination de cette pathologie du langage. Au cours du temps, le terme le plus longtemps utilisé fut « *Specific Language Impairment* » (SLI). Ce terme était généralement utilisé pour faire référence à des enfants dont le langage ne se développait pas selon les patterns habituels alors que les autres sphères de développement suivaient une évolution typique (Bishop et al., 2017). D'autres appellations ont fait leur apparition, à savoir, « *Language Delay* », « *Primary Language Impairment* » et « *Language Disorder* ». Néanmoins, ces dernières, ainsi que l'appellation SLI, ne reflétaient pas la réalité de cette pathologie langagière : *Language Delay* impliquait que l'enfant devait « rattraper » un retard langagier ce qui n'est pas le cas dans le cadre du TDL, *Primary Language Impairment* ne convenait pas car, chez des enfants qui présentent plusieurs troubles, il est difficile de savoir si le trouble du langage est primaire ou secondaire aux autres troubles. Le terme *Language Disorder* était, lui, trop vague pour représenter seulement les TDL (Ebbels, 2014). Enfin, le terme SLI, en plus d'être controversé, excluait certains enfants des prises en charge.

## 2.2 Définition des impacts fonctionnels

### 2.2.1 Impacts fonctionnels

Il est important de rappeler, dans un premier temps, que le TDL est lui-même défini en fonction des impacts fonctionnels. Ces impacts fonctionnels correspondent à une interférence dans la communication quotidienne, la réussite scolaire ou professionnelle (Bishop et al., 2017). La mesure de ces impacts est donc cruciale pour dire qu'un enfant présente un TDL. Elle permettrait également de pouvoir juger de la sévérité du trouble (Üstün & Kennedy, 2009). En effet, on pourrait juger plus sévère un trouble qui affecte l'enfant dans de nombreux domaines de la vie quotidienne (par exemple les apprentissages scolaires, les activités extrascolaires, la participation sociale) contrairement à un trouble qui n'affecterait l'enfant que dans certains domaines précis (par exemple seulement le fait de devoir parler à des gens qu'il ne connaît pas bien).

Tout d'abord, il est nécessaire de faire la distinction entre ce que nous entendons par « impacts fonctionnels » et la qualité de vie. La qualité de vie fait référence à un concept assez large qui renvoie de manière générale au bien-être des personnes. Markham et al. en 2009 (cités par Eadie et al., 2018) la définissent comme « la perception qu'un individu a de son bien-être physique, psychologique et social ». La qualité de vie peut donc être influencée par de multiples facteurs extérieurs au trouble, à la pathologie. Or, ce que nous souhaitons mesurer dans le cadre du TDL dépend principalement du trouble et des difficultés rencontrées par le patient. C'est ce que l'on appelle les impacts fonctionnels.

La volonté de mesurer les impacts fonctionnels du trouble plutôt que la qualité de vie provient également du fait que les impacts fonctionnels du trouble entrent maintenant en jeu dans la définition du TDL. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le consensus CATALISE indique que les impacts fonctionnels sont un facteur important à prendre en compte dans le diagnostic. Bishop et al. (2017) stipulent donc que les impacts fonctionnels sont directement causés par le TDL, qu'ils sont assez importants pour interférer dans la vie quotidienne du patient (par exemple, scolarité et socialement) et qu'ils ne devraient pas diminuer sans une intervention logopédique.

Il n'existe actuellement pas de consensus autour du concept d'« impacts fonctionnels » qui permettrait d'en donner une définition précise, mais ils peuvent être définis assez généralement comme les « conséquences d'un trouble au quotidien ». C'est la définition que proposent Weiss et al. en 2018 dans le cadre du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. De façon similaire, Üstün et Kennedy (2009), dans le domaine des troubles psychiatriques, proposent que les impacts fonctionnels se définissent comme les « limitations dues au trouble », puisque le trouble peut empêcher de mener à bien certaines activités dans la vie quotidienne. Les impacts fonctionnels sont donc directement liés au trouble, et aux conséquences que celui-ci engendre dans la vie du patient. On peut donc s'attendre à ce que ces impacts soient différents en fonction des difficultés que les patients présentent.

Comme il n'y a pas de définition exacte des impacts fonctionnels qui nous permettrait de savoir quel concept mesurer précisément chez les enfants, nous avons cherché ce qui était fréquemment mesuré dans les échelles d'évaluation d'impacts de troubles divers. Après lecture, les mesures les plus récurrentes étaient celles de la participation ou de la communication participative (Brandenburg et al., 2015 ; Cunningham et al., 2015 ; Thomas-

Stonell et al., 2009 ; Westby & Washington, 2017). Nous allons donc détailler ces deux concepts.

### 2.2.2 Participation et communication participative

Pour expliquer les concepts de participation et communication participative, il faut tout d'abord, présenter la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). En effet, l'organigramme de la CIF, développé par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2001, permet de décrire les conséquences d'une pathologie sur le fonctionnement de l'individu au quotidien. Une partie de cet organigramme nous permet donc de définir les impacts fonctionnels d'un trouble.

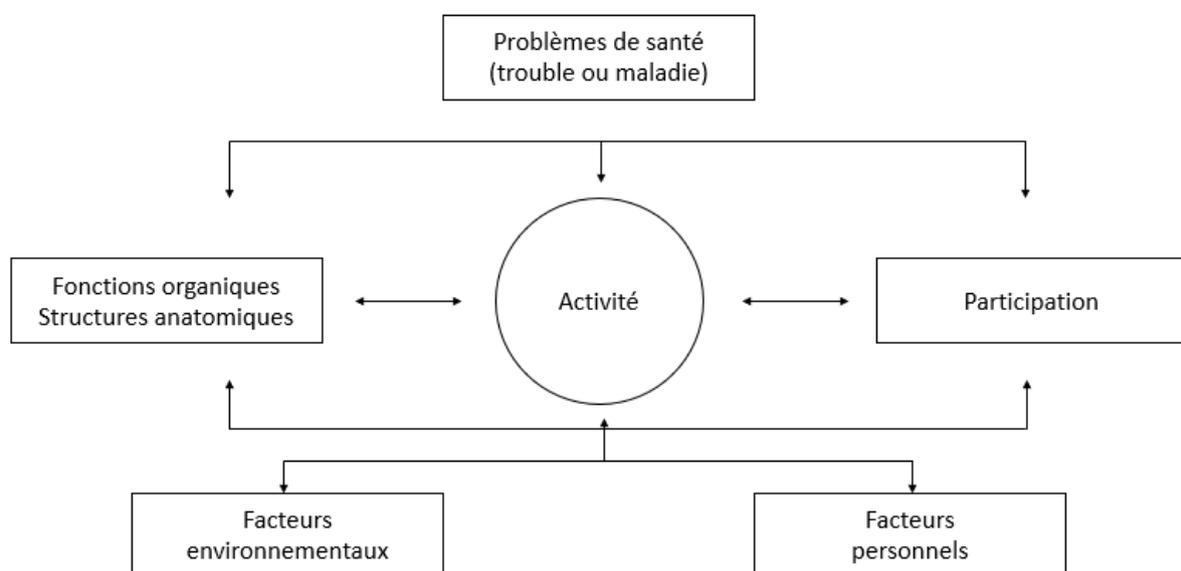


Figure 1. Interaction entre les composantes de la CIF. Source : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF), OMS, 2001.

D'après la CIF le fonctionnement d'un individu est le résultat de l'interaction entre les structures anatomiques/fonctions organiques, les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les activités auxquelles les individus participent au quotidien. Nous allons illustrer chaque partie de l'organigramme par des exemples en lien avec le TDL.

Le problème de santé correspond au TDL lui-même. Celui-ci a des conséquences sur les fonctions organiques et structures anatomiques, ce qui correspond aux difficultés langagières observées en production et/ou en compréhension (grâce à des tests standardisés). Le trouble a également des conséquences sur les activités. Celles-ci désignent « l'exécution d'une tâche

ou d'une action par une personne » d'après la CIF. Un enfant avec TDL aura, par exemple, des difficultés à produire certains sons, à trouver ses mots, ou encore à comprendre des phrases complexes. Pour le dire d'une autre manière, l'activité correspond à la capacité de l'enfant à effectuer une tâche (Westby & Washington, 2017). La participation est également impactée par le trouble. La participation peut se définir comme « l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle » (Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, OMS, 2001). L'enfant avec TDL pourra rencontrer des difficultés à maintenir des relations avec ses pairs, à communiquer avec des personnes qu'il ne connaît pas, à participer dans des groupes avec d'autres enfants. D'après Westby & Washington (2017), la participation peut également se définir comme la performance de l'enfant à une activité dans un contexte naturel. D'après cet organigramme, pour avoir une idée des impacts fonctionnels du TDL, il convient de s'intéresser plus précisément à la participation.

Si la participation nous permet de définir les impacts fonctionnels, les facteurs environnementaux et personnels contribuent également à leur compréhension. En effet, les facteurs environnementaux désignent « l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie » (Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, OMS, 2001). Les facteurs personnels, eux, font référence aux caractéristiques de l'individu qui n'ont pas de lien avec sa pathologie (âge, genre, tempérament, culture). Ces deux facteurs, en interagissant avec la participation, influencent les impacts fonctionnels. Ils peuvent être des facilitateurs et ainsi limiter les impacts fonctionnels du trouble. Par exemple, un enseignant très à l'écoute des difficultés de l'enfant avec un TDL (facteur environnemental) contribuera à aider l'enfant à limiter les impacts fonctionnels au niveau scolaire. D'un autre côté, ils peuvent être des barrières et donc augmenter les impacts fonctionnels. Par exemple, un enfant TDL timide (facteur personnel) aura d'autant plus de mal à participer à des activités de groupe qu'un enfant TDL plus extraverti.

Le dernier terme à définir est celui de la « communication participative ». Singer et al. (2020) la définissent comme la capacité à « comprendre et être compris dans un contexte social, en utilisant des habiletés de communication verbales et non verbales ». La communication participative peut être vue comme une application de l'organigramme de la CIF au domaine du langage. En effet, la participation dans un contexte langagier correspond à

la communication (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2010 ; Prelock et al., 2008, cités dans Singer et al., 2020).

À présent que nous avons expliqué les différents concepts en lien avec les impacts fonctionnels, nous allons présenter les outils qui existent actuellement pour les mesurer.

### 2.3 Evaluation des impacts fonctionnels : revue des outils existants et critères à prendre en compte

Dans cette partie, nous allons analyser différents outils afin de vérifier si nous disposons déjà d'outils pertinents dans la littérature pour mesurer les impacts fonctionnels du TDL chez les enfants d'âge scolaire.

#### 2.3.1 Présentation des outils comparés

Ce mémoire a été développé en collaboration avec une équipe de recherche du Québec (de l'Université Laval). Cette équipe avait déjà développé un outil de mesure des impacts fonctionnels pour les enfants de 3 à 6 ans (QLIF 3-6). Tout comme nous, les chercheuses avaient pour objectif de créer un outil de mesure similaire pour les enfants d'âge scolaire. Nous avons décidé de joindre nos recherches pour éviter de créer deux outils redondants. Les 11 outils que nous allons vous présenter dans cette section avaient déjà été sélectionnés par l'équipe québécoise.

##### *FOCUS (Thomas-Stonell et al. 2009)*

Le FOCUS (Focus on the Outcome Of Communication Under Six) est un outil d'évaluation développé pour mesurer les changements dans la communication des enfants de moins de 6 ans. Il a été développé spécifiquement pour les enfants ayant un suivi logopédique pour des difficultés de production et de compréhension du langage. Nous avons utilisé, dans les comparaisons, la version FOCUS34 qui est une version raccourcie de l'échelle originale. L'échelle propose deux versions : une première à remplir par les parents de l'enfant et une deuxième par le clinicien qui suit l'enfant en rééducation. Les items sont les mêmes dans les deux versions. La version du clinicien contient une case en plus à cocher dans le cas où il a pu observer directement le comportement de l'enfant qui est évalué. Les réponses se font sur une échelle de Likert en sept points. Une partie demande à la personne de juger si le comportement correspond à l'enfant et une autre partie demande de juger le niveau d'aide dont l'enfant a besoin pour réaliser le comportement étudié. Le FOCUS a été créé en anglais mais a été traduit dans certaines langues dont le français. C'est donc la version française, le

FOCUS-F, que nous avons utilisé lors des comparaisons d'outils. Afin de créer l'outil, les auteurs se sont basés sur l'observation de changements dans la communication des enfants après une rééducation. Ces observations étaient faites par des parents ainsi que des cliniciens. L'outil a ensuite été testé plusieurs fois avant d'être validé. Plusieurs études font état des qualités psychométriques de l'outil (Thomas-Stonell et al., 2013 ; Washington et al., 2013). Enfin, l'outil d'évaluation est basé sur la CIF. Elle permet notamment d'évaluer les fonctions organiques, les activités, la participation et les facteurs personnels.

*Echelle d'Evaluation de la Communication et Profil Pragmatique (CELF, Boulianne et al., 2009)*

Nous avons utilisé deux questionnaires de l'évaluation des capacités de communication de la batterie CELF (Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication) : l'échelle d'observation de la communication et le profil pragmatique. Ces questionnaires permettent de mesurer les compétences en communication, nécessaires aux interactions sociales. Ils sont destinés à des enfants de 5 à 16 ans. Les questionnaires peuvent être remplis par les parents ou les cliniciens. Les réponses se font sur une échelle de Likert en 4 points. Pour les deux échelles, la personne qui répond doit indiquer la fréquence d'observation du comportement évalué. Nous avons utilisé les questionnaires en français dans nos comparaisons. L'échelle d'observation de la communication se centre essentiellement sur la communication dans différents contextes et dans différentes modalités (parole, écriture, lecture). Quelques items abordent la communication en lien avec les pairs ou d'autres personnes (« Epreuve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un »). Le profil pragmatique, lui, évalue plus précisément les capacités de communication dans une situation. Par exemple, on cherche à savoir si l'enfant pose des questions appropriées à la situation, propose des sujets de conversation appropriés ou s'il s'adapte à son interlocuteur.

*ABAS II (Système d'évaluation du comportement adaptatif – Deuxième édition, Harrison et Oakland, 2003)*

Nous avons également utilisé la version française de l'*Adaptive Behavior Assessment System* (ABAS) de Harrison et Oakland (2003). Cet outil permet d'évaluer des habitudes de vie chez l'enfant et l'adolescent de 5 à 21 ans. Nous avons utilisé dans les comparaisons les échelles « communication » et « aptitudes sociales ». Les échelles peuvent être remplies par les parents mais aussi par l'enseignant. Les réponses se font sur une échelle de Likert en 4 points. La personne qui répond doit indiquer la fréquence du comportement évalué. Cette

échelle comporte de nombreux items sur la communication de l'enfant. Les aptitudes sociales évaluent plutôt le comportement de l'enfant avec les autres personnes, ses pairs, ses amis, sa famille.

*Children's Communication Checklist (CCC-2, Bishop, 2006)*

Nous avons utilisé la version française de la CCC-2 qui permet d'évaluer les compétences pragmatiques chez les enfants de 4 à 16 ans. C'est un questionnaire qui est rempli par les parents ou l'enseignant de l'enfant. Les réponses se font sur une échelle de Likert en 4 points. La personne qui répond au questionnaire doit juger la fréquence d'apparition de chaque comportement. De nombreux items de cet outil évaluent les compétences langagières de l'enfant (« inverse le il et le elle », « simplifie les mots en omettant certains sons »), mais de manière générale, les items évaluent les compétences pragmatiques de l'enfant (« raconte aux gens des choses qu'ils savent déjà », « fournit de l'information trop précise dans son discours »).

*Vineland (Sparrow et al., 2005)*

Nous avons également utilisé les échelles du comportement adaptatif de Vineland. Trois domaines principaux sont évalués par les échelles : la communication, la socialisation et les compétences en vie quotidienne. Elles peuvent être utilisées aussi bien chez les enfants que chez les adultes et les personnes âgées. Le questionnaire que nous avons utilisé peut être destiné aux parents ou à un intervenant qui prend en charge la personne. Les réponses se font sur une échelle de Likert en 3 points.

*TILSS-Student Language Scale (Nelson et al. 2016)*

Nous avons ensuite comparé avec les autres outils, le Test of Student Language Skills and Literacy (TILSS) Student Language Scale (SLS). Cet outil permet un dépistage rapide des troubles du langage. En effet, il ne contient que 12 questions. Ces questions portent essentiellement sur des activités en lien avec la scolarité. Par exemple, l'enfant « comprend les mots du vocabulaire scolaire ». Il peut être rempli aussi bien par les enfants, les parents ou les enseignants. Les réponses se font sur une échelle de Likert en 7 points. La personne qui répond doit juger la façon dont l'enfant réalise les comportements évalués (de « Not good » à « Very good »). Afin de pouvoir comparer cet outil avec les autres, les items ont été traduits, car cette échelle n'est pas disponible en français.

#### *Outils de l'OOAQ (OOAQ, 2004)*

Trois outils créés par l'Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (OOAQ) ont été utilisés pour nos comparaisons. Les outils permettent d'évaluer la communication selon différentes modalités (orale, écrite), les responsabilités (rendre un service, réaliser les tâches domestiques), les relations interpersonnelles et loisirs, et l'éducation. Les outils diffèrent selon la population visée. Le premier s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans, le second aux enfants de 6 à 9 ans, et le dernier aux enfants de plus de 10 ans. Les questionnaires peuvent être remplis par l'enfant, quand il en est capable, par le parent, par l'enseignant ou par l'intervenant auprès de l'enfant. Les réponses aux questions se font de trois manières différentes. En effet, pour chaque item, la personne doit indiquer le niveau de réalisation de l'item, le type d'aide requis et le niveau de satisfaction concernant l'item. Les niveaux de réalisation et de satisfaction sont évalués sur une échelle de Likert en 5 points tandis que le type d'aide se note en 4 points. Les questionnaires sont en français.

#### *School Speech Questionnaire (SSQ; Bergman et al., 2002)*

Le SSQ a également été utilisé dans les comparaisons. C'est une échelle remplie par l'enseignant de l'enfant, qui permet d'évaluer la fréquence de la parole de l'enfant dans le milieu scolaire. Cet outil a été développé afin d'évaluer des enfants qui présentent un mutisme sélectif. Il se compose de seulement huit items. Par exemple, l'enseignant doit indiquer à quelle fréquence, sur une échelle en 4 points, l'enfant répond verbalement à l'enseignant quand celui-ci l'interroge. Les items ont été traduits de l'anglais car le questionnaire n'est pas disponible en français.

#### *Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990)*

L'outil SSRS est une échelle qui permet de mesurer le comportement social de l'enfant dans trois domaines différents : les habiletés sociales, les problèmes comportementaux et les compétences académiques. Il existe trois questionnaires différents selon l'âge des enfants : préscolaire (3-5 ans), élémentaire (6-12 ans) et secondaire (12-18 ans). Nous avons utilisé la version élémentaire dans nos comparaisons puisque c'est celle qui correspond à la population que nous souhaitons évaluer. Le questionnaire doit être rempli par l'enseignant de l'enfant. Pour chaque item, il doit indiquer la fréquence d'apparition du comportement ainsi que l'importance qu'il accorde à ce comportement dans sa classe. Les deux se notent sur une échelle en 3 points. C'est la traduction du SSRS, le questionnaire sur les habiletés sociales, que

nous avons utilisée dans nos comparaisons. De plus, nous avons uniquement comparé l'échelle « habiletés sociales » avec les autres outils et non les échelles « problèmes comportementaux » et « compétences académiques ».

*La mesure des habitudes de vie (MHAVIE ; Fougeyrollas, et al., 2014)*

La mesure des habitudes de vie (MHAVIE) est un questionnaire québécois qui permet de recueillir des informations sur les habitudes de vie d'une personne dans son milieu. Trois formes du questionnaire sont disponibles selon l'âge. Nous avons utilisé la version pour les enfants de 5 à 13 ans. S'ils en sont capables, les enfants peuvent répondre au questionnaire, sinon ce sont les parents ou les intervenants qui y répondent. La personne qui répond au questionnaire doit indiquer, pour chaque item, si l'habitude de vie est réalisée ou non (sur 3), le type d'aide dont l'enfant a besoin (sur 4), le niveau de difficulté de l'habitude de vie pour l'enfant (sur 3) et le niveau de satisfaction de l'enfant par rapport à l'habitude de vie évaluée (sur 4). Enfin, plusieurs domaines de vie sont évalués par ce questionnaire mais nous avons comparé, avec les autres outils, uniquement les échelles portant sur la communication et les relations interpersonnelles.

*Fonctionnement de l'enfant (CF, UNICEF)*

Enfin, nous avons utilisé un outil créé par l'UNICEF permettant d'évaluer le fonctionnement de l'enfant de 5 à 17 ans. Cet outil évalue les difficultés fonctionnelles de l'enfant dans différents domaines comme l'audition, la vue, la communication, les apprentissages ou encore les émotions. Nous avons uniquement utilisé les énoncés qui concernent la communication de l'enfant et les relations avec les pairs. Ce sont les parents qui peuvent répondre au questionnaire. Ils doivent, généralement, indiquer le niveau de difficulté de l'enfant pour effectuer la tâche évaluée sur une échelle de 4 points.

L'outil suivant, sélectionné par l'équipe de recherche belge, n'a pas été comparé avec les outils précédents. En revanche, certains de ses items ont été jugés assez pertinents pour être proposés dans le questionnaire du processus de Delphi. C'est pourquoi, nous allons vous le présenter maintenant.

L'OASES est l'échelle la plus répandue dans le domaine du bégaiement afin d'évaluer la qualité de vie des personnes qui bégaiement. Cet outil est basé sur la CIF et permet d'évaluer les fonctions organiques, les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les restrictions de participation. Plusieurs sous-échelles sont proposées. Les parties de l'échelle qui nous intéressaient particulièrement concernaient les réactions de l'enfant par rapport à son bégaiement. Le type de réponse utilisé dans l'échelle varie en fonction de la sous-partie. Par exemple, pour les réactions personnelles, l'enfant peut cocher tous les adjectifs qui le décrivent quand il pense à son bégaiement (frustré, anxieux, embarrassé...). Dans d'autres sous-échelles, l'enfant doit dire à quelle fréquence un comportement apparaît ou encore le niveau de difficulté d'une tâche. Nous avons donc retenu cet outil car c'est le seul qui propose des items permettant de mesurer les facteurs personnels et environnementaux d'après la CIF.

Enfin, nous avons également utilisé l'étude de Singer et al. de 2020 sur la communication participative. Dans cette étude, les auteurs n'ont pas créé un outil d'évaluation mais proposent des items qui pourraient être utiles pour mesurer la communication participative chez les enfants de 2 à 8 ans. Comme pour l'OASES, nous n'avons pas intégré ces items dans les comparaisons mais les avons soumis au jugement des participants de notre étude.

#### 2.4 Recommandations pour la création d'outils d'évaluation

Maintenant que nous avons vu ce que la littérature nous apporte concernant le contenu des outils d'évaluation existants, nous allons nous intéresser aux recommandations pour la construction de ces outils. En effet, Boateng et al. (2018) identifient trois grandes étapes pour parvenir à une échelle qui soit à la fois pertinente pour l'évaluation et bien fondée d'un point de vue théorique et méthodologique. Ces trois étapes sont : le développement des items, la conception de l'échelle et l'évaluation de l'échelle.

Le développement des items doit commencer par l'identification du domaine. Le domaine d'étude doit être défini clairement afin que la génération des items soit cohérente avec ce que nous souhaitons mesurer. Le domaine correspond au concept, au comportement ou à la cible de l'étude. Dans notre cas, ce que nous souhaitons mesurer sont les impacts fonctionnels du TDL. Deuxièmement il est nécessaire de confirmer qu'il n'y a pas d'outils existants qui permettent déjà de mesurer ce que nous souhaitons. Dans le cas où des outils existent, il faut alors justifier en quoi la création d'une nouvelle échelle est pertinente dans notre domaine.

Nous avons présenté précédemment les outils qui permettent de mesurer des concepts similaires à celui que nous souhaitons. Cependant, aucun outil n'est assez précis et pertinent pour mesurer particulièrement les impacts fonctionnels du TDL pour les enfants d'âge scolaire. Nous souhaitons donc créer un outil de mesure des impacts fonctionnels du TDL, c'est-à-dire les conséquences que le TDL a dans la vie quotidienne des enfants d'âge scolaire. Pour ce faire, nous voulons utiliser une mesure de la participation et de la communication participative.

Une fois que le domaine d'étude a été défini, il existe principalement deux méthodes afin de générer des items : la méthode déductive et la méthode inductive. La première consiste à identifier des items pertinents dans la littérature ou à analyser des échelles existantes. La méthode inductive, quant à elle, consiste à créer des items à partir des réponses de personnes participant à des groupes focus ou à des entretiens. Cela permet d'induire les items qui pourraient représenter le domaine. La combinaison des deux formes peut également être utilisée pour générer des items. Dans notre étude pilote, c'est la méthode déductive qui a été utilisée.

Il est également conseillé que les items couvrent le domaine de manière assez large dans un premier temps, pour que ceux qui ne sont pas pertinents soient éliminés au fur et à mesure du processus. Boateng et al. (2018), conseillent que l'échelle soit initialement deux fois plus longue que ce que nous voulons proposer. C'est à ce moment qu'il est important de prendre en compte les questions de formulation des items, de leur présentation et du type de réponse que nous allons proposer (Boateng et al., 2018). Concernant la formulation des items, nous avons choisi de garder les formulations que nous trouvions dans la littérature. Les participants, dans les différents rounds du processus de Delphi, nous ont suggéré des reformulations pour les items qui ne leur convenaient pas. Les formulations des items dans notre outil sont donc soit la formulation proposée dans la littérature soit le fruit des commentaires des participants et de nos recherches supplémentaires. Enfin, concernant le type de réponse, il n'y a pas de consensus sur la façon dont il faudrait idéalement présenter les réponses. Les différents outils présentés proposent tous plusieurs manières de procéder. Tout d'abord, il faut définir la personne qui répondra au questionnaire. Les questionnaires comparés proposaient le plus souvent des formulaires de réponses pour les parents et les enseignants (FOCUS, CELF, ABAS, CF, SLS, OOAQ, SSQ, SSRS, MHAVIE, Vineland). Certains outils proposaient un formulaire pour

l'intervenant auprès de l'enfant (FOCUS, MHAVIE, Vineland, OOAQ). Pour déterminer qui répondra à notre questionnaire, il faut rappeler l'objectif de celui-ci. Ce questionnaire est destiné à être utilisé lors du bilan initial afin de poser ou non le diagnostic de TDL. Il nous paraissait donc pertinent que le questionnaire soit rempli par les parents ou par les logopèdes avec l'aide des parents. En effet, le parent est plus susceptible de comprendre et décrire le fonctionnement de l'enfant dans sa vie quotidienne. Nous n'avons pas choisi de faire remplir le questionnaire par les enfants. Nous savons que les enfants avec TDL peuvent présenter des difficultés de compréhension et d'expression. Il nous paraissait ainsi plus facile que ce soit les parents qui répondent, même si leurs réponses risquent de ne pas représenter exactement le ressenti de l'enfant.

Deuxièmement, nous devons préciser le type de réponse que nous avons choisi de proposer dans le questionnaire. La plupart des outils que nous avons comparés mesurent la fréquence du comportement (CELF, ABAS, SSQ, SSRS, CCC-2, Vineland). Certains outils mesurent le niveau de réalisation du comportement, c'est-à-dire si l'enfant est capable de réaliser le comportement décrit (FOCUS, OOAQ, MAHVIE, SLS). Des outils ajoutent parfois une mesure du degré d'aide nécessaire à l'enfant pour réaliser un comportement (FOCUS, OOAQ, MHAVIE). Nous avons choisi comme type de réponse l'échelle de l'outil du « Washington Group » de l'OMS/Unicef qui propose quatre réponses. Pour chaque comportement, la personne qui répond doit indiquer si l'enfant parvient à réaliser le comportement. Les propositions de réponse sont donc pour un item donné : « N'y parvient pas du tout », « Beaucoup de difficultés », « Quelques difficultés », « Aucune difficultés ». Cette échelle de réponse a été choisie dans le cadre de la collaboration Québec-Liège, que nous avons déjà évoquée. Les orthophonistes québécoises avaient déjà utilisé cette échelle dans leur premier outil (QLIF 3-6), il paraissait donc judicieux de poursuivre avec celle-ci. De plus, cette échelle avait déjà été utilisée dans un contexte de questionnaire entre des intervenants et des parents.

Toujours dans l'étape de développement des items (Boateng et al., 2018), il convient de vérifier la validité de contenu de l'échelle. C'est-à-dire s'assurer que l'échelle mesure bien le domaine que nous souhaitons mesurer et non les aspects extérieurs qui pourraient être liés. Pour cette évaluation, il est possible d'utiliser deux populations différentes. D'une part, nous pouvons demander à des experts du domaine d'évaluer les items afin qu'ils jugent de leur

représentativité, leur pertinence et leur qualité. D'autre part, il est intéressant de faire évaluer les items par la population cible de l'étude (Boateng et al., 2018). Cela permet d'évaluer si les items sont bien représentatifs de ce que les personnes vivent au quotidien. Dans notre cas, il nous a paru intéressant de soumettre notre questionnaire à la fois à des experts du domaine (logopèdes spécialisées dans les TDL) et à des parents d'enfants avec un TDL, car ce sont eux qui seront amenés à utiliser le questionnaire. Pour valider le contenu de l'échelle, différentes techniques peuvent être utilisées comme les indices de Content-Validity-Ratio (CVR), le Content-Validity-Index (CVI), le coefficient Kappa de Cohen ou le processus de Delphi. C'est cette dernière méthode que nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de notre étude.

Le processus de Delphi est une méthode interactive qui permet d'obtenir un consensus sur l'opinion d'un panel d'experts à propos d'un sujet spécifique (Hasson et al., 2000 ; Skinner et al., 2015). L'obtention de ce consensus s'effectue à travers une série de questionnaires adressés au panel que l'on appelle « rounds » (Hasson et al., 2000). Les questionnaires sont complétés de manière anonyme par les experts. Ces derniers reçoivent un feedback sur les réponses de tous les participants après chaque round du processus. Cette méthode permet également de collecter des données qualitatives, par exemple, sous la forme de commentaires (Hasson et al., 2000).

La première étape d'un processus de Delphi est de déterminer ce que nous souhaitons obtenir. Cela permet de prévoir le nombre de rounds dont nous allons avoir besoin. Si l'étude a pour but de générer un consensus, alors un minimum de deux étapes est nécessaire (Hasson et al., 2000 ; Skinner et al. 2015). Dans tous les cas, les rounds continueront jusqu'à ce que l'on obtienne un consensus entre les participants (Hasson et al., 2000). Le même panel doit être retenu durant tout le processus. Idéalement, le premier questionnaire doit permettre aux participants d'exprimer leur opinion de manière moins fermée afin de générer le plus d'idées possibles (Iqbal & Pison-Young, 2009). Ce premier questionnaire doit tout de même être fondé sur la littérature du domaine étudié.

Il convient ensuite de recruter le panel nécessaire pour le processus de Delphi. La définition d'« expert » n'est pas figée et peut dépendre de ce que nous cherchons à obtenir. Mais pour Iqbal et Pison-Young (2009) un panel varié permettrait d'obtenir des perspectives et opinions qui diffèrent plutôt que des opinions allant toutes dans le même sens. C'est pourquoi, nous avons souhaité impliquer des logopèdes et des parents d'enfants avec un TDL,

qui ont un regard différent sur les difficultés engendrées au quotidien. Généralement le nombre d'expert varie entre 10 et 50 (Iqbal & Pison-Young, 2009).

Après chaque round, les participants reçoivent un feedback reprenant les différentes réponses et opinions exprimées par l'ensemble des participants (Hasson et al., 2000). Les réponses restent anonymes. Cette étape laisse la possibilité aux participants de modifier leurs réponses en fonction des autres participants. En effet, ils peuvent lors de cette étape, se rendre compte que ce qui a été rapporté par les autres participants est pertinent alors qu'ils n'y avaient pas pensé en premier lieu. L'inconvénient de cette étape est qu'elle est susceptible d'induire un biais à la fois pour le chercheur et pour le participant, qui sont alors influencés par les opinions des autres. Mais pour Hasson et al. (2000), c'est ce qui fait la force du processus de Delphi, car c'est de cette manière que les participants parviennent à un consensus entre eux.

Il faut ensuite convenir du consensus que nous souhaitons obtenir et de la façon dont il sera mesuré (mesure de la tendance centrale, échelles de Likert, W de Kendall...). Pour chaque round, l'accord entre les participants est donc mesuré. Cela permet de retravailler les items sur lesquels les participants ne semblent pas s'accorder. Au round suivant, le nouveau questionnaire comportant les items retravaillés leur est soumis.

A la suite du processus de Delphi, un consensus est donc obtenu sur un certain nombre d'items. L'étape suivante sera alors de développer concrètement l'outil d'évaluation en effectuant un prétest des questions auprès de la population cible. Le but étant de vérifier que les réponses sont valides et que le questionnaire permet bien de mesurer ce que nous souhaitons.

Enfin, toujours d'après Boateng et al. (2018), la troisième étape de la construction d'une échelle concerne l'évaluation de ses dimensions, de sa fidélité et de sa validité. Néanmoins, ces étapes dépassant l'objectif de notre étude pilote, nous ne rentrerons pas dans leur description.

### 3. Objectifs et hypothèses

Ce mémoire constitue une étude pilote ayant pour objectif d'élaborer un outil d'évaluation des impacts fonctionnels chez les enfants avec TDL d'âge scolaire. Actuellement nous ne disposons pas d'outils assez précis pour évaluer spécifiquement cette tranche d'âge. Les critères identifiés dans la littérature, l'analyse d'outils existants et les sondages effectués auprès des experts logopèdes et des parents d'enfants TDL, nous permettront de mettre au point une première version d'une échelle d'évaluation des impacts fonctionnels du TDL dans la vie quotidienne des enfants.

#### 3.1 Sous-objectifs et hypothèses associées

Pour ceci, nous pouvons détailler les sous-objectifs suivants, qui nous permettront d'atteindre notre objectif général de conceptualisation d'un outil d'évaluation des impacts fonctionnels.

##### 3.1.1 Sous-objectif 1

Notre premier objectif est de sélectionner les items pertinents afin d'évaluer les impacts fonctionnels du TDL dans le quotidien des enfants d'âge scolaire.

Hypothèse : Le processus de Delphi permettra de déterminer les items pertinents afin d'évaluer les impacts fonctionnels des enfants TDL via un consensus entre les experts du domaine et les parents d'enfants TDL.

##### 3.1.2 Sous-objectif 2

Le deuxième objectif est d'étudier les points de vue des logopèdes et des parents afin de voir si leurs points de vue sont complémentaires.

Hypothèse : A l'issue du processus de Delphi, on peut supposer que les logopèdes et les parents auront apporté des informations complémentaires concernant les éléments à prendre en compte pour mesurer les impacts fonctionnels et/ou n'auront pas accordé la même importance à tous les items de la même manière. En effet, les experts logopèdes pourraient considérer certains items comme étant plus importants pour évaluer l'impact fonctionnel, alors que pour les parents d'autres items pourraient sembler plus pertinents. De même, les parents pourraient avoir pensé à des items auxquels les logopèdes n'ont pas pensé et inversement.

## 4. Méthodologie

Afin de mettre au point un outil d'évaluation des impacts fonctionnels auprès des enfants avec TDL d'âge scolaire, nous avons choisi d'utiliser un processus de Delphi. La méthode utilisée pour créer l'échelle était une méthode déductive (Boateng et al., 2018). Nous avons proposé à des experts logopèdes, ainsi qu'à des parents d'enfants TDL, de donner leur avis sur deux questionnaires que nous avons créés. Ceux-ci ont été créés à partir d'items sélectionnés dans la littérature ou dans des outils existants. Les questionnaires nous ont ainsi permis de déterminer les items pertinents pour mesurer les impacts fonctionnels du TDL chez des enfants d'âge scolaire.

### 4.1 Participants

Nous avons vu précédemment qu'un minimum de 10 participants, au total, était requis dans un processus de Delphi d'après Iqbal et Pipon-Young (2009). Il ne faut pas oublier que nous souhaitons d'ailleurs deux groupes différents de participants. A savoir, des logopèdes experts dans le domaine des TDL chez les enfants, ainsi que des parents d'enfants avec TDL.

Nous souhaitons donc recruter 5 logopèdes experts et 5 parents d'enfants avec TDL. Nous avons finalement recruté 6 participants : 5 logopèdes et 1 parent d'enfant TDL. Les logopèdes ont été recrutées à la Clinique Psychologique et Logopédique Universitaire (CPLU) de l'Université de Liège. Les parents ont été contactés via les logopèdes de la CPLU ou via une annonce sur les réseaux sociaux. Malgré le fait que 5 parents s'étaient montrés intéressés au départ, un seul a finalement accepté de participer. Pour être intégrées dans l'étude, les logopèdes devaient travailler dans le domaine des TDL avec des enfants d'âge scolaire et les parents devaient avoir un enfant âgé entre 6 et 12 ans, diagnostiqué TDL.

| Participant | Occupation/Statut | Années d'expériences | Age moyen de la patientèle |
|-------------|-------------------|----------------------|----------------------------|
| LG01        | Logopède          | 6                    | 5-9 ans                    |
| LG02        | Logopède          | 8                    | 5-12 ans                   |
| LG03        | Logopède          | 5                    | 8 ans                      |
| LG04        | Logopède          | 5                    | 7-8 ans                    |
| LG05        | Logopède          | 1,5                  | 6-12 ans                   |
| PR01        | Parent            |                      |                            |

Tableau 4. Caractéristiques des participants

## 4.2 Récolte des données

Les participants ont été contactés au préalable et recevaient par email chaque questionnaire ainsi que des rappels, si nécessaires, pour compléter le questionnaire dans les délais. Les participants disposaient, pour chaque questionnaire, de deux semaines pour y répondre. Les questionnaires étaient au format Word, les participants devaient ainsi les remplir et les renvoyer par email. Ils pouvaient arrêter l'étude à tout moment. Le traitement des données a été effectué de manière anonyme. En effet, chaque participant se voyait attribuer un code dès la réception des questionnaires, pour que ceux-ci soient anonymisés. Nous avons, en revanche attribué un code différent aux logopèdes et aux parents afin de pouvoir analyser les résultats en fonction de nos hypothèses posées. Cependant, étant donné qu'un seul parent a finalement participé à l'étude, les données étaient donc semi-anonymes. Le premier questionnaire a été envoyé à la mi-avril, les participants ayant deux semaines pour le remplir, les réponses ont été analysées durant le mois de mai. Les items qui ne faisaient pas consensus ont été reformulés et le deuxième questionnaire a été envoyé à la fin du mois de mai. Les participants ont de nouveau eu deux semaines pour répondre. Les réponses ont été analysées au début du mois de juin. De nouveau, les items qui ne faisaient pas consensus ont été reformulés ou supprimés afin d'obtenir le questionnaire final.

## 4.3 Sélection des items

Dans un premier temps, une revue de la littérature a été effectuée afin de sélectionner des articles ou des tests existants mesurant les impacts fonctionnels du TDL auprès des enfants d'âge scolaire (Boateng et al., 2018 ; Iqbal & Pison-Young, 2009). Les bases de données Medline et Psycinfo ont principalement été interrogées. La bibliographie de certains articles a également permis de trouver des articles intéressants. Etant donné le manque de données pertinentes chez les enfants d'âge scolaire, nous avons sélectionné des outils permettant de mesurer des impacts fonctionnels chez les enfants d'âge préscolaire (FOCUS) ou des outils plus généraux ou couvrant d'autres domaines dans le langage ou la communication (CELF, ABAS, CF, SLS, OOAQ, MHAVIE, CCC-2, Vineland, SSQ, SSRS, OASES).

Les outils ont ensuite été analysés et comparés entre eux afin de faire ressortir les items les plus fréquemment utilisés, pour évaluer les impacts fonctionnels ou la communication de l'enfant. L'outil ayant servi de base aux comparaisons était le FOCUS-F. En effet, c'est le

questionnaire le mieux développé/le plus centré sur la communication en lien avec des difficultés langagières de tous les questionnaires analysés. Chaque énoncé des outils était comparé à ceux du FOCUS. Un exemple de comparaison entre deux outils se trouve dans l'annexe 1. Les énoncés qui avaient un sens similaire à ceux du FOCUS étaient appariés entre eux. Un énoncé était sélectionné pour faire partie de notre proposition de questionnaire lorsqu'il était apparié avec au minimum 4 autres énoncés d'autres outils. Un extrait du tableau reprenant toutes les comparaisons entre les outils est disponible dans l'annexe 2. L'énoncé proposé dans le questionnaire était formulé tel qu'il était dans le FOCUS, car c'est l'outil de base des comparaisons. De plus, les formulations des énoncés du FOCUS sont claires et simples. Pour les énoncés qui n'étaient pas appariés avec ceux du FOCUS, nous avons recomparé tous les outils entre eux en excluant le FOCUS. Si un énoncé était apparié au minimum 4 fois avec les énoncés des autres outils alors il était sélectionné. Il était formulé tel qu'il l'était dans l'outil de base servant aux comparaisons. Les différents outils avaient été mis dans un ordre aléatoire afin de faciliter le processus de comparaison. L'outil de base de chaque comparaison était celui qui arrivait en premier dans l'ordre défini. L'ordre et le principe des comparaisons sont illustrés dans le tableau de l'annexe 2. Les comparaisons entre outils nous ont permis de sélectionner 20 items à proposer dans le questionnaire final.

Les comparaisons ont été effectuées par deux personnes différentes : une auxiliaire de recherche de l'équipe québécoise et moi-même. Elles ont ensuite été vérifiées par Elody Ross-Lévesque, orthophoniste et chercheuse à l'université Laval au Québec. En effet, les appariements étaient réalisés de manière subjective, cela a donc permis de diminuer un potentiel biais lié à l'interprétation de chaque personne.

Nous avons ensuite choisi d'ajouter des items qui nous semblaient pertinents à soumettre à l'évaluation des participants. En effet, nous trouvions que certains énoncés qui n'étaient pas fréquemment appariés pouvaient tout de même nous apporter des informations intéressantes sur les impacts fonctionnels du TDL dans la vie quotidienne de l'enfant. Nous avons donc sélectionné lors de cette étape, quatre items supplémentaires que nous avons ajoutés à notre proposition de questionnaire. Nous avons ajouté un item concernant les relations amicales avec d'autres enfants, « L'enfant maintient un groupe d'amis stable », issu de l'outil ABAS. Cela nous semblait pertinent de voir si l'enfant n'était pas isolé et si le TDL impactait ses relations et nous souhaitions avoir l'avis des participants sur ce point. Un item

sur la compréhension a également été ajouté : « L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions quand il ne comprend pas ». Il nous semblait également intéressant d'avoir l'avis des participants sur cet item, d'autant plus qu'aucun item sélectionné ne portait sur la compréhension. Dans le même sens, nous avons ajouté l'item « L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens ». Enfin, nous avons ajouté un item portant sur la sphère scolaire : « L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti ». Cet item nous paraissait important au niveau des impacts fonctionnels étant donné que nous souhaitons évaluer des enfants d'âge scolaire. Cela permettrait de savoir s'il y a des conséquences directes au niveau scolaire.

Enfin, nous avons également ajouté des items qui n'étaient pas présents dans les comparaisons initiales. Nous avons choisi d'ajouter des items qui portaient sur des domaines différents de ce qui était proposé par les outils d'évaluation déjà existants. Des items sur les réactions personnelles par rapport au langage ont été ajoutés : « L'enfant se sent parfois fâché, frustré ou furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer » ou encore « L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer ». Ces items, inspirés de l'échelle OASES dans le domaine du bégaiement (Yaruss & Quesal, 2006), nous permettraient d'avoir une idée du ressenti de l'enfant par rapport à sa parole et les difficultés qu'il peut rencontrer. D'après l'OASES, nous avons également ajouté l'item « L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés ». Cela pourrait être intéressant, notamment dans le contexte de la prise en charge, afin de savoir quelles sont les situations qui posent problème pour pouvoir travailler sur le transfert dans ces contextes. Des items ont également été ajoutés pour mesurer d'autres facettes de la communication, comme l'autonomie de l'enfant en situation de communication (« L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne »), sa capacité à exprimer des choses plus complexes comme ses souhaits, ses désirs (« L'enfant peut exprimer ses souhaits/désirs ») ou encore l'utilisation de la communication non verbale pour se faire comprendre (« L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris »). Ces items-là étaient inspirés d'une proposition de critères permettant d'évaluer la communication participative chez les enfants avec des troubles du langage (Singer et al., 2020).

La proposition de questionnaire contenait au total 30 items répartis en plusieurs catégories. Ces catégories ont été définies après la sélection des items afin d'avoir une vue d'ensemble

de leur répartition dans chaque domaine. 20 items portaient sur les capacités de communication de l'enfant, 5 sur la participation (implication de l'enfant dans des situations nécessitant la communication). 2 items portaient sur les apprentissages scolaires et 3 sur les réactions personnelles de l'enfant par rapport à son langage, sa communication.

#### 4.4 Modalités de réponse

Pour les deux questionnaires envoyés, les participants devaient juger de la pertinence de chaque énoncé. Pour ce faire, ils devaient choisir sur une échelle de Likert, si l'item était « 1. Pas du tout pertinent », « 2. Pertinent mais insatisfaisant » ou « 3. Tout à fait pertinent ». Pour les réponses 1 et 2, il était demandé aux participants de commenter leur réponse : si l'item n'était pas clair, mal formulé, redondant, pas approprié aux difficultés de l'enfant. Les participants avaient également la possibilité d'émettre des commentaires généraux sur le questionnaire ou des suggestions (voir questionnaires dans annexes 3 et 4).

#### 4.5 Déroulement du premier tour du processus de Delphi

Tout d'abord, précisons que les participants ont été informés des buts et objectifs de l'étude. C'est-à-dire que nous cherchons à créer un outil permettant d'évaluer les impacts fonctionnels du TDL chez les enfants d'âge scolaire. Ce questionnaire doit pouvoir être rempli par les parents chez les logopèdes afin que ces derniers aient une idée des conséquences du trouble chez le patient, et que cela puisse les aider dans la détermination du diagnostic de TDL. Le premier questionnaire se trouve dans l'annexe 3. Il ne semble pas pertinent que le questionnaire soit utilisé uniquement par les logopèdes car certaines questions concernent l'enfant dans des situations que les logopèdes ne pourraient pas évaluer comme les relations familiales, les apprentissages scolaires ou encore l'évitement de situations.

Le premier questionnaire débutait par une proposition de définition des impacts fonctionnels afin que tous les participants aient une même idée de ce qu'ils représentaient. Nous avons proposé de définir les impacts fonctionnels comme « les conséquences du trouble sur la vie de tous les jours de l'enfant, les limitations qu'il rencontre dans ses activités quotidiennes à cause de son trouble ». Aussi, nous voulions nous assurer que les réponses des participants au questionnaire se fassent en rapport à la définition proposée.

Nous avons donc proposé aux participants de juger les items sélectionnés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ils devaient utiliser une échelle en trois points. Les

consignes étaient reprises sur la première page du document. Tous les énoncés étaient ensuite présentés de la même façon sous forme de tableau avec une colonne pour la cotation et une colonne de commentaires pour chaque énoncé. Sur la dernière page, nous avons demandé si les participants avaient des suggestions ou commentaires à propos du questionnaire, s'ils avaient des questions supplémentaires à suggérer et enfin, s'ils avaient des commentaires sur l'échelle de réponse que nous prévoyions de proposer dans l'outil final.

#### 4.6 Déroulement du second tour du processus de Delphi

Nous avons construit le deuxième questionnaire à partir des réponses au premier. L'annexe 4 présente ce deuxième questionnaire. Les items pour lesquels un consensus sur leur pertinence a été atteint ont été sélectionnés directement pour le questionnaire final. Nous avons gardé les items pour lesquels 80% des participants étaient d'accord (score de 3 = "Tout à fait pertinent") lors du premier tour. A l'inverse, les items pour lesquels 80% des participants étaient d'accord pour dire qu'ils étaient non pertinents ont été supprimés (score de 1="Pas du tout pertinent"). Nous avons choisi d'utiliser des pourcentages afin de mesurer le consensus entre les participants. Plusieurs mesures peuvent être utilisées dans les processus de Delphi. Par exemple, certains auteurs suggèrent de mesurer la stabilité des réponses plutôt que le consensus entre les participants (Crisp et al., 1997 cités dans Hasson et al., 2000). Nous n'avons pas choisi cette mesure car nous savions que nous ne pourrions pas proposer beaucoup de tours du processus de Delphi. Une mesure du consensus nous paraissait donc plus judicieuse afin de pouvoir sélectionner des items. D'autres mesures sont parfois utilisées, comme le CVR (Dib et al., 2020) ou le coefficient de Kendall (Skinner et al., 2015). Néanmoins, les pourcentages semblent être le plus fréquemment choisis dans les études utilisant un processus de Delphi (De Haan et al., 2022 ; Hsy & Sandford, 2007 ; Iqbal & Pipon-Young, 2009 ; Janke et al., 2022). Nous avons choisi un seuil de 80% en prenant en compte le nombre de participants à l'étude. En effet, si nous avions choisi d'utiliser 90% pour mesurer le consensus avec 6 participants alors les 6 participants auraient dû être d'accord pour obtenir le consensus. Nous trouvons que cela aurait limité le nombre d'items sélectionnés car nous ne nous attendions pas à ce que 100% des participants soient d'accord sur beaucoup d'items. Avec un consensus à 80%, il fallait qu'un minimum de 5 participants sur 6 soient d'accord, ce qui nous paraissait plus pertinent. De la même façon, comme nous n'avons que 5 participants au

second tour, un consensus de 90% aurait nécessité que les 5 participants soient d'accord sur l'item, alors que pour un consensus de 80% un minimum de 4 participants sur 5 était requis.

Pour les items qui ne faisaient pas consensus, ils ont été analysés en fonction des commentaires des participants. Ils ont donc été reformulés en fonction de ce qui posait problème au premier tour. La reformulation a été effectuée sur la base de ce que les participants proposaient dans les commentaires. Pour nous aider dans la reformulation de certains items, nous avons également utilisé les énoncés qui avaient été appariés en réalisant les comparaisons. Enfin, nous nous sommes également aidés de certains articles pour préciser des termes qui étaient ambigus. Ce sont ces items reformulés qui ont été soumis au jugement des participants lors du second tour, les items préalablement acceptés n'étant pas resoumis à l'appréciation des experts (Dib et al., 2020). Enfin, nous avons également analysé les suggestions des participants et créé des items en fonction de celles-ci. Les items ajoutés ont été proposés dans le second questionnaire pour que les participants les évaluent (Dib et al., 2020).

L'objectif du second questionnaire restait le même que le premier, à savoir, sélectionner les items pertinents afin d'évaluer les impacts fonctionnels chez les enfants avec TDL. La première page de ce questionnaire comportait un feedback des résultats du premier tour. Ensuite, les consignes étaient rappelées. Les items n'ayant pas été validés au premier tour étaient de nouveau présentés sous forme de tableau. L'ancienne formulation des items était représentée aux participants. Un résumé des commentaires effectués pour chaque énoncé était ensuite proposé. Puis, la nouvelle formulation était présentée ainsi que les sections pour la cotation et les commentaires. Ensuite, une seconde partie était proposée avec des items ajoutés en fonction des commentaires et suggestions des participants. Les nouveaux items étaient présentés dans un tableau de la même manière qu'au premier tour avec une colonne pour la cotation et une colonne pour les commentaires. Comme au premier tour, nous avons ensuite demandé aux participants s'ils avaient des suggestions ou commentaires généraux à propos du questionnaire. Enfin, sur la dernière page, nous avons ajouté des précisions par rapport au questionnaire final que nous souhaitons créer. Ces précisions concernaient les quatre propositions de réponses que nous souhaitons utiliser ("N'y parvient pas du tout", "Epreuve beaucoup de difficultés à le faire", "Epreuve quelques difficultés à le faire", "N'a aucune difficulté à le faire"), l'ordre des items et la présentation du questionnaire (voir annexe 4).

Maintenant que nous avons détaillé la méthodologie, nous allons présenter les résultats de l'étude.

## 5. Résultats

Nous allons à présent analyser les résultats obtenus durant les deux tours du processus de Delphi. Tout d'abord, nous vous présenterons une synthèse des résultats à l'aide d'un diagramme, puis nous analyserons de manière détaillée les résultats des questionnaires 1 puis 2.

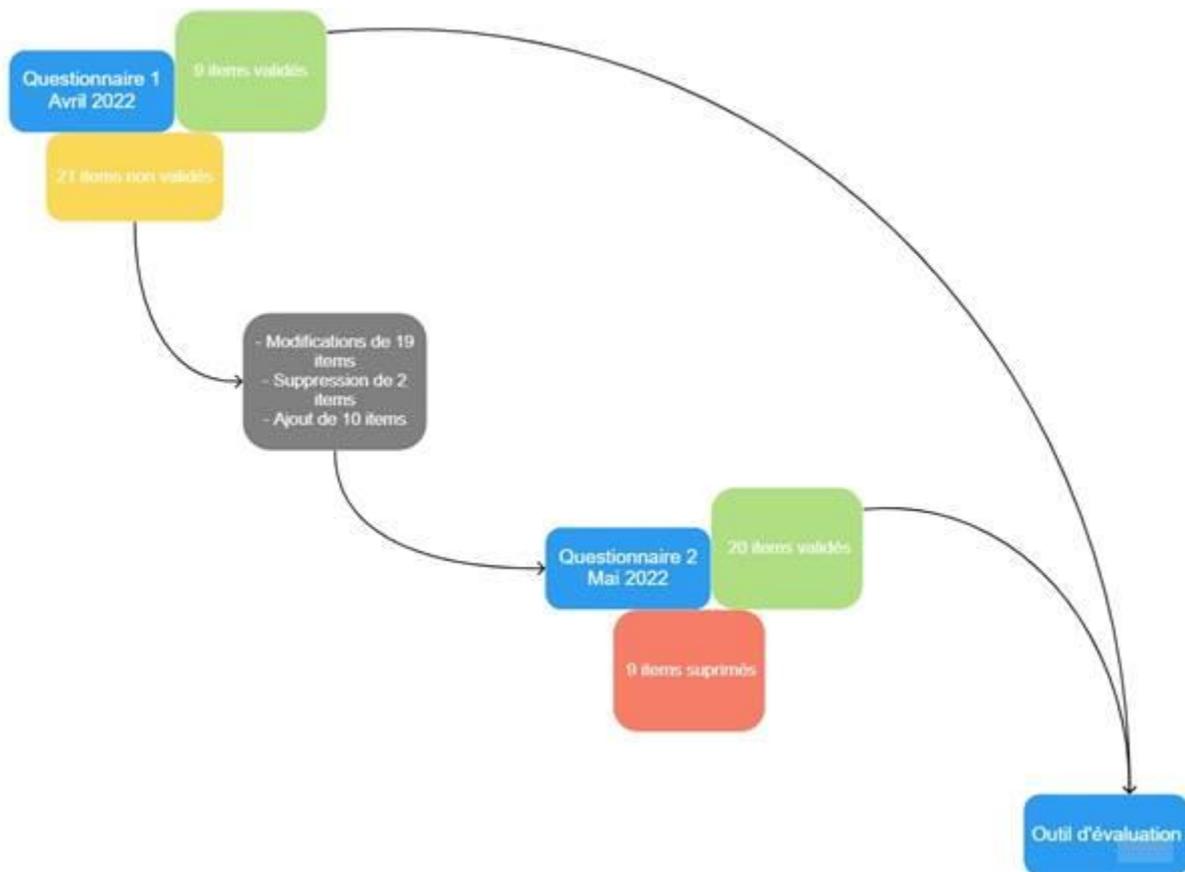


Figure 2. Diagramme des résultats du processus de Delphi

## 5.1 Questionnaire n°1

### 5.1.1 Participants

Nous avons recruté six participants (5 logopèdes et 1 parent) afin de répondre au sondage du processus de Delphi. Les six participants ont répondu au premier questionnaire jusqu'au bout. Nous avons donc eu un taux de participation de 100% pour le premier tour. En revanche, notre étude pilote ne rencontrait pas les recommandations établies pour un processus de Delphi d'un minimum de 10 participants.

### 5.1.2 Les résultats du premier questionnaire

Le détail des réponses ainsi que les pourcentages pour chaque item se trouvent dans le tableau 2. Les items en vert sont ceux qui ont obtenu un consensus de la part des participants et qui ont donc été validés dès le premier tour. Les items en gris sont ceux pour lesquels le seuil de consensus n'a pas été atteint au premier tour. Pour rappel, un item était validé lorsqu'au moins 80% des participants le jugeaient pertinent (3/3 sur l'échelle proposée).

|    | Enoncé  | Cote LG01 | Cote LG02 | Cote LG03 | Cote LG04 | Cote LG05 | Cote PR01 | N | % accord pour « essentiel » | Moyenne     | Médiane |
|----|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|-----------------------------|-------------|---------|
| 1. | L'enfant se joint aux conversations de ses pairs  | 2         | 3         | 3         | 2         | 2         | 3         | 6 | 50                          | 2,5         | 2,5     |
| 2. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien. | 2         | 3         | 3         | 2         | 3         | 3         | 6 | 66,67                       | 2,666666667 | 3       |
| 3. | L'enfant peut raconter des histoires qui ont du sens.                                   | 3         | 3         | 3         | 2         | 3         | 3         | 6 | 83,34                       | 2,833333333 | 3       |
| 4. | L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                        | 3         | 2         | 1         | 3         | 2         | 2         | 6 | 33,34                       | 2,166666667 | 2       |
| 5. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec les autres enfants.                  | 2         | 3         | 3         | 2         | 3         | 3         | 6 | 66,67                       | 2,666666667 | 3       |
| 6. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le                | 2         | 3         | 3         | 2         | 3         | 3         | 6 | 66,67                       | 2,666666667 | 3       |

|     | connaissent pas bien.  |   |   |   |   |   |   |   |       |             |     |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|-------|-------------|-----|
| 7.  | L'enfant participe à des activités de groupe.  | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |
| 8.  | L'enfant communique pour régler des problèmes.   | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 6 | 16,67 | 2           | 2   |
| 9.  | L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire.  | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 6 | 50    | 2,5         | 2,5 |
| 10. | L'enfant peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien.          | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 33,34 | 2,333333333 | 2   |
| 11. | L'enfant peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.        | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 6 | 33,34 | 2,333333333 | 2   |
| 12. | L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 6 | 50    | 2,333333333 | 2,5 |
| 13. | L'enfant peut répondre aux questions.  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 6 | 16,67 | 2,166666667 | 2   |
| 14. | L'enfant veut parler aux autres.   | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 83,34 | 2,833333333 | 3   |
| 15. | L'enfant parle clairement.   | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | 50    | 2,5         | 2,5 |
| 16. | L'enfant parle en phrases complètes.   | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 6 | 50    | 2,5         | 2,5 |
| 17. | L'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle.                                     | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 6 | 83,34 | 2,833333333 | 3   |
| 18. | L'enfant utilise des mots pour demander des choses.  | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |
| 19. | Les autres enfants incluent l'enfant dans le jeu.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |

|     |  |   |   |   |   |   |   |   |       |             |     |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|-------|-------------|-----|
| 20. | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant.                | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |
| 21. | L'enfant maintient un groupe d'amis stable.  | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 6 | 50    | 2,166666667 | 2,5 |
| 22. | L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 100   | 3           | 3   |
| 23. | L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti.                                  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 100   | 3           | 3   |
| 24. | L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.                          | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 6 | 83,34 | 2,833333333 | 3   |
| 25. | L'enfant se sent parfois fâché, frustré, furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 100   | 3           | 3   |
| 26. | L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.     | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 100   | 3           | 3   |
| 27. | L'enfant peut exprimer ses souhaits, ses désirs.   | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 6 | 83,34 | 2,833333333 | 3   |
| 28. | L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne.                                   | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |
| 29. | L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 6 | 50    | 2,5         | 2,5 |
| 30. | L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés.                                      | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 6 | 66,67 | 2,666666667 | 3   |

Tableau 5. Résultats du premier tour du processus de Delphi

Au terme du premier questionnaire, neuf items sur 30 ont été jugés pertinents par au moins 80% des participants et ont donc été validés. Ils ont donc été intégrés sans modifications dans le questionnaire final. 21 items n'ont pas été validés. Ces items non validés ont été analysés en fonction des commentaires afin d'être modifiés et repropoés avec une formulation différente dans le second questionnaire.

Le détail des commentaires et des reformulations associées se trouve dans l'annexe 5. Nous allons détailler, dans un premier temps, l'analyse effectuée pour chaque item jugé insatisfaisant ainsi que les reformulations que nous avons choisies.

L'item 1 « L'enfant se joint aux conversations de ses pairs » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 50% des participants, uniquement des logopèdes. Celles-ci ont jugé qu'il serait nécessaire de préciser la formulation « se joindre ». Nous avons donc précisé qu'il s'agissait de se joindre « activement » aux conversations de ses pairs en ajoutant comme exemples « en posant des questions, en ajoutant des idées... ».

L'item 2 « L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux des logopèdes. L'une nous a demandé de préciser le terme communiquer afin de savoir s'il s'agissait d'une communication uniquement verbale ou si cela incluait également une communication non verbale notamment à l'aide de gestes. Dans un premier temps, nous avons précisé que la communication impliquait la communication verbale et non verbale (en incluant donc l'utilisation de gestes) de l'enfant. En effet, nous avons décidé que le but de la communication était que l'enfant puisse se faire comprendre. La deuxième logopède a jugé qu'il serait pertinent de préciser la formulation « de manière efficace ». Nous avons donc, dans un second temps, reformulé le fait qu'il communique « de manière efficace » en « l'enfant sait se faire comprendre ».

L'item 4 « L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 50% des participants. Une logopède ne l'a pas jugé pertinent du tout. La formulation « obtenir des choses » a été jugée peu précise et les participants auraient aimé que l'on ajoute des exemples. Nous avons d'abord choisi, pour le deuxième tour, d'ajouter des exemples à la formulation. Ainsi, l'enfant irait parler à d'autres enfants pour « obtenir des choses comme des objets ou de l'aide » par exemple. Pour cet item,

le parent a jugé, comme la plupart des logopèdes que l'énoncé était insatisfaisant et aurait aimé un contexte dans lequel celui-ci s'applique.

L'item 5 « L'enfant peut communiquer de manière efficace avec les autres enfants. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux des logopèdes. Comme pour l'item 2, c'est le terme communiquer qu'il a été nécessaire de préciser ainsi que la formulation « de manière efficace ». De la même manière, nous avons donc précisé que la communication comprenait l'expression verbale mais également non verbale et que la communication était efficace si l'enfant était compris.

L'item 6 « L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. » a été reformulé de la même manière car les commentaires étaient similaires.

L'item 7 « L'enfant participe à des activités de groupe. » a également été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux des logopèdes. Ici, l'une d'entre elles nous a demandé de préciser la notion de « groupe » et combien cela pouvait inclure de personnes. La seconde nous a demandé de préciser ce qu'on entendait par « participer ». Nous avons simplement choisi de préciser que l'enfant devait participer activement dans un groupe d'approximativement 4-5 enfants en se basant sur des suggestions de participants.

L'item 8 « L'enfant communique pour régler des problèmes. » a été jugé « non pertinent » par le parent et « pertinent mais insatisfaisant » par quatre des logopèdes. Pour cet item, les commentaires étaient assez différents : le parent a jugé que l'item n'était pas assez détaillé, une logopède a demandé des précisions sur la signification de « régler des problèmes », une autre a demandé si cela concernait plutôt des problèmes intrinsèques ou extrinsèques, une troisième aurait préféré ajouter des exemples, enfin une dernière souhaitait savoir si l'enfant devait communiquer uniquement verbalement pour régler un problème. Nous avons choisi, pour cet item, de nous concentrer uniquement sur la communication verbale car il nous semblait pertinent de savoir si les capacités langagières de l'enfant lui permettaient de régler des problèmes. Nous avons également décidé d'ajouter le fait qu'il pouvait communiquer pour demander de l'aide ou pour régler le problème seul, car nous trouvions les deux informations intéressantes.

L'item 9 « L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 50% des participants, uniquement des logopèdes. Une d'entre elles nous a suggéré de préciser le moment de la journée pour lequel devrait s'appliquer cet item. En effet, le TDL peut entraîner une fatigabilité au cours de la journée, l'enfant serait alors moins capable de se concentrer sur des tâches à faire en fin de journée plutôt qu'en début de journée. Les autres logopèdes ont proposé de préciser les types de tâches à réaliser ou le contexte. Pour cet item, nous avons dû préciser que ce que nous attendions concernait plutôt les apprentissages scolaires. Dans plusieurs outils comparés, cet item était formulé comme « l'enfant prête attention » et ce dans différents contextes, dont le contexte de l'école. Nous trouvons qu'en termes d'impacts fonctionnels au quotidien il était pertinent d'avoir cette information concernant les apprentissages à l'école. De plus, nous ne voulions pas préciser le moment de la journée car il nous semblait important de savoir si l'enfant était capable de se concentrer de manière générale à l'école, et non pas à un moment précis de la journée.

L'item 10 « L'enfant peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 4 participants sur 6, uniquement des logopèdes. Deux des logopèdes n'ont pas trouvé pertinent de préciser « à des adultes qu'il ne connaît pas bien » car raconter des événements passés est déjà complexe même avec des personnes connues par l'enfant. Les autres logopèdes auraient aimé avoir un exemple de personnes que cela concernait et se demandaient pourquoi seulement parler d'événements passés. Pour cet item, nous avons choisi de garder le fait qu'il devait parler à des adultes qu'il ne connaît pas bien car nous trouvions cette information importante et avons précisé que les adultes devaient être extérieurs à la famille comme le médecin de l'enfant, par exemple.

L'item 11 « L'enfant peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. » a également été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par quatre logopèdes. Cet item a été jugé redondant avec deux autres items. En effet, nous avons déjà deux items concernant la communication avec des personnes que l'enfant ne connaît pas bien. Lorsque nous avons reformulé cet item, nous avons effectivement la même formulation d'énoncé que pour l'item 2. Nous avons donc choisi de supprimer cet item car il était redondant.

L'item 12 « L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes et

« non pertinent » par le parent. Les logopèdes ont jugé que l'item n'était pas forcément pertinent pour toute la tranche d'âge des enfants d'âge scolaire. En effet, un enfant de 10 ans sera peut-être capable de tenir une conversation tandis que cela ne sera pas le cas pour un enfant de 6 ans. Cet item était également redondant avec l'item précédent et nous avons choisi de le supprimer plutôt que de le reformuler pour les deux raisons que les logopèdes ont évoquées.

L'item 13 « L'enfant peut répondre aux questions. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par les cinq logopèdes. Le seul participant l'ayant jugé « pertinent » est donc le parent. Les logopèdes ont demandé, d'une part, de préciser le type de questions dont il s'agissait, et de préciser ce que « répondre » signifiait. Nous avons donc précisé que l'enfant devait répondre « verbalement à des questions ouvertes » en ajoutant des exemples : l'enfant doit formuler une réponse de plusieurs mots et les questions nécessitent une réponse qui n'est pas oui/non.

L'item 15 « L'enfant parle clairement. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 50% des participants, uniquement des logopèdes. Elles ont jugé que le terme « clairement » n'était pas assez précis et qu'il serait intéressant d'ajouter le fait qu'on ne demande pas souvent à l'enfant de répéter. Nous avons donc ajouté cette suggestion et précisé que l'enfant devait être intelligible. Nous avons également précisé qu'un adulte qui ne le connaît pas bien pouvait le comprendre. L'item a donc été reformulé en « L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter. »

L'item 16 « L'enfant parle en phrases complètes. » a également été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par 50% des participants, uniquement des logopèdes. Pour cet item, elles nous ont suggéré de préciser ce qu'était une phrase complète. Nous avons choisi de ne pas préciser la notion de phrase complète car cela dépend du contexte de la phrase. Une phrase peut être complète en n'ayant qu'un sujet et un verbe mais également en ayant un sujet, un verbe et un complément. Ainsi, après réflexion, nous avons considéré que la notion de phrases complètes pouvait être comprise en ajoutant la notion de phrase grammaticalement correcte. Par exemple, la phrase « Je marche » est une phrase complète et grammaticalement correcte dans le contexte où l'enfant répond à la question « Que fais-tu ? », mais est une phrase complète et grammaticalement incorrecte dans le contexte où l'enfant répond à la question

« Que font-ils ? ». Nous avons donc reformulé l'item en précisant que l'enfant devait utiliser des « phrases complètes et grammaticalement correctes ».

L'item 18 « L'enfant utilise des mots pour demander des choses. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes. Elles ont suggéré de préciser ce que nous entendions par « des mots ». Nous avons précisé que l'enfant devait utiliser des mots et non des gestes pour demander des choses.

L'item 19 « Les autres enfants incluent l'enfant dans le jeu » a également été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux participants, une logopède et le parent. Ces deux derniers nous ont proposé de modifier l'énoncé. Nous avons choisi la suggestion proposée par le parent : « L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres enfants ». En effet, cette proposition était intéressante car le comportement observé était celui de l'enfant plutôt que celui des autres enfants.

L'item 20 « L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes. Pour cet item, il nous a été suggéré de le scinder en deux car les deux informations semblaient pertinentes. Nous avons donc créé deux items : « L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle. » et « L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute. »

L'item 21 « L'enfant maintient un groupe d'amis stable. » a été jugé « non pertinent » par deux logopèdes et « pertinent mais insatisfaisant » par une logopède. Les participants qui l'ont jugé non pertinent ont évoqué le fait qu'un groupe d'amis stable n'était pas forcément une information importante car les groupes d'amis peuvent rapidement changer pour tous les enfants. De plus, pour un autre participant, cela ne semblait pas en lien avec le TDL. En nous appuyant sur les propositions des logopèdes, nous avons choisi de proposer « L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères ». De cette façon, nous avons une information sur la capacité de l'enfant à lier des amitiés qui est plus cohérente avec l'âge de la population et le fait que les enfants changent parfois d'amis.

L'item 28 « L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes. Elles ont proposé de préciser le terme « communiquer » ainsi que d'améliorer la formulation « sans l'aide de personne ». Ici, nous

souhaitions savoir si l'enfant était capable de communiquer « verbalement sans l'aide d'une tierce personne ».

L'item 29 « L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par trois logopèdes. Cet item a été jugé redondant avec le précédent mais nous l'avons gardé car nous souhaitions avoir une information supplémentaire par rapport à l'item précédent. Nous avons donc précisé que l'enfant pouvait communiquer de manière verbale ou non verbale (à l'aide de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris, comme le suggéraient les logopèdes.

Enfin, l'item 30 « L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes. Pour cet item, elles ont souhaité des exemples de situations auxquelles cela pourrait s'appliquer. De plus, elles souhaitaient que nous précisions que cela était dû aux difficultés « langagières » pour que l'item soit directement en rapport avec le TDL. Nous avons donc modifié l'énoncé en précisant que l'enfant pouvait éviter des situations, comme pratiquer des activités extra-scolaires, à cause de ses difficultés langagières.

Au terme de cette analyse, deux items ont donc été supprimés et 19 ont été reformulés pour être reproposés dans le second questionnaire.

Enfin, 10 items ont été ajoutés à partir des suggestions des participants (voir détail des commentaires dans l'annexe 5). Les logopèdes trouvaient, de manière générale, que le questionnaire était principalement centré sur les impacts fonctionnels au niveau de la communication. Elles nous ont suggéré de proposer des questions portant sur l'impact que pouvait avoir le TDL sur les relations familiales. En tenant compte de leurs propositions nous avons proposé plusieurs items tels que « L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille », « Ses frères et sœurs ont tendance à parler à sa place », « L'enfant se confie facilement à ses parents », « L'enfant vient rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème ». Certaines logopèdes ont également proposé d'autres items portant sur les apprentissages scolaires. Nous avons donc proposé les items : « L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable » et « L'enfant peut compter sur des aménagements à l'école pour pallier ses difficultés ». Tous les énoncés ont été formulés sur la base de ce que les logopèdes avaient proposé dans leurs commentaires. Enfin, le parent a évoqué la gestion

des émotions par l'enfant en lien avec le TDL. Nous avons donc proposé l'item « L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'emporte pas facilement, ne fait pas souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens ...) ».

## 5.2 Questionnaire n°2

### 5.2.1 Participants

Pour le deuxième tour, nous avons invité les six participants à répondre au questionnaire. Malheureusement seules les cinq logopèdes expertes ont renvoyé le questionnaire. Nous avons donc eu un taux de réponse de 83,3% au second questionnaire. Pour valider les items au second tour, le seuil de consensus de 80% a donc été calculé sur les cinq participants restants qui ont répondu au questionnaire.

### 5.2.2 Les résultats du second questionnaire

Le détail des réponses ainsi que les pourcentages pour chaque item se trouvent dans le tableau 3. Nous avons réattribué des numéros aux items pour faciliter l'analyse des réponses, l'ancien numéro se trouve entre parenthèse pour chaque item afin de pouvoir effectuer des comparaisons avec le premier tour du processus. Les items à partir du numéro 21 sont ceux qui ont été ajoutés et n'étaient donc pas présents au premier tour. Les items en vert sont ceux qui ont obtenu un consensus de la part des participants (80% d'accord) et qui ont donc été validés à cette étape. Les items en gris sont ceux pour lesquels aucun consensus n'a été obtenu à l'issue du deuxième tour.

|          | Enoncé   | Cote LG1 | Cote LG2 | Cote LG3 | Cote LG4 | Cote LG5 | N | % accord pour "essentiel" | Moyenne | Médiane |
|----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|---|---------------------------|---------|---------|
| 1<br>(1) | L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...).                     | 3        | 3        | 3        | 3        | 3        | 5 | 100                       | 3       | 3       |
| 2<br>(2) | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.        | 3        | 3        | 3        | 3        | 2        | 5 | 80                        | 2,8     | 3       |
| 3<br>(4) | L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).                                      | 3        | 3        | 3        | 3        | 3        | 5 | 100                       | 3       | 3       |
| 4<br>(5) | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.                         | 3        | 3        | 3        | 3        | 2        | 5 | 80                        | 2,8     | 3       |
| 5<br>(6) | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 3        | 3        | 3        | 3        | 2        | 5 | 80                        | 2,8     | 3       |
| 6<br>(7) | L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).   | 3        | 3        | 2        | 3        | 3        | 5 | 80                        | 2,8     | 3       |

|            |   |   |   |   |   |   |   |     |     |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|---|
| 7<br>(8)   | L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul.   | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 40  | 2,4 | 2 |
| 8<br>(9)   | L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien avec les apprentissages à l'école.   | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 60  | 2,6 | 3 |
| 9<br>(10)  | L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin).                                       | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 40  | 2,4 | 2 |
| 10<br>(13) | L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON).         | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 11<br>(15) | L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter.                                 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 12<br>(16) | L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 80  | 2,8 | 3 |
| 13<br>(18) | L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 14<br>(19) | L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 15<br>(20) | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 16<br>(20) | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 17<br>(21) | L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères.   | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 5 | 60  | 2,4 | 3 |
| 18<br>(28) | L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne.   | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 60  | 2,6 | 3 |
| 19<br>(29) | L'enfant peut communiquer de manière verbale ou non verbale (utilisation de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris.   | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 5 | 40  | 2,2 | 2 |
| 20<br>(30) | L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication).     | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 80  | 2,8 | 3 |
| 21         | L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'emporte pas facilement, ne fait souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens...). | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 60  | 2,6 | 3 |
| 22         | Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur sa relation avec ses frères/sœurs.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 23         | L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 24         | Ses frères et sœurs ont tendance à parler à sa place.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 80  | 2,8 | 3 |
| 25         | L'enfant se confie facilement à ses parents.  | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 80  | 2,8 | 3 |
| 26         | L'enfant vient rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème.  | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 | 60  | 2,4 | 3 |
| 27         | L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 100 | 3   | 3 |
| 28         | L'enfant peut compter sur des aménagements à l'école pour pallier ses difficultés langagières.  | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 5 | 60  | 2,2 | 3 |
| 29         | Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires.   | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |   | 100 | 3   | 3 |

Tableau 6. Résultats du deuxième tour du processus de Delphi

Au terme du second questionnaire, 20 items ont été jugés comme pertinents par au moins 80% des participants et ont été validés sur les 29 proposés. Neuf items n'ont pas été validés. Ces items non validés ont donc été supprimés et n'ont pas été inclus dans la version finale du questionnaire. Nous aurions pu proposer un troisième tour afin de soumettre les items non validés au deuxième tour au jugement des experts mais nous n'avions pas le temps pour ceci. Cependant, nous allons, dans cette partie, analyser les items qui n'ont pas été validés et proposer une reformulation en fonction des commentaires comme si nous proposions un troisième tour du processus. Le détail des commentaires pour ce second questionnaire se trouve dans l'annexe 6, le questionnaire que nous aurions pu proposer pour un troisième tour se trouve dans l'annexe 7.

L'item 7 « L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par trois logopèdes sur cinq. Elles ont jugé cette reformulation trop complexe. Deux des logopèdes trouvaient que l'énoncé aurait pu être scindé en deux car il contenait deux informations différentes, mais une des deux jugeait que les deux énoncés n'étaient pas nécessaires. La troisième logopède se demandait si la communication « verbale » était importante dans cette situation. Lors du premier tour c'est la formulation « régler des problèmes » qui était jugée peu précise. Après concertation, nous avons conclu que ce qui importait était de savoir si l'enfant était capable de résoudre des problèmes de manière autonome en utilisant la communication verbale, et non le type de problèmes rencontrés. Nous pourrions donc proposer l'item « L'enfant communique verbalement pour régler seul des problèmes ».

L'item 8 « L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien avec les apprentissages à l'école. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par deux logopèdes. Pour cet item, une des logopèdes souhaitait que le lien avec le langage soit plus clair. La deuxième a proposé d'ajouter une notion de durée ou de moment à l'énoncé. Nous pourrions proposer un énoncé tel que « L'enfant peut rester concentré en classe lorsqu'il est confronté à des tâches impliquant le langage oral ».

L'item 9 « L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin). » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par trois logopèdes. Une des logopèdes a d'abord proposé de préciser que le discours de l'enfant peut être décousu, et ce, d'autant plus que l'enfant est jeune. Une

deuxième a proposé de changer l'exemple utilisé dans cet énoncé. En effet, il est vrai que le médecin n'est pas forcément une personne que l'enfant voit beaucoup et à qui il parle spontanément car c'est souvent le parent qui parle pour lui. Enfin, une dernière a de nouveau évoqué la possibilité que l'enfant raconte des événements passés mais aussi à venir. Nous pourrions proposer de reformuler cet item en « L'enfant peut raconter des événements passés ou futurs à un adulte qu'il ne connaît pas bien (par exemple, extérieur à la famille, comme un éducateur, un professeur de soutien scolaire) ».

L'item 17 « L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères. » a été jugé « pertinent mais insatisfaisant » par un participant et « non pertinent » par un autre. Pour cet item, un participant a jugé qu'il était difficile de voir le lien avec le TDL. C'est pour cela qu'il l'a jugé non pertinent. L'autre participant a proposé de remplacer « sincères » par « solides ». Nous pourrions simplifier l'énoncé et proposer « L'enfant est capable de lier des liens d'amitié ». En effet, ce que nous souhaitons savoir est le fait que l'enfant soit capable de se faire des amis malgré le TDL.

L'item 18 « L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne. » a été jugé "pertinent mais insatisfaisant" par deux participants. Cet item a été jugé redondant avec un item déjà validé. De plus, un participant a proposé de le simplifier. Nous pourrions donc proposer comme énoncé "L'enfant est capable de communiquer verbalement sans l'aide d'autrui pour se faire comprendre".

L'item 19 « L'enfant peut communiquer de manière verbale ou non verbale (utilisation de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris. » a été jugé "pertinent mais insatisfaisant" par deux participants et "non pertinent" par un participant. Ici les participants ont tous jugé que l'item était redondant avec plusieurs autres énoncés. Nous supprimerions l'énoncé car il est en effet redondant avec d'autres items que nous avons déjà validés.

L'item 21 « L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'emporte pas facilement, ne fait pas souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens...). » a été jugé "pertinent mais insatisfaisant" par deux participants. Ici, l'item a été jugé difficile à comprendre par un participant à cause des négations utilisées dans les exemples. Nous pourrions donc reformuler l'énoncé en supprimant les négations : "L'enfant

n'arrive pas à gérer ses émotions (s'emporte facilement, fait des crises de colère, pleure souvent, perd ses moyens facilement)".

L'item 26 « L'enfant vient rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème. » a été jugé "pertinent mais insatisfaisant" par un participant et "non pertinent" par un autre. Ce dernier ne l'a pas trouvé pertinent dans le cadre du TDL. L'autre participant a trouvé l'item redondant avec deux autres. Cet item pourrait alors être supprimé.

Enfin, l'item 28 « L'enfant peut compter sur des aménagements à l'école pour pallier ses difficultés langagières. » a été jugé « non pertinent » par deux participants. Les participants qui ont jugé cet item non pertinent ont évoqué le fait que si le questionnaire était utilisé au moment du diagnostic de TDL alors il était fort probable qu'aucun aménagement n'ait encore été mis en place. De plus, cela est effectivement moins pertinent pour mesurer strictement les impacts fonctionnels du TDL. Si le questionnaire était utilisé afin de mesurer l'évolution, l'efficacité de l'intervention ou encore l'accompagnement mis en place, alors cet item pourrait être pertinent. Il faut également prendre en compte le contexte d'utilisation de l'outil. En effet, il est possible que la mise en place d'aménagements à l'école diffère selon l'enseignant, l'école ou encore le pays considéré. En effet, cet item serait pertinent si des aménagements sont mis en place dès l'apparition de difficultés chez l'enfant et non seulement après un diagnostic de TDL.

### 5.3 Questionnaire final

Les deux tours du processus de Delphi nous ont permis de valider 29 items pour mesurer les impacts fonctionnels chez les enfants TDL d'âge scolaire : neuf au premier tour et 20 au deuxième tour. Cet outil qui peut être rempli par le parent avec l'aide du clinicien propose d'indiquer dans quelle mesure l'enfant parvient à faire ou non ce qui est énoncé. Le parent ou le clinicien devra alors cocher parmi quatre propositions de réponses. Nous avons choisi d'utiliser, comme pour l'outil QLIF 3-6, l'échelle de l'outil du « Washington group » de l'OMS/Unicef, qui est destinée à être utilisée dans un contexte de questionnaire entre des intervenants et des parents. Cette échelle dispose de quatre réponses qui sont les suivantes : « N'y parvient pas du tout », « Beaucoup de difficultés », « Quelques difficultés » et « Aucune difficulté ». Cependant, nous évoquerons dans la discussion que la formulation de certains items n'est pas compatible avec cette échelle, ce que nous aurions dû prendre en compte auparavant.

Des logopèdes nous ont suggéré d'ajouter une colonne au questionnaire pour permettre aux répondants de nuancer leurs réponses, de les préciser ou de les illustrer. Nous avons donc ajouté une colonne « exemple » qui permet de commenter la réponse donnée.

Les thèmes principaux évalués par le questionnaire sont la communication de l'enfant (items 1 à 14), les relations avec les pairs (items 15 à 19), les relations familiales (items 20 à 23), les apprentissages scolaires (items 24 à 26) et les réactions de l'enfant par rapport à ses difficultés (items 27 à 29). Les thèmes associés aux items ont été définis lors de la création du premier questionnaire afin d'avoir une idée de la répartition des items en fonction de ce qu'ils évaluent. Par rapport à ce que nous avons expliqué précédemment dans la méthodologie, la répartition des items au sein des catégories a été modifiée. En effet, la proposition de questionnaire final contient, par exemple, moins d'items portant sur la communication de l'enfant. De plus, une catégorie a été ajoutée suite aux suggestions des participants, les relations familiales. Enfin, l'ordre des items a été modifié par rapport aux questionnaires que nous avons proposé lors du processus de Delphi. En effet, nous avons présenté les items en fonction de la fréquence d'apparition de ceux-ci dans les différents outils comparés, en mettant les plus fréquents en premier.

## Questionnaire de mesure des impacts fonctionnels chez les enfants TDL de 6 à 12 ans

Ce questionnaire a pour but de documenter des impacts fonctionnels d'un trouble développemental du langage dans le quotidien des enfants de 6 à 12 ans. Pour chaque énoncé, cochez la case qui correspond le mieux à votre enfant, en comparaison aux autres enfants de son âge. Vous pouvez également commenter votre réponse ou l'illustrer en donnant un exemple dans la case prévue à cet effet.

|  | N'y parvient pas du tout | Beaucoup de difficultés | Quelques difficultés | Aucune difficulté | Exemple |
|--|--------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------|---------|
|  | 1                        | 2                       | 3                    | 4                 |         |
| 1. L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter. |                          |                         |                      |                   |         |
| 2. L'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle.  |                          |                         |                      |                   |         |
| 3. L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes.  |                          |                         |                      |                   |         |
| 4. L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.   |                          |                         |                      |                   |         |
| 5. L'enfant peut raconter des histoires qui ont du sens.   |                          |                         |                      |                   |         |
| 6. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.         |                          |                         |                      |                   |         |
| 7. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.                          |                          |                         |                      |                   |         |
| 8. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien.  |                          |                         |                      |                   |         |
| 9. L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou                     |                          |                         |                      |                   |         |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON).  |  |  |  |  |  |
| 10. L'enfant peut exprimer ses souhaits, ses désirs.   |  |  |  |  |  |
| 11. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle.  |  |  |  |  |  |
| 12. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute.   |  |  |  |  |  |
| 13. L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.  |  |  |  |  |  |
| 14. L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas.                         |  |  |  |  |  |
| 15. L'enfant veut parler aux autres.   |  |  |  |  |  |
| 16. L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...). |  |  |  |  |  |
| 17. L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).                  |  |  |  |  |  |
| 18. L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).   |  |  |  |  |  |
| 19. L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.   |  |  |  |  |  |
| 20. L'enfant se confie facilement à ses parents.   |  |  |  |  |  |
| 21. L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille.  |  |  |  |  |  |
| 22. Les frères et sœurs de l'enfant ont tendance à parler à sa place.  |  |  |  |  |  |
| 23. Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur sa relation avec ses frères/sœurs.                           |  |  |  |  |  |
| 24. L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti.  |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 25. Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires.   |  |  |  |  |  |
| 26. L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable.   |  |  |  |  |  |
| 27. L'enfant se sent parfois fâché, frustré ou furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.  |  |  |  |  |  |
| 28. L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.  |  |  |  |  |  |
| 29. L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication). |  |  |  |  |  |

Figure 3. Questionnaire final de mesure des impacts fonctionnels

## 6. Discussion

Ce mémoire est né de la volonté de pouvoir proposer un outil d'évaluation des impacts fonctionnels dans le cadre du TDL chez les enfants d'âge scolaire. En effet, nous faisons face à un manque crucial d'outils permettant d'évaluer les conséquences d'un TDL dans la vie des enfants. Les outils dont nous disposons ne nous permettaient pas de répondre à toutes nos exigences. Pour parvenir à notre objectif principal, nous avons sondé des logopèdes expertes du domaine du TDL ainsi qu'un parent d'enfant TDL en utilisant un processus de Delphi. Nous avons réalisé deux tours pour demander l'avis des participants sur des items que nous leur proposons. Nous avons deux sous-objectifs : sélectionner les items pertinents pour évaluer les impacts fonctionnels grâce à un consensus entre les participants et étudier les potentielles divergences entre les logopèdes et les parents sur l'importance des items. Cette étude pilote nous a permis de sélectionner 29 items et de créer une première version d'un outil d'évaluation.

### 6.1 Réponse aux hypothèses

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que le processus de Delphi nous permettrait de sélectionner les items pertinents afin d'évaluer les impacts fonctionnels du TDL

grâce à un consensus entre les participants (logopèdes expertes du domaine des TDL et parents). Après avoir sélectionné des items qui revenaient fréquemment dans la littérature et les tests existants, nous avons demandé aux participants de juger de leur pertinence pour évaluer les impacts fonctionnels des enfants TDL au quotidien. Les deux tours du processus de Delphi nous ont effectivement permis de sélectionner 29 items pertinents.

Pour expliquer les résultats de l'étude, nous allons les traiter en fonction des cinq domaines évalués par les items, qui sont : communication, réactions personnelles, apprentissages scolaires, relations familiales et relations avec les pairs.

Tout d'abord, un grand nombre d'items de notre outil de mesure évalue les capacités de communication de l'enfant. Ceci a d'ailleurs été remarqué par des participants qui ont jugé que le questionnaire était peut-être trop centré sur le domaine de la communication par rapport à d'autres domaines. Mais la communication reste un élément central et permet d'évaluer de manière efficace les impacts fonctionnels du trouble (Thomas-Stonell et al., 2009).

Un quart des items de ce domaine a été supprimé au fil des tours du processus de Delphi. Lors du premier tour, deux items redondants ont été supprimés. Ceux-ci concernaient la communication avec des adultes qui ne connaissent pas bien l'enfant. Ces items ont été jugés non pertinents car ils étaient redondants avec des items précédents du questionnaire. A l'issue du second tour, d'autres items ont été supprimés car les participants les jugeaient redondants ou parce que les participants les trouvaient ambigus. C'est le cas de l'item portant sur la capacité de l'enfant à communiquer verbalement pour demander de l'aide ou pour régler un problème seul. L'item pourrait effectivement être scindé en deux items différents comme le suggèrent les participants. Cela permettrait d'évaluer l'autonomie de l'enfant dans les deux cas. En effet, cette information est intéressante car les enfants TDL ont tendance à être plus dépendants des adultes que les enfants tout-venants (Jacob & Maintenant, 2017). L'item portant sur la capacité de l'enfant à raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien a également été supprimé à l'issue du second tour. Cet item avait d'abord été reformulé après le premier tour car les participants ne voyaient pas la pertinence de ne raconter que des événements passés, ou encore le fait de ne les raconter qu'à des adultes qu'il ne connaît pas bien. Néanmoins, la capacité à raconter des événements passés a été jugée pertinente dans l'étude de Singer et al. (2020). En effet, dans cette étude, les auteures ont souhaité demander

aux participants d'un processus de Delphi quels items pourraient permettre d'évaluer la communication participative. Il en est ressorti un item concernant la capacité de l'enfant à raconter des événements passés. Deuxièmement, la capacité à échanger avec des adultes non familiers apparaît également difficile chez les enfants TDL (Bishop, 2004; Catts, 1993; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Dempsey & Skarakis Doyle, 2010; Fujiki et al., 2005; Hart et al., 2004; Snowling et al., 2001; Van Agt et al., 2010 ; cités par Singer et al., 2020). C'est pourquoi il nous paraissait pertinent de garder cette partie de l'énoncé.

Les items validés directement à l'issue du premier tour concernaient le langage réceptif, c'est-à-dire la compréhension. Il est vrai que peu d'items sont proposés dans les différents outils pour évaluer la compréhension de l'enfant dans diverses situations (cf. 2.3 Revue des outils existants). De plus, Eadie et al. en 2018 ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre les capacités de compréhension des enfants et leur qualité de vie à 7 ans. Singer et al. ajoutent, en 2020, qu'il est difficile d'observer directement l'impact des difficultés de compréhension au quotidien et qu'il est nécessaire d'approfondir ce point. Les auteurs ont d'ailleurs mis en évidence les commentaires des participants qui jugeaient que la communication participative devait comprendre à la fois la production et la compréhension du langage. Si les participants ont également jugé ces items pertinents, cela montre bien le besoin d'ajouter de tels items dans les outils d'évaluation. D'autres items validés traitaient du langage à proprement parlé. Par exemple, « l'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle ». On pourrait penser que cet item n'a pas sa place dans une évaluation des impacts fonctionnels, mais plutôt dans l'évaluation purement langagière afin de déterminer le niveau langagier de l'enfant. Mais les compétences langagières de l'enfant peuvent avoir un impact sur leurs relations sociales et leur réussite académique (Conti-Ramsden, 2013). D'autres items traitant de l'intelligibilité de l'enfant ou encore le fait qu'il parle en faisant des phrases complètes ont également été jugés pertinents au second tour par les participants. Ceci reste cohérent avec les propos de McLeod (2004) qui montre que même de légers défauts d'articulation peuvent entraver l'intelligibilité et donc avoir de forts impacts fonctionnels. Les participants ont également jugé au premier tour que la capacité de l'enfant à exprimer ses souhaits et ses désirs était pertinent en termes de capacités de communication. Cet item était issu de l'opérationnalisation de la communication participative de Singer et al. (2020).

De nombreux items du domaine de la communication ont été validés au second tour du processus de Delphi. C'est le cas des items portant sur les capacités de communication de l'enfant avec des adultes qui le connaissent bien, avec des adultes qui ne le connaissent pas bien et avec les autres enfants. Ces trois items apportent une information différente mais pertinente dans le cadre de l'évaluation des impacts fonctionnels. En effet, les interactions sont difficiles avec les trois types de personnes (Bishop, 2004; Catts, 1993; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Dempsey & Skarakis-Doyle, 2010; Fujiki et al., 2005; Hart et al., 2004; Snowling et al., 2001; Van Agt et al., 2010, cités par Singer et al., 2020). De plus, lorsqu'on évalue les capacités de communication de l'enfant, le fait d'évaluer les productions verbales et non verbales est, appuyé par la définition de la communication participative que nous avons utilisée (cf. 2.2.2 Participation et communication participative). Dans les cas où l'expression « verbale et non verbale » n'apparaît pas, nous faisons uniquement référence au mode de communication verbale.

La deuxième catégorie d'items concerne les relations avec les pairs. Cinq items ont été validés à l'issue des deux tours du processus dans cette catégorie. L'évaluation des relations avec les pairs semble être pertinente chez les enfants TDL. En effet, ces derniers ont régulièrement des difficultés dans ce domaine (Eadie et al., 2018 ; Jacob, 2017 ; Mok et al., 2014). Un seul item a été validé dès le premier tour dans ce domaine. Il s'agissait de « L'enfant veut parler aux autres ». Ceci est cohérent avec les difficultés qui sont rapportées dans la littérature. En effet, les enfants TDL auraient plus de difficultés à initier les échanges et à s'engager activement dans des échanges avec d'autres enfants (Mok et al., 2014). De plus, les enfants TDL semblent s'adresser moins souvent verbalement aux autres enfants (Jacob, 2017). A l'issue du second tour, d'autres items ont été validés pour évaluer les relations avec les pairs. Ils concernaient la participation active de l'enfant dans des tâches (activités de groupes, conversations avec ses pairs, jeux). Certains auteurs ont, en effet, montré que les enfants TDL avaient tendance à être moins en interaction avec leurs pairs et à moins répondre à leurs sollicitations (Jacob, 2017 ; Mok et al. 2014). De plus, dans l'article de Westby et Washington (2017), une rééducation basée sur la participation en lien avec la CIF est proposée pour un cas clinique. Cette rééducation inclut un objectif de participation active à des activités et conversations. Cet objectif spécifie que pour participer activement l'enfant doit effectuer des commentaires, contribuer à la discussion et réagir aux remarques des autres enfants.

Un item a posé problème dans cette catégorie. Celui-ci concernait la capacité de l'enfant à lier des liens d'amitié. La formulation de l'item ne convenait pas aux participants qui ne trouvaient pas cohérent de juger qu'un enfant d'âge scolaire aie « un groupe d'amis stable ». De plus, la reformulation au second tour n'a pas non plus été acceptée par les participants qui la jugeaient soit non pertinente soit peu en lien avec le TDL. Nous avons, en effet, proposé « L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères ». Tout d'abord, nous savons que les relations amicales sont affectées par les difficultés langagières (Eadie et al., 2018). Il semble donc pertinent de proposer au moins un item évaluant la capacité de l'enfant à lier des liens d'amitié. Mok et al. en 2014 se sont intéressés aux mesures concernant les relations avec les pairs. Ils ont notamment étudié le Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ ; Goodman, 1997) qui contient des items permettant de mesurer les relations sociales. Un item en particulier aurait pu être repris dans notre questionnaire pour être soumis au jugement des participants, à savoir, « L'enfant a au moins un bon ami ». En effet, cet item permettrait de répondre aux attentes de nos participants quant à la formulation d'« un groupe d'amis stable », qui paraissait incohérente pour un enfant âgé de 6 à 12 ans. Ainsi, la formulation « au moins un bon ami » serait plus appropriée. Nous pourrions, par exemple, demander aux participants de choisir entre les formulations suivantes : « L'enfant est capable de lier des liens d'amitié » ou « L'enfant a au moins un bon ami ».

Le troisième domaine évalué dans notre outil concerne les relations familiales. Les items de cette catégorie ont tous été ajoutés au second tour suite aux suggestions des participants. Cette catégorie nous a paru pertinente. En effet, Eadie et al. (2018) ont montré qu'un environnement familial soutenant pouvait modifier les impacts fonctionnels du TDL. De plus, McLeod (2004) a montré que les enfants avec des difficultés de langage rencontraient des problèmes de participation au sein de la famille.

L'avant-dernière catégorie d'items de notre outil évalue les impacts du TDL sur les apprentissages scolaires. Cette catégorie nous semblait pertinente pour mesurer les impacts fonctionnels. En effet, les enfants TDL ont généralement des résultats académiques plus faibles que les enfants tout-venants (Eadie et al., 2018 ; Lewis, Freebairn, & Taylor, 2000 ; Lewis, Freebairn, & Taylor, 2001 cités dans McLeod, 2004). Peu d'items avaient, cependant, été proposés au premier tour suite à notre comparaison d'outils existants. La capacité de l'enfant à terminer ses travaux scolaires dans le temps imparti à été jugée pertinente pour

mesurer les impacts fonctionnels du TDL. De la même façon, l’item évaluant la capacité de l’enfant à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable a été validé au second tour. Un item évaluant directement l’impact des difficultés de l’enfant sur ses apprentissages scolaires a été validé au second tour (« Les difficultés langagières de l’enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires »). Arkkila et al. (2011) ont montré que même avec de l’aide, les enfants avec des troubles langagiers avaient plus de difficultés d’apprentissage que les enfants tout-venants.

Enfin, la dernière catégorie d’items concernait les réactions personnelles de l’enfant par rapport à son langage. Deux items ont été validés au premier tour. Ceux-ci évaluaient les réactions de l’enfant face à des difficultés à s’exprimer (fâché, frustré, honteux, embarrassé). La validation de ces items est pertinente car les enfants TDL sont plus à risque d’avoir une moins bonne estime d’eux-mêmes, et ce, d’autant plus quand ils entrent dans la période d’âge scolaire (Jerome et al., 2002). De plus, la validation de ces items, provenant de l’échelle OASES pour le bégaiement, montre bien l’intérêt des logopèdes expertes et du parent pour l’évaluation des réactions personnelles. Le troisième item évaluant les réactions de l’enfant portait sur l’évitement de situations à cause de ses difficultés langagières. Cet item a été validé au second tour après avoir été reformulé. Enfin, un item portait sur la gestion des émotions de l’enfant. Celui-ci n’a pas été validé par les participants à cause d’une formulation trop complexe. Cependant, il reste intéressant car des auteurs ont montré que les enfants TDL pouvaient être plus à risque de problèmes émotionnels et comportementaux et que ces problèmes émotionnels étaient un facteur de risque pour le développement des relations avec les pairs (Mok et al., 2014).

De manière générale, cela montre bien que notre étude répond à un besoin par rapport aux outils existants car de nombreux items ont dû être reformulés pour mieux répondre à ce que les participants attendaient. Des items ont également été ajoutés d’après les suggestions des participants. La première hypothèse peut donc être tolérée car l’étude nous a bien permis de valider des items permettant de mesurer les impacts fonctionnels du TDL.

La seconde hypothèse que nous avons émise était qu’il y aurait des divergences d’opinions entre les logopèdes expertes des TDL et les parents concernant, notamment, l’importance des items. Qualitativement, nous avons effectivement pu remarquer que l’avis du parent était parfois différent de celui des logopèdes, mais pas de manière significative. Le

parent n'ayant répondu qu'au premier questionnaire, nous ne disposons pas de données suffisantes pour vérifier cette hypothèse. Il serait intéressant dans des études futures sur le sujet d'approfondir ces potentielles divergences d'opinions entre les professionnels et les parents d'enfants TDL. En effet, plusieurs auteurs ont identifié des différences en termes d'importance, par exemple, de buts de rééducation entre les logopèdes et les parents. Costa et al. en 2017 (cités par Singer et al., 2020) ont montré que les parents d'enfants TDL avaient tendance à privilégier des objectifs de rééducation fonctionnels alors que les professionnels se focalisaient plutôt sur une rééducation des fonctions déficitaires de l'enfant. En revanche, d'autres auteurs estiment que la priorité de rééducation des parents et des logopèdes est que l'enfant réussisse à interagir dans la vie quotidienne (Cunningham et al., 2017 ; Hidecker, 2010 ; Lyford Jones, 2010 ; Prelock et al., 2008 ; Roulstone et al., 2012, cités dans Singer et al., 2020).

De plus, Cunningham et al. (2017), rappellent que les parents ont une vision plus précise du fonctionnement de l'enfant. En effet, ils peuvent observer des changements au quotidien qui ne sont pas forcément perceptibles dans les tests standardisés habituellement administrés par les professionnels du langage.

## 6.2 Implications et perspectives futures

Maintenant que nous avons répondu aux hypothèses posées, nous allons détailler les implications cliniques et théoriques de notre étude ainsi que les perspectives futures de ces recherches.

Tout d'abord, les items que nous avons soumis aux participants étaient pour la majorité issus de la littérature et de tests existants dans le domaine du langage et de la communication. Notre étude a permis de montrer qu'il y avait un réel besoin de compléter ce qui existait déjà. En effet, nous avons soumis au jugement des participants les items les plus fréquemment utilisés dans les tests pour mesurer les conséquences de difficultés de langage. Il en est ressorti, d'une part, que de nombreux items ont dû être reformulés. Ils ne satisfaisaient pas les participants, soit au niveau de la formulation, soit au niveau du contenu évalué. D'autre part, des items ont été ajoutés selon les suggestions des participants. Ces derniers trouvaient que certaines facettes des impacts fonctionnels du TDL n'étaient pas assez évaluées ou tout simplement non présentes dans nos propositions d'énoncés. De plus, il ne faut pas oublier que les outils existants n'évaluaient pas forcément la tranche d'âge des enfants d'âge scolaire,

que nous souhaitons évaluer. Cela montre bien l'utilité du processus de Delphi. En effet, les processus de Delphi sont régulièrement utilisés afin de compléter des données manquantes dans la littérature ou afin d'obtenir des consensus sur des concepts jusque-là peu étudiés (Hasson et al., 2000).

Il en découle que notre étude a permis de sélectionner et modifier des items, grâce à des logopèdes expertes du domaine du TDL et des parents d'enfants avec TDL. Nous proposons donc ici, un prototype d'outil conçu, dans un premier temps, pour évaluer les impacts fonctionnels lors du bilan initial des troubles du langage selon la logique du consensus CATALISE (Bishop et al., 2017).

Notre étude a pour l'instant permis de créer une échelle d'évaluation. Ceci correspond à la première étape de création d'un outil d'après Boateng et al. (2018). Nous avons réalisé des analyses essentiellement descriptives des résultats (Iqbal & Pison-Young, 2009 ; Hasson et al., 2000). Cependant, elle ne peut pas être proposée à l'utilisation en l'état. Le processus de Delphi a permis d'entamer une première étape vers une validité de contenu.

Dans un premier temps, nous suggérerions de proposer un troisième tour du processus de Delphi afin de soumettre au jugement des participants les derniers items que nous avons reformulés suite au second tour. Cela permettrait peut-être de sélectionner d'autres items pertinents ou de confirmer qu'ils ne sont pas essentiels pour évaluer les impacts fonctionnels. Il se pourrait également que les participants fassent de nouvelles suggestions d'items et que celles-ci soient également pertinentes pour mesurer les impacts fonctionnels. Il conviendra ensuite de valider l'échelle d'évaluation. Pour ce faire, l'échelle devrait être administrée à des parents d'enfants avec TDL d'âge scolaire et à des logopèdes (Boateng et al., 2018).

Concernant l'utilisation de l'outil, une des perspectives que nous souhaiterions étudier est de pouvoir l'utiliser, non seulement pour l'évaluation des impacts fonctionnels au moment du bilan initial, mais également de l'administrer plusieurs fois au cours du temps afin de pouvoir mesurer des potentiels changements dans les impacts fonctionnels du TDL chez l'enfant. Cela permettrait de savoir si les impacts fonctionnels diminuent avec le temps ou si une prise en charge logopédique permet de les diminuer.

Enfin, nous allons aborder les limites méthodologiques de notre étude. La limite la plus évidente est le peu de participants aux différents tours du processus de Delphi. D'une part,

nous n'avions pas assez de participants par rapport aux recommandations pour les processus de Delphi qui préconisent généralement un minimum de 10 participants (Iqbal et Pison-Young, 2009). D'autre part, peu de parents ont accepté de participer à l'étude et nous n'en avons plus aucun lors du second tour. Cela aurait pourtant été intéressant, tout d'abord pour avoir un avis différent des logopèdes sur les énoncés proposés. Un avis, peut-être plus près de la réalité du TDL au quotidien. Cela ne nous a pas non plus permis de répondre à notre seconde hypothèse concernant les potentielles divergences d'opinion entre les parents et les logopèdes. En effet, nous avons seulement pu observer qu'il existait des différences dans certaines réponses du parent par rapport aux logopèdes mais nous ne pouvons pas réellement déduire de divergences en termes d'importance d'items.

Concernant l'outil d'évaluation lui-même, nous avons rencontré une difficulté à l'issue du second tour du processus de Delphi. En effet, nous avons intégré les énoncés dans les questionnaires tels que nous les trouvions dans la littérature. Or ceux-ci ne sont pas toujours compatibles avec l'échelle de réponse que nous avons choisi de proposer dans l'échelle d'évaluation. Nous aurions pu modifier la formulation des questions pour qu'elle corresponde aux réponses proposées. Pour rappel, les quatre réponses possibles à l'échelle d'évaluation sont : « N'y parvient pas du tout », « Beaucoup de difficultés », « Quelques difficultés », « Aucune difficulté ». Si nous avions proposé un troisième tour du processus de Delphi, nous aurions modifié la formulation des questions pour qu'elles correspondent aux réponses et demander aux participants s'ils jugeaient toujours l'item pertinent.

## 7. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de développer un outil d'évaluation des impacts fonctionnels du TDL chez les enfants d'âge scolaire. En effet, cet objectif répond au manque d'outils validés pour mesurer les conséquences du TDL dans la vie quotidienne des enfants. Notre étude pilote nous a permis de sélectionner des items pertinents pour mesurer les impacts fonctionnels du TDL et ainsi développer une proposition de questionnaire.

Deux hypothèses ont été posées pour répondre à cette problématique : le processus de Delphi permettrait de sélectionner des items pertinents par un consensus entre les logopèdes experts et les parents d'enfants avec TDL et une divergence d'opinion entre les logopèdes experts et les parents d'enfants avec TDL pourrait être observée.

Pour atteindre notre objectif, nous avons utilisé un processus de Delphi en deux phases regroupant six participants : cinq logopèdes expertes et un parent. Après sélection des items dans la littérature, nous les avons soumis au jugement des participants. A l'issue du premier tour, neuf items ont été validés par les participants et, suite au second tour, 20 autres items ont été validés, ramenant le total d'items validés à 29. Ceci nous a permis de tolérer la première hypothèse puisque chaque item a été validé grâce à un consensus entre les participants. Concernant la deuxième hypothèse, nous avons actuellement uniquement des pistes de validation. En effet, même si certaines divergences ont été observées entre les opinions des parents et des logopèdes, le nombre insuffisant de parents dans l'étude ne nous permet de valider l'hypothèse.

En somme, ce mémoire permet d'apporter un outil de mesure plus précis que les outils existants. En effet, l'outil développé propose une piste de réponse au besoin de mesure des impacts fonctionnels chez les enfants avec TDL d'âge scolaire. Ce besoin de précision a été mis en évidence par l'ajout de nouveaux items et par les multiples corrections et améliorations apportées aux items issus de la littérature existante.

Ce mémoire reste une première étape vers la construction d'un outil validé pouvant être utilisé auprès d'enfants avec TDL. Nous avons créé les items et construit une première version de l'outil. La suite logique consisterait à finaliser la construction du questionnaire pour ensuite, l'administrer à un plus grand nombre de participants afin qu'il devienne valide et utilisable par les parents et les logopèdes. Enfin, une des perspectives de cet outil, serait qu'il

puisse mesurer l'évolution des impacts fonctionnels au cours d'une prise en charge logopédique.

## 8. Bibliographie

- 1) Arkkila, E., Räsänen, P., Roine, R.P., Sintonen, H., Saar, V. & Vilkmán, E. (2009). Health-related quality of life of adolescents with childhood diagnosis of specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(9), 1288-1296.
- 2) Arkkila, E., Räsänen, P., Roine, R.P., Sintonen, H., Saar, V. & Vilkmán, E. (2011). Health-related quality of life of children with specific language impairment aged 8-11. *Folia Phoniatri et Logopaedica*, 63 (1), 27-35. DOI: 10.1159/000319735
- 3) Bergman, R. L. (2012). *Treatment for children with selective mutism: appendix B: Pretreatment materials*. Oxford University Press.
- 4) Bishop, D. (2006). *Children's Communication Checklist 2*.
- 5) Bishop, D., Snowling, M., Thompson, Greenhalgh, T. & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11 (7), article e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753
- 6) Bishop, D., Snowling, M., Thompson, Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- 7) Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quiñonez, H., & Young, S. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- 8) Boulianne, L., Labelle, M., Secord, W. A., Semel, E. & Wiig, E. H. (2009). CELF CDN-F.
- 9) Brandenburg, C., Worrall, L. Rodriguez, A. & Bagraith, K. (2015). Crosswalk of participation self-report measures for aphasia to the ICF: what content is being measured? *Disability and Rehabilitation*, 37(13), 1113-1124. DOI: 10.3109/09638288.2014.955132
- 10) Conti-Ramsden, G. Mok, P. L. H., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 4161-4169. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.08.043
- 11) Cunningham, B. J. & Rosenbaum, P. L. (2015). A Bioecological framework to evaluate communicative participation outcomes for preschoolers receiving speech–language therapy interventions in Ontario, Canada. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50 (4), 405-415. DOI: 10.1111/1460-6984.12145"
- 12) De Haan, F., Boon, W. P. C., Amaratunga, C. & Dondorp, A. M. (2022). Expert perspectives on the introduction of Triple Artemisinin-based Combination Therapies (TACTs) in Southeast Asia: a Delphi study. *BMC Public Health*, 22, article 864. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13212-x>"
- 13) Dib, F., Mayaud, P., Launay, O., Chauvin, P. & the FSQD-HPVH Study Group. (2020). Design and content validation of a survey questionnaire assessing the determinants of

- human papillomavirus (HPV) vaccine hesitancy in France: A reactive Delphi study. *Vaccine*, 38, 6127-6140. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2020.07.027>"
- 14) Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C. & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53 (4), 799-810.
  - 15) Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (4), 377–380. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12119>
  - 16) Fougeyrollas, P. Noreau, L. & Lepage, C. (2014) La mesure des habitudes de vie.
  - 17) Gomersall, T., Spencer, S., Basarir, H., Tsuchiya, A., Clegg, J., Sutton, A. & Dickinson, K. (2015). Measuring quality of life in children with speech and language difficulties: a systematic review of existing approaches. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50 (4), 416-435.
  - 18) Gresham, F. M. & Elliott S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
  - 19) Harrison, P. L. & Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition*.
  - 20) Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (4), 1008-1015.
  - 21) Hsu, C.C. & Sanford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12, article 10. DOI: <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
  - 22) Iqbal, S., & Pipon-Young, L. (2009). The Delphi method. *The Psychologist*, 22 (7), 598-601.
  - 23) Jacob, S. & Maintenant, C. (2017). littérature Les troubles spécifiques du langage oral (TSLO) chez l'enfant et leur incidence sur les relations entre pairs. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65, 78-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.12.003>
  - 24) Janke, K. K., Bechtol, R. A., Dy-Boarman, E. A. & Nelson, M. (2022). Capturing employer's perceptions of key variables in exceptional new practitioners' success by using a modified Delphi process. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14, 397-406. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.03.009>"
  - 25) Jerome, A. C., Fujiki, M., Brinton, B. & James, S. L. (2002), Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (4), 700-714. DOI: 10.1044/1092-4388(2002/056)
  - 26) McLeod, S. 2004. Speech pathologists' application of the ICF to children with speech impairment. *Advances in Speech-Language Pathology*, 6(1), 75-81.
  - 27) Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55 (5), 516-527. doi:10.1111/jcpp.12190"
  - 28) Nelson, N., Plante, E., Helm-Estabrooks, N. & Hotz, G. (2016). *Test of Integrated Language and Literacy Skills*.
  - 29) Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical

- presentation of language disorder:evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57 (11), 1247-1257. doi:10.1111/jcpp.12573
- 30) Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec (2004). *Habitudes 6 à 9 ans*.
- 31) Skinner, R., Nelson, R., Chin, W., & Land, L. (2015). The Delphi method research strategy in studies of information systems. *Communications of the Association for Information Systems*, 37, Article 2. DOI: 10.17705/1CAIS.03702
- 32) Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales* (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- 33) Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2009). Development of the FOCUS (Focus on the Outcome of Communication Under Six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental medicine and child neurology*, 52(1). DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x
- 34) Üstün, B. & Kennedy, C. (2009). What is functional impairment? Disentangling disability from clinical significance. *World Psychiatry*, 8 (2), 82-85.
- 35) Washington, K., Thomas-Stonell, N., Oddson, B., McLeod, S., Warr-Leeper, G., Robertson, B. & Rosenbaum, P. (2013). Construct validity of the FOCUS© (Focus on the Outcomes of Communication Under Six):a communicative participation outcome measure for preschool children. *Child: Care, health and development*, 39 (4), 481-489. doi:10.1111/cch.12043
- 36) Weiss, M., McBride, N., Craig, S. & Jensen, P. (2018). Conceptual review of measuring functional impairment: findings from the Weiss Functional Impairment Rating Scale. *Evidence Based Mental Health*, 21 (4), 155-164.
- 37) Westby, C. & Washington, K. N. (2017). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in Assessment and Intervention of School-Aged Children With Language Impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 137-152. [https://doi.org/10.1044/2017\\_LSHSS-16-0037](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0037)
- 38) World Health Organization. (2001). *ICF: International classification of functioning, disability and health*. Geneva, Switzerland: WHO.
- 39) Yarus, J. S. & Quesal R. W. (2006). Overall assessment of the speaker's experience of stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31, 90-115.

## 9. Annexes

### 9.1 Exemple de comparaison entre le FOCUS et l'échelle d'observation de la communication (CELF)

| FOCUS-34  | Items de l'EEO pairés avec le FOCUS                                      | Échelle d'évaluation d'observations (EEO)  |
|---|--|--|
| Partie 1  |  | Écoute   |
| 1. Mon client est à l'aise lorsqu'il communique.  | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.        | 1. Éprouve des difficultés à prêter attention.   |
|   | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.     | 2. Éprouve des difficultés à suivre des directives orales.   |
| 2. Mon client parle en jouant.  |  | 3. Éprouve des difficultés à se souvenir des choses que disent les gens.                             |
| 3. Mon client veut parler aux autres.   |  | 4. Éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.                                      |
| 4. Mon client a confiance lorsqu'il communique avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.        | 5. Doit demander aux gens de répéter ce qu'ils ont dit.  |
|   | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.     | 6. Éprouve des difficultés à comprendre le sens des mots.  |
| 5. Mon client peut communiquer indépendamment.  |  | 7. Éprouve des difficultés à comprendre des nouvelles idées.   |
| 6. Mon client parle beaucoup.   |  | 8. Éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant.                            |
| 7. Mon client peut mettre plusieurs mots ensemble.  | 22. Éprouve des difficultés à utiliser des phrases complètes en parlant. | 9. Éprouve des difficultés à comprendre les expressions faciales, les gestes ou le langage du corps. |
|   |  | Langage  |
| 8. Mon client peut communiquer par lui-même avec d'autres enfants.                              |  | 10. Éprouve des difficultés à répondre aux questions que les gens posent.                            |
| 9. Mon client parle clairement.   |  | 11. Éprouve des difficultés à répondre aux questions aussi rapidement que les autres participants.   |
| 10. Mon client est compris dès la première fois qu'il parle avec d'autres enfants.              |  | 12. Éprouve des difficultés à demander de l'aide lorsque nécessaire.                                 |
| 11. Mon client parle en phrases complètes.  | 22. Éprouve des difficultés à utiliser des phrases complètes en parlant. | 13. Éprouve des difficultés à poser des questions.   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| 12. Mon client communique pour régler les problèmes.   |   | 14. Éprouve des difficultés à utiliser une variété de mots de vocabulaire en parlant.   |
|  |   | 15. Éprouve des difficultés à trouver le (penser au) mot approprié à dire.  |
| 13. Mon client attend son tour avant de parler.  |   | 16. Éprouve des difficultés à exprimer ses pensées.   |
| 14. Mon client transmet ses idées avec des mots.   | 16. Éprouve des difficultés à exprimer ses pensées.   | 17. Éprouve des difficultés à décrire des choses aux gens.  |
| 15. Lorsqu'il parle, mon client utilise la grammaire correctement.   | 21. Utilise une grammaire pauvre en parlant.  | 18. Éprouve des difficultés à ne pas dévier du sujet en parlant.  |
| 16. Mon client utilise de nouveaux mots.   | 14. Éprouve des difficultés à utiliser une variété de mots de vocabulaire en parlant.   | 19. Éprouve des difficultés à en arriver au point en parlant.   |
| 17. Mon client utilise des mots pour demander des choses.  |   | 20. Éprouve des difficultés à placer les événements dans un ordre correct lorsqu'il raconte des histoires ou lorsqu'il parle de choses qui se sont passées. |
| 18. Mon client est compris dès la première fois qu'il parle avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. |   | 21. Utilise une grammaire pauvre en parlant.  |
| 19. Mon client peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien.                  | 20. Éprouve des difficultés à placer les événements dans un ordre correct lorsqu'il raconte des histoires ou lorsqu'il parle de choses qui se sont passées. | 22. Éprouve des difficultés à utiliser des phrases complètes en parlant.  |
| 20. Mon client utilise le langage pour communiquer de nouvelles idées.                                       |   | 23. Parle en phrases courtes et saccadées.  |
| 21. Mon client peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.                |   | 24. Éprouve des difficultés à développer une réponse ou à fournir des détails en parlant.   |
| 22. Mon client peut parler aux autres enfants de ce qu'il est en train de faire.                             |   | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.  |
| 23. Mon client peut se concentrer sur les tâches à faire.  | 1. Éprouve des difficultés à prêter attention.  | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.   |
| Partie 2   |   | 27. Éprouve des difficultés à dire quelque chose d'une autre façon lorsque quelqu'un ne comprend pas.   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Mon client peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien.        | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.  | 28. Devient frustré lorsque les gens ne comprennent pas.        |
|   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.   | Lecture   |
|   | 27. Éprouve des difficultés à dire quelque chose d'une autre façon lorsque quelqu'un ne comprend pas.   |   |
| 2. Les autres enfants incluent mon client dans les jeux.  |   | 29. Éprouve des difficultés à former le son des mots en lisant. |
| 3. Mon client va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.  | 30. Éprouve des difficultés à comprendre ce qui a été lu.       |
|   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.   | 31. Éprouve des difficultés à expliquer ce qui a été lu.        |
| 4. Mon client participe à des activités de groupe.  | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.   | 32. Éprouve des difficultés à identifier l'idée principale.     |
| 5. Mon client peut raconter des histoires qui ont du sens.  | 20. Éprouve des difficultés à placer les événements dans un ordre correct lorsqu'il raconte des histoires ou lorsqu'il parle de choses qui se sont passées. | 33. Éprouve des difficultés à se souvenir des détails.          |
| 6. Mon client peut répondre aux questions.  | 10. Éprouve des difficultés à répondre aux questions que les gens posent.   |   |
|   | 11. Éprouve des difficultés à répondre aux questions aussi rapidement que les autres participants.  | 34. Éprouve des difficultés à suivre des directives écrites.    |
|   | 24. Éprouve des difficultés à développer une réponse ou à fournir des détails en parlant.   | Écriture  |
|   | 39. Éprouve des difficultés à développer une réponse ou à fournir des détails en écrivant.  | 35. Éprouve des difficultés à écrire ses pensées.               |
| 7. Mon client va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                               | 12. Éprouve des difficultés à demander de l'aide lorsque nécessaire.  |   |
|   | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.  | 36. Utilise une grammaire pauvre en écrivant.                   |
|   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.   | 37. Éprouve des difficultés à écrire des phrases complètes.     |
| 8. Mon client est capable de communiquer de manière efficace avec les autres enfants.               | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.  | 38. Écrit des phrases courtes et hachées.                       |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | 27. Éprouve des difficultés à dire quelque chose d'une autre façon lorsque quelqu'un ne comprend pas. |  |
|   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.                                     | 39. Éprouve des difficultés à développer une réponse ou à fournir des détails en écrivant.   |
| 9. Mon client peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 25. Éprouve des difficultés à avoir une conversation avec quelqu'un.                                  | 40. Éprouve des difficultés à placer les mots dans un ordre correct en écrivant des phrases. |
|   | 27. Éprouve des difficultés à dire quelque chose d'une autre façon lorsque quelqu'un ne comprend pas. |  |
|   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.                                     |  |
| 10. Mon client peut être compris par les autres enfants.  |   |  |
| 11. Mon client se joint aux conversations de ses pairs.   | 26. Éprouve des difficultés à parler avec un groupe de personnes.                                     |  |
|   |   |  |
| <i>Les items en vert correspondent à des items de l'EEO</i>   |   |  |
| <i>Les items en bleu ne correspondent à aucun item du FOCUS</i>                                     |   |  |

## 9.2 Extrait du tableau des comparaisons entre les outils

| Source | Énoncé  | FOCUS | EEO | ABAS | CF (UNICEF) | SLS | OOAQ | PRAG - CELF | SSQ | SSRS | MHAVIE | CCC-2 | VINELAND |
|--------|---|-------|-----|------|-------------|-----|------|-------------|-----|------|--------|-------|----------|
| FOCUS  | 1. Mon client est à l'aise lorsqu'il communique.  | x     | x   |      |             |     |      |             |     |      |        |       |          |
| FOCUS  | 2. Mon client parle en jouant.  | x     |     |      |             |     |      |             |     |      |        |       |          |
| FOCUS  | 3. Mon client veut parler aux autres.   | x     |     | x    |             |     |      |             |     |      |        | x     | x        |
| FOCUS  | 4. Mon client a confiance lorsqu'il communique avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | x     | x   |      |             |     |      |             |     |      |        |       |          |
| FOCUS  | 5. Mon client peut communiquer indépendamment.  | x     |     |      |             |     |      |             | x   |      | x      |       |          |
| FOCUS  | 6. Mon client parle beaucoup.   | x     |     |      |             |     |      |             | x   |      |        | x     |          |
| FOCUS  | 7. Mon client peut mettre plusieurs mots ensemble.  | x     | x   |      |             |     |      |             |     |      |        |       |          |

|       |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FOCUS | 8. Mon client peut communiquer par lui-même avec d'autres enfants.   | x |   |   |   |   | x |   |   |   | x |   |   |
| FOCUS | 9. Mon client parle clairement.  | x |   | x |   |   |   |   |   |   |   | x | x |
| FOCUS | 10. Mon client est compris dès la première fois qu'il parle avec d'autres enfants.                           | x |   |   | x |   |   |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 11. Mon client parle en phrases complètes.   | x | x | x |   |   |   |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 12. Mon client communique pour régler les problèmes.   | x | x | x |   |   |   | x |   | x | x |   |   |
| FOCUS | 13. Mon client attend son tour avant de parler.  | x |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| FOCUS | 14. Mon client transmet ses idées avec des mots.   | x | x | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| FOCUS | 15. Lorsqu'il parle, mon client utilise la grammaire correctement.   | x | x | x |   |   |   |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 16. Mon client utilise de nouveaux mots.   | x |   |   |   |   | x |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 17. Mon client utilise des mots pour demander des choses.  | x |   | x |   |   |   | x | x |   |   |   |   |
| FOCUS | 18. Mon client est compris dès la première fois qu'il parle avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | x |   |   | x |   |   |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 19. Mon client peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien.                  | x | x |   | x |   | x |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 20. Mon client utilise le langage pour communiquer de nouvelles idées.                                       | x | x |   |   |   |   | x |   |   |   |   |   |
| FOCUS | 21. Mon client peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.                | x |   |   |   |   | x |   | x |   | x | x |   |
| FOCUS | 22. Mon client peut parler aux autres enfants de ce qu'il est en train de faire.                             | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| FOCUS | 23. Mon client peut se concentrer sur les tâches à faire.  | x | x |   |   | x | x |   |   | x |   |   | x |
| FOCUS | 1. Mon client peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien.                 | x | x | x | x |   | x | x |   |   | x | x |   |
| FOCUS | 2. Les autres enfants incluent mon client dans les jeux.   | x |   | x |   |   | x |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 3. Mon client va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.          | x | x |   |   |   | x |   |   |   | x | x |   |
| FOCUS | 4. Mon client participe à des activités de groupe.   | x | x |   |   |   | x |   | x | x |   | x | x |

|       |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FOCUS | 5. Mon client peut raconter des histoires qui ont du sens.   | x | x | x | x | x | x |   |   |   |   | x | x |
| FOCUS | 6. Mon client peut répondre aux questions.   | x | x | x |   |   |   |   | x |   |   | x |   |
| FOCUS | 7. Mon client va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                                | x | x | x | x | x | x | x |   |   | x |   |   |
| FOCUS | 8. Mon client est capable de communiquer de manière efficace avec les autres enfants.                | x | x | x | x |   | x | x |   |   | x | x |   |
| FOCUS | 9. Mon client peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.  | x | x | x | x |   | x | x |   |   | x | x |   |
| FOCUS | 10. Mon client peut être compris par les autres enfants.   | x |   |   | x |   |   |   |   |   |   | x |   |
| FOCUS | 11. Mon client se joint aux conversations de ses pairs.  | x | x | x | x | x | x |   | x | x | x | x |   |
| EEO   | 2. Éprouve des difficultés à suivre des directives orales.   |   | x |   |   |   | x | x |   |   |   |   |   |
| EEO   | 3. Éprouve des difficultés à se souvenir des choses que disent les gens.                             |   | x |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 4. Éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.                                      |   | x |   |   |   | x |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 5. Doit demander aux gens de répéter ce qu'ils ont dit.  |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 6. Éprouve des difficultés à comprendre le sens des mots.  |   | x |   |   |   | x |   |   |   |   | x |   |
| EEO   | 7. Éprouve des difficultés à comprendre des nouvelles idées.   |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 8. Éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant.                            |   | x | x | x |   |   |   |   |   |   | x |   |
| EEO   | 9. Éprouve des difficultés à comprendre les expressions faciales, les gestes ou le langage du corps. |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   | x |   |
| EEO   | 13. Éprouve des difficultés à poser des questions.   |   | x |   |   |   |   |   | x |   |   |   |   |
| EEO   | 14. Éprouve des difficultés à utiliser une variété de mots de vocabulaire en parlant.                |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 15. Éprouve des difficultés à trouver le (penser au) mot approprié à dire.                           |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 17. Éprouve des difficultés à décrire des choses aux gens.   |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| EEO   | 18. Éprouve des difficultés à ne pas dévier du sujet en parlant.                                     |   | x |   |   |   |   |   |   |   |   | x |   |

|      |   |  |   |   |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
|------|---|--|---|---|--|--|---|--|--|--|---|--|---|
| EEO  | 19. Éprouve des difficultés à en arriver au point en parlant.                                     |  | x |   |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| EEO  | 23. Parle en phrases courtes et saccadées.  |  | x |   |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| EEO  | 27. Epreuve des difficultés à dire quelques chose autrement lorsque quelqu'un ne le comprend pas. |  | x |   |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| EEO  | 28. Devient frustré quand les gens ne comprennent pas.  |  | x |   |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 1. Dit le nom des autres personnes (p. ex., dit « Maman », « Papa » ou le nom des amis).          |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 3. Dit « bonjour » et « au revoir » aux autres.   |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 5. Parle de ses activités préférées avec ses parents, ses amis ou d'autres personnes.             |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 9. Prête attention, aussi longtemps que nécessaire, lors de discussions familiales.               |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 11. Montre de la sympathie envers les autres quand ils sont tristes ou fâchés.                    |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 11. Écoute attentivement, pendant au moins cinq minutes, lorsque les gens parlent.                |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  | x |
| ABAS | 12. Hoche la tête ou sourit pour encourager les autres lorsqu'ils parlent.                        |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 17. Donne verbalement des directives qui comprennent au moins deux étapes ou deux activités.      |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 18. Énonce son propre numéro de téléphone.  |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 20. Parle de ses buts réalistes en ce qui a trait à son éducation ou sa carrière à l'avenir.      |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 21. Fait des appels téléphoniques locaux.   |  |   | x |  |  | x |  |  |  | x |  |   |
| ABAS | 22. Énonce son adresse au domicile, incluant son code postal.                                     |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 24. Utilise de l'information récente lors de discussions portant sur l'actualité.                 |  |   | x |  |  |   |  |  |  |   |  |   |
| ABAS | 2. A de bonnes relations avec ses parents et avec d'autres adultes.                               |  |   | x |  |  | x |  |  |  | x |  |   |

|      |  |  |   |   |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
|------|--|--|---|---|--|--|---|---|--|--|--|---|---|
| ABAS | 4. Dit « merci » lorsqu'il reçoit un cadeau.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 5. Fait savoir qu'il est heureux, triste, fâché ou qu'il a peur.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 6. Rit lorsqu'il entend des blagues ou des commentaires drôles.  |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  | x |   |
| ABAS | 7. Maintient un groupe d'amis stable.  |  |   | x |  |  | x |   |  |  |  | x |   |
| ABAS | 8. Se tient à une distance confortable des autres pendant les conversations (pas trop près).                                     |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   | x |
| ABAS | 10. Se déplace, sans qu'on le lui demande, lorsqu'il bloque le passage de quelqu'un.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 12. Fait une remarque lorsque les autres semblent heureux, tristes, fâchés ou qu'ils ont peur.                                   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 13. Essaie de plaire aux autres en faisant quelque chose de spécial pour eux ou en leur offrant une surprise.                    |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 16. Fait preuve de bon jugement lorsqu'il choisit ses amis   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 17. A des attentes raisonnables envers ses amis (p. ex., ne se fâche pas lorsqu'un ami joue avec un autre ami).                  |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 18. Félicite les autres lorsque quelque chose de bien leur arrive.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 19. S'abstient de dire quelque chose qui pourrait embarrasser ou blesser les autres.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 20. Offre aux invités quelque chose à boire ou à manger.   |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 21. Complimente les autres pour leurs bonnes actions ou comportements (p. ex., être honnête ou être gentil).                     |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 22. Achète ou fabrique lui-même des cadeaux pour les membres de sa famille à l'occasion d'anniversaires ou de fêtes importantes. |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| ABAS | 23. Écoute ses amis ou les membres de sa famille qui ont besoin de discuter de leurs problèmes.                                  |  |   | x |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| SLS  | 3. Trouver de nouveaux mots lors de la lecture.  |  |   |   |  |  |   |   |  |  |  |   |   |
| SLS  | 5. Comprendre une histoire en écoutant.  |  | x |   |  |  |   | x |  |  |  |   |   |
| SLS  | 4. Orthographier correctement les mots lors de l'écriture.   |  |   |   |  |  |   |   |  |  |  |   |   |

|             |  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |   |   |  |
|-------------|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|---|---|--|
| SLS         | 7. Comprendre une histoire en lisant.  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Fait des demandes à l'extérieur de son milieu familial   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Tient une conversation en dehors de son milieu familial  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Tient une conversation avec un membre de sa famille  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Exprime ses besoins dans son milieu familial   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Exprime ses besoins  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Exprime ses émotions   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Manifeste son incompréhension  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Tient une conversation de façon appropriée avec un adulte  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Exprime ses besoins à l'extérieur de son domicile ou avec d'autres personnes que ses proches                                 |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | Exprime ses besoins en dehors de son milieu familial (famille élargie, service de garde, loisirs...)                         |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 2. Maintenir des relations affectives avec ses soeurs et ses frères.   |  |  |  |  |  | x |  |  |  | x |   |  |
| OOAQ        | 2. Répond aux demandes faites par d'autres enfants.  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 3. Répond aux demandes faites par des adultes moins familiers (chauffeur d'autobus ou de taxi, intervenants scolaires...).   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 4. Répond aux demandes faites par les adultes étrangers (personnel de centre de loisirs, de la bibliothèque, de magasin...). |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 5. Exprime de façon appropriée son attachement aux membres de sa famille.  |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 7. Respecte les liens hiérarchiques et l'autorité.   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 7. Participe à une conversation en groupe.   |  |  |  |  |  | x |  |  |  |   |   |  |
| OOAQ        | 6. Établit des liens appropriés avec des nouveaux amis.  |  |  |  |  |  | x |  |  |  | x |   |  |
| PRAG - CELF | 23. Fournit de l'information ou s'informe en utilisant un langage approprié  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |   | x |  |



|        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |  |  |
|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|--|--|
| SSRS   | 6. Identifie des qualités personnelles quand les circonstances s'y prêtent.                  |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 7. Invite les autres à participer aux activités.   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 8. Utilise ses temps libres de manière adéquate.   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 9. Termine ses travaux scolaires dans le délai imparti.                                      |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 12. Contrôle son humeur en situation de conflit avec des adultes.                            |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 15. Utilise son temps de manière appropriée lorsqu'il attend votre aide.                     |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 16. Fait correctement son travail scolaire.  |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 17. Vous exprime de manière adéquate qu'il/elle croit que vous l'avez traité(e) injustement. |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 18. Accepte les suggestions de ses pairs pour les activités de groupe.                       |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 19. Complimente ses pairs.   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 20. Suit les consignes.  |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 21. Range correctement ses effets personnels ainsi que le matériel scolaire.                 |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 22. Coopère avec ses pairs sans que l'on ait besoin de l'inciter.                            |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 23. Se porte volontaire pour aider ses pairs dans leurs travaux de classe.                   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 27. Garde son pupitre propre et en ordre sans que l'on ait à lui rappeler.                   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 28. Exécute les consignes.   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 29. Effectue facilement la transition lors des changements d'activités.                      |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| SSRS   | 30. S'entend bien avec des gens différents de lui/ d'elle.                                   |  |  |  |  |  |  |  |  | x |   |  |  |
| MHAVIE | 5. Communiquer par écrit.  |  |  |  |  |  |  |  |  |   | x |  |  |
| MHAVIE | 6. Communiquer par internet.   |  |  |  |  |  |  |  |  |   | x |  |  |









### 9.3 Questionnaire du premier tour du processus de Delphi

#### **Votre avis sur des questions évaluant les impacts fonctionnels**

#### **d'un trouble développemental du langage chez des enfants âgés de 6 à 12 ans**

Nous sommes en train de développer un questionnaire qui doit permettre d'évaluer les impacts fonctionnels du trouble développemental du langage chez des enfants de 6 à 12 ans. Pour compléter ce questionnaire, le parent ou le clinicien devra évaluer les capacités de l'enfant sur une échelle de 1 à 4 pour chaque énoncé (allant de « N'y parvient pas du tout » à « N'a aucune difficulté à le faire »).

Mais avant cela, nous souhaitons obtenir votre avis sur la formulation, l'utilité et la pertinence des différentes questions reprises ci-dessous pour évaluer ces impacts fonctionnels.

***On entend par « impacts fonctionnels » les conséquences du trouble sur la vie de tous les jours de l'enfant, les limitations qu'il rencontre dans ses activités quotidiennes à cause de son trouble.***

Pour chaque énoncé (question), nous vous demandons d'entourer le numéro correspondant à votre appréciation de l'énoncé, selon que vous le trouvez :

1. Pas du tout pertinent
2. Pertinent mais insatisfaisant (veuillez détailler)
3. Très pertinent

Pour les cotations de 1 et 2, pourriez-vous commenter votre réponse svp ? Vous pouvez par exemple préciser si vous trouvez que cet énoncé n'est pas clair, qu'il est mal formulé, qu'il est redondant par rapport à un autre, qu'il n'est pas approprié à l'âge ou aux difficultés de l'enfant etc. Vous pouvez également émettre des suggestions de formulation ou d'autres types de modifications.

**ATTENTION** nous vous demandons, ici, de nous dire si l'énoncé est ou non PERTINENT de manière générale pour les enfants qui présentent un trouble développemental du langage. Nous ne vous demandons pas encore de juger dans quelle mesure l'enfant avec un trouble développemental du langage auquel vous pensez est ou non en mesure de réaliser l'action décrite.

Par exemple, pour la Question 1 : « L'enfant se joint aux conversations de ses pairs ». Vous trouvez que cet énoncé est

- (1) Pas du tout pertinent pour décrire les limitations ou capacités rencontrées par un enfant avec trouble développemental du langage dans la vie de tous les jours
- (2) Pertinent pour décrire les limitations ou capacités rencontrées par un enfant avec trouble développemental du langage dans la vie de tous les jours, mais insatisfaisant du point de vue de sa formulation, de sa redondance avec d'autres items, de son manque de précision ou d'autres critères (veuillez détailler).
- (3) Très pertinent pour décrire les limitations ou capacités rencontrées par un enfant avec trouble développemental du langage dans la vie de tous les jours et correctement formulé.

| Énoncé   | Pertinence | Commentaire / Proposition |
|--|------------|---------------------------|
| 1. L'enfant se joint aux conversations de ses pairs.   | 1-2-3      |                           |
| 2. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien.         | 1-2-3      |                           |
| 3. L'enfant peut raconter des histoires qui ont du sens.   | 1-2-3      |                           |
| 4. L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                                | 1-2-3      |                           |
| 5. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec les autres enfants.                          | 1-2-3      |                           |
| 6. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.  | 1-2-3      |                           |
| 7. L'enfant participe à des activités de groupe.   | 1-2-3      |                           |
| 8. L'enfant communique pour régler des problèmes.  | 1-2-3      |                           |
| 9. L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire.   | 1-2-3      |                           |
| 10. L'enfant peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien.          | 1-2-3      |                           |
| 11. L'enfant peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.        | 1-2-3      |                           |
| 12. L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | 1-2-3      |                           |
| 13. L'enfant peut répondre aux questions.  | 1-2-3      |                           |
| 14. L'enfant veut parler aux autres.   | 1-2-3      |                           |
| 15. L'enfant parle clairement.   | 1-2-3      |                           |
| 16. L'enfant parle en phrases complètes.   | 1-2-3      |                           |
| 17. L'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle.                                     | 1-2-3      |                           |

|  |       |  |
|--|-------|--|
| 18. L'enfant utilise des mots pour demander des choses.  | 1-2-3 |  |
| 19. Les autres enfants incluent l'enfant dans le jeu.  | 1-2-3 |  |
| 20. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant.                | 1-2-3 |  |
| 21. L'enfant maintient un groupe d'amis stable.  | 1-2-3 |  |
| 22. L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas. | 1-2-3 |  |
| 23. L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti.                                  | 1-2-3 |  |
| 24. L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.                          | 1-2-3 |  |
| 25. L'enfant se sent parfois fâché, frustré, furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.   | 1-2-3 |  |
| 26. L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.     | 1-2-3 |  |
| 27. L'enfant peut exprimer ses souhaits, ses désirs.   | 1-2-3 |  |
| 28. L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne.                                   | 1-2-3 |  |
| 29. L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris. | 1-2-3 |  |
| 30. L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés.                                      | 1-2-3 |  |

- Avez-vous des commentaires/suggestions à propos du questionnaire ?
- Quelles questions/éléments vous sembleraient importantes à ajouter ?

- Avez-vous des commentaires/suggestions à propos du fait que les capacités de l'enfant seront évaluées, pour chaque question, sur une échelle de 1 à 4 (allant de « N'y parvient pas du tout » à « N'a aucune difficulté à le faire ») ?

#### 9.4 Questionnaire du second tour du processus de Delphi

##### Votre avis sur des questions évaluant les impacts fonctionnels

##### d'un trouble développemental du langage chez des enfants âgés de 6 à 12 ans

Chère participante,

Tout d'abord, un tout grand merci pour votre temps et votre participation précieuse ! Voici une synthèse des résultats du premier tour.

Les énoncés suivants sont ceux pour lesquels un consensus a été obtenu au premier tour. Cela signifie qu'au moins 80% des participants ont jugé que l'énoncé était pertinent. Ces énoncés seront donc proposés sans modifications dans le questionnaire final :

|  |
|--|
| L'enfant peut raconter des histoires qui ont du sens (3)   |
| L'enfant veut parler aux autres (14)   |
| L'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle (17)                                     |
| L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas (22) |
| L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti (23)                                  |
| L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens (24)                          |
| L'enfant se sent parfois fâché, frustré, furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer (25)   |
| L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer (26)     |
| L'enfant peut exprimer ses souhaits, ses désirs (27)   |

Ensuite, pour tous les énoncés pour lesquels un consensus n'a pas été atteint, nous les avons reformulés. Dans le tableau suivant, nous avons repris l'ancienne formulation des énoncés ainsi que tous les commentaires qui ont été effectués sur cet ancien énoncé. Nous vous demandons de juger de la pertinence du nouvel énoncé. Comme pour le premier questionnaire, vous devez entourer le numéro correspondant à votre appréciation de l'énoncé, selon que vous le trouvez :

4. Pas du tout pertinent
5. Pertinent mais insatisfaisant (veuillez détailler)
6. Très pertinent

Pour les cotations de 1 et 2, pouvez-vous également commenter votre réponse svp ? N'hésitez pas à nous faire part de vos suggestions d'ajustement pour le cas où nos propositions ne correspondraient pas à vos attentes.

| Ancien énoncé | Commentaires sur cet énoncé | Nouvel énoncé A<br>JUGER | Pertinence du nouvel énoncé | Commentaire/Proposition |
|---------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|
|---------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|

|   |  |   |              |  |
|---|--|---|--------------|--|
| 1. L'enfant se joint aux conversations de ses pairs.  | Les différents participants ont jugé que « se joindre » n'était pas assez précis. Cela signifie-t-il que l'enfant est observateur de la conversation, y participe activement ou s'intègre juste dedans ? | 1. L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...).                     | <b>1-2-3</b> |  |
| 2. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien.        | Le terme « communiquer » a été jugé trop vague dans cet énoncé. Cela comprend-il la communication non verbale ? De plus, il faudrait préciser ce qu'on entend par « de manière efficace ».               | 2. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.        | <b>1-2-3</b> |  |
| 4. L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                               | Nécessité d'ajouter un exemple. Formulation vague « d'obtenir des choses ». D'autres auraient souhaité une précision du contexte.  | 3. L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).                                      | <b>1-2-3</b> |  |
| 5. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec les autres enfants.                         | Le terme « communiquer » a été jugé trop vague dans cet énoncé. Cela comprend-il la communication non verbale ? De plus, il faudrait préciser ce qu'on entend par « de manière efficace ».               | 4. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.                         | <b>1-2-3</b> |  |
| 6. L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | Le terme « communiquer » a été jugé trop vague dans cet énoncé. Cela comprend-il la communication non verbale ? De plus, il faudrait préciser ce qu'on   | 5. L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien. | <b>1-2-3</b> |  |

|   |   |   |                                  |  |
|---|---|---|----------------------------------|--|
|   | entend par « de manière efficace ».   |   |                                  |  |
| 7. L'enfant participe à des activités de groupe.  | Que signifie un groupe (préciser le nombre d'enfants). Préciser la notion de « participer » (activement ou passivement).  | 6. L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).   | <b>1-2-3</b>                     |  |
| 8. L'enfant communique pour régler des problèmes.   | De manière générale, cet énoncé a été jugé imprécis. Formulation peu précise de « régler des problèmes ». Est-ce qu'il communique pour régler seul un problème ou pour demander de l'aide ? Ajouter des exemples. Est-ce qu'il communique verbalement ou non ?                | 7. L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul.                              | <b>1-2-3</b><br><br><b>1-2-3</b> |  |
| 9. L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire.                                    | Préciser à quel moment de la journée car le TDL entraîne une situation de double tâche et donc une fatigabilité au cours de la journée. Nécessité de préciser les types de tâches et les contextes. Si ce n'est pas en lien avec le langage alors ce ne serait pas pertinent. | 8. L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien avec les apprentissages à l'école.  | <b>1-2-3</b>                     |  |
| 10. L'enfant peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien. | Plusieurs personnes ont questionné le fait que ce soit à des adultes qu'il ne connaît pas bien, notamment car parler d'événement passés n'est pas facile même avec des adultes bien connus.   | 9. L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin) | <b>1-2-3</b>                     |  |

|  |   |  |              |  |
|--|---|--|--------------|--|
|  | De plus, la question a été posée de l'intérêt de raconter des événements passés par rapport aux présents et futurs. Enfin, il pourrait être utile de donner un exemple d'adultes qu'il ne connaît pas bien.               |  |              |  |
| 11. L'enfant peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.        | Question redondante avec la question 6. De plus, que signifie « communiquer par lui-même » et quelle est la différence avec « communiquer de manière efficace » ?   | Si on transforme en « L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien » alors il est redondant avec le 6 donc on supprime celui-ci et on garde le 6. |              |  |
| 12. L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | Préciser ce que signifie « tenir une conversation ». L'item peut être redondant avec le précédent. Cet item peut également dépendre de l'âge de l'enfant (il serait plus pertinent à partir de 8 ans par exemple qu'à 6). | Supprimer cet item car redondant.  |              |  |
| 13. L'enfant peut répondre aux questions.  | Préciser à quels types de questions il peut répondre. Nécessité de préciser « peut répondre ».  | 10. L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON).  | <b>1-2-3</b> |  |
| 15. L'enfant parle clairement.   | Préciser le terme « clairement ». Cela signifie-t-il qu'il est intelligible (on ne lui demande pas de   | 11. L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce   | <b>1-2-3</b> |  |

|   |  |  |              |  |
|---|--|--|--------------|--|
|   | répéter) ou alors qu'il exprime ses idées de façon claire et organisée, de manière syntaxiquement correcte ?   | qu'il dit, sans lui demander de répéter.   |              |  |
| 16. L'enfant parle en phrases complètes.  | Préciser la formulation « phrases complètes ».   | 12. L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes. | <b>1-2-3</b> |  |
| 18. L'enfant utilise des mots pour demander des choses.                             | Préciser la formulation « des mots ». Est-ce que ce sont des mots isolés ?   | 13. L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.            | <b>1-2-3</b> |  |
| 19. Les autres enfants incluent l'enfant dans le jeu.                               | Plusieurs propositions de reformulation : soit « l'enfant est inclus dans le jeu par les autres enfants », soit « l'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres enfants ».   | 14. L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.                                   | <b>1-2-3</b> |  |
| 20. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant. | La question pourrait être scindée en deux questions car les deux informations sont intéressantes.  | 15. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle.            | <b>1-2-3</b> |  |
|   |  | 16. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute.       | <b>1-2-3</b> |  |
| 21. L'enfant maintient un groupe d'amis stable.                                     | Cet item a parfois été jugé pas du tout pertinent. Moins pertinent par rapport au TDL en général. Mais aussi moins pertinent car à l'école il est parfois compliqué de maintenir un même groupe d'amis chaque année. Plutôt demander si l'enfant a des relations stables qu'il | 17. L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères.                        | <b>1-2-3</b> |  |

|  |  |   |              |  |
|--|--|---|--------------|--|
|  | s'agisse d'un ou deux enfants ou d'un groupe d'enfants. Ou alors s'il est capable de lier des liens d'amitié sincères. |   |              |  |
| 28. L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne.                                   | Préciser le terme « communiquer » et « sans l'aide de personne ».  | 18. L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne.   | <b>1-2-3</b> |  |
| 29. L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris. | Redondante avec l'item 28. Préciser ce que non-verbal signifie.  | 19. L'enfant peut communiquer de manière verbale ou non verbale (utilisation de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris.                                     | <b>1-2-3</b> |  |
| 30. L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés.                                      | Préciser quels types de situations et « difficultés langagières » pour être en lien avec le TDL.                       | 20. L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication). | <b>1-2-3</b> |  |

Items ajoutés en fonction des suggestions :

| Enoncé  | Pertinence   | Commentaire/Proposition |
|---|--------------|-------------------------|
| 21. L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'emporte pas facilement, ne fait souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens...). | <b>1-2-3</b> |                         |
| 22. Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur sa relation avec ses frères/sœurs.  | <b>1-2-3</b> |                         |
| 23. L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille.   | <b>1-2-3</b> |                         |
| 24. Ses frères et sœurs ont tendance à parler à sa place.   | <b>1-2-3</b> |                         |
| 25. L'enfant se confie facilement à ses parents.  | <b>1-2-3</b> |                         |

|  |              |  |
|--|--------------|--|
| 26. L'enfant vient rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème.                         | <b>1-2-3</b> |  |
| 27. L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable.                            | <b>1-2-3</b> |  |
| 28. L'enfant peut compter sur des aménagements à l'école pour pallier ses difficultés langagières. | <b>1-2-3</b> |  |
| 29. Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires.        | <b>1-2-3</b> |  |

- Avez-vous des commentaires/suggestions à propos du questionnaire ?

Précisions sur le questionnaire :

- Les quatre propositions de réponses pour le futur questionnaire sont :
  - (1) N'y parvient pas du tout
  - (2) Epreuve beaucoup de difficultés à le faire
  - (3) Epreuve quelques difficultés à le faire
  - (4) N'a aucune difficulté à le faire
- Ordre des items :

Les items ne sont pour l'instant pas classés par thèmes. Ils ont été répartis ainsi en fonction de leur pertinence dans la littérature. Dans le futur questionnaire, l'ordre pourra être modifié pour qu'ils soient répartis selon plusieurs catégories pertinentes.

- Suggestions supplémentaires :

Une case sera ajoutée dans le futur questionnaire afin que les parents puissent préciser/illustrer leur réponse avec des exemples concrets du quotidien.

### 9.5 Tableau reprenant les commentaires des participants au premier tour du processus de Delphi

|    | Enoncé  | Commentaires   | Commentaires | Commentaires | Commentaires  | Commentaires   | Commentaires | Enoncé reformulé   |
|----|---|--|--------------|--------------|---|--|--------------|--|
| 1. | L'enfant se joint aux conversations de ses pairs  | <p>LG1 : Formulation peu précise : que signifie « se joindre » ? Se Joint-il en tant qu'observateur ou participe-t-il à la conversation ?</p> <p>Proposition de formulation : L'enfant se joint aux conversations de ses pairs en tant qu'observateur OU L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et participe à la conversation</p>   |              |              | <p>LG4 : Se joindre &gt; pas très clair pour moi + et participe activement/passivement ? ou juste intègre la conversation ?</p>   | <p>LG5 : Peut-être préciser que signifie « se joindre aux conversations », est-ce que l'enfant est actif/passif dans la conversation ?</p> |              | <p>L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...).</p>              |
| 2. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien. | <p>LG1 : Formulation peu précise : que signifie "communiquer" ? Cela comprend uniquement l'expression verbales ou aussi l'utilisation de gestes ?</p> <p>Proposition de formulation : L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien. L'enfant peut communiquer (productions verbales sans l'utilisation de gestes) de manière efficace avec des adultes qui le connaissent bien.</p> |              |              | <p>LG4 : Ajouter peut-être juste une précision sur le terme « de manière efficace » (en termes de buts conversationnels accomplis, en termes de forme du discours, etc)</p> |  |              | <p>L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.</p> |

|    |  |  |   |   |  |   |                            |  |
|----|--|--|---|---|--|---|----------------------------|--|
| 3. | L'enfant peut raconter des histoires qui ont du sens.  |  |   |   | LG4 : Serait-ce judicieux de différencier sens et forme du discours ?  |   |                            |  |
| 4. | L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses.                               |  | LG2 : L'énoncé est pertinent mais il faudrait peut-être ajouter un exemple concret pour être sûr (surtout les parents qui le complèteraient) d'avoir bien compris l'item. | LG3 : C'est la notion d'«obtenir des choses » qui m'interroge. Je préfère la formulation de l'item 5, sur la communication efficace. Ou alors « pour jouer avec eux » ? |  | LG5 : A revoir peut-être la formulation de « des choses »   | LG6 : Dans quel contexte ? | L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).                                      |
| 5. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec les autres enfants.                         | LG1 : Même commentaire que pour la question 2, préciser la formulation pour "communiquer".   |   |   | LG4 : Ajouter peut-être juste une précision sur le terme « de manière efficace » (en termes de buts conversationnels accomplis, en termes de forme du discours, etc)                 |   |                            | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.                         |
| 6. | L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | LG1 : Même commentaire que pour la question 2, préciser la formulation pour "communiquer".   |   |   | LG4 : Ajouter peut-être juste une précision sur le terme « de manière efficace » (en termes de buts conversationnels accomplis, en termes de forme du discours, etc)                 | LG5 : Peut-être donné un exemple pour comprendre à quoi fait référence « un adulte qui ne le connaît pas bien » |                            | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien. |
| 7. | L'enfant participe à des activités de groupe.  | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "groupe" ? Je préciserais environ le nombre d'enfants (10-15 enfants ?).  |   | LG3 : Peut-être préciser la notion de « participer » à activement ? verbalement ?   |  |   |                            | L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).   |
| 8. | L'enfant communique pour régler des problèmes.   | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "régler des problèmes" ? Communique-t-il pour régler seul un problème ou communique-t-il pour demander de l'aide afin de régler un problème ? | LG2 : Une nouvelle fois, peut-être donner des exemples ou expliciter si ce sont des problèmes intrinsèques ou extrinsèques.   | LG3 : « régler et/ou parler de ses problèmes. »   | LG4 : Communique verbalement ? Un enfant qui veut quelque chose et qui le prend directement à l'autre > il a réglé son problème mais peut-être pas de manière socialement acceptable |   | LG6 : Pas assez détaillé   | L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul.                                    |
| 9. | L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire.  | LG1 : Je préciserais le moment de la journée avec l'idée que le TDL entraîne une situation de double tâche et donc une   |   |   | LG4 : à préciser > quel type de tâches, quel contexte ? Si pas en lien avec le langage, je ne  | LG5 : Peut-être remplacer « concentrer sur les tâches à   |                            | L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien   |

|    |  |  |   |  |   |   |                         |  |
|----|--|--|---|--|---|---|-------------------------|--|
|    |  | fatigabilité au cours de la journée. Proposition de formulation : l'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire le matin ? L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire l'après-midi ?                          |   |  | suis pas sûre que ce soit pertinent.  | faire » par « concentrer sur des tâches à réaliser »  |                         | avec les apprentissages à l'école.   |
| 10 | L'enfant peut raconter des événements passés à des adultes qu'il ne connaît pas bien.          |  | LG2 : Pourquoi seulement à des adultes qui ne le connaissent pas bien ?   | LG3 : Je pense que la notion « à des adultes qu'ils ne connaît » n'est pas forcément nécessaire. Parler d'événements passés n'est pas facile, mais avec des adultes connus   | LG4 : Pourquoi spécifiquement « événements passés » ? Intérêt d'être compétent aussi pour raconter des événements présents et futur ? | LG5 : Peut-être préciser que signifie adultes qu'il ne connaît pas bien avec un exemple   |                         | L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin)   |
| 11 | L'enfant peut communiquer par lui-même avec des adultes qui ne le connaissent pas bien.        | LG1 : Je trouve la question redondante avec la question 6.   | LG2 : Un peu redondant avec "L'enfant peut communiquer de manière efficace avec des adultes qui ne le connaissent pas bien" et l'item d'après "L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien" que je trouve plus clair. |  | LG4 : Communiquer par lui-même = initier spontanément ?   | LG5 : Petite redondance avec la question 2, qu'est-ce qui est différent entre efficace vs par lui-même, peut-être préciser légèrement |                         | Si on transforme en « L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien » alors il est redondant avec le 6 donc on supprime celui-ci et on garde le 6. |
| 12 | L'enfant va essayer de tenir une conversation avec des adultes qui ne le connaissent pas bien. | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "tenir une conversation" ? Cherche-t-on à savoir si l'enfant peut initier la conversation ou s'il peut faire durer une conversation en posant d'autres question par exemple ? |   | LG3 : Je trouve cela intéressant comme item mais peut-être à partir de 8 ans. A 6 ans, je ne suis pas sûre que tous les enfants soient à l'aise pour le faire. Répondre aux questions OK, mais de là à ce que lui enchaîne avec des questions pour tenir une conversation (c'est comme cela que je le comprends) cela me paraît un peu complexe. |   |   | LG6 : Semblable à la 11 | Supprimer cet item car redondant.  |

|    |  |  |  |  |   |   |  |   |
|----|--|--|--|--|---|---|--|---|
| 13 | L'enfant peut répondre aux questions.                      | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "peut répondre" ? A-t-il compris la question ou   | LG2 : peut-être mentionner quel type de questions (fermées, ouvertes, qui demandent des justifications...) | LG3 : Peut-être être plus explicite à Questions fermées ou ouvertes ? Simples ou complexes ?             | LG4 : Il serait intéressant de savoir quelles questions (ouvertes ou fermées) car les exigences langagières ne sont pas les mêmes | LG5 : Peut-être modifier la formulation « L'enfant peut répondre à des questions qui lui sont posées ». Peut-être préciser « répondre adéquatement »  |  | L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON). |
| 14 | L'enfant veut parler aux autres.                           | LG1 : Remplacer "veut" par "aime" me semblerait encore plus pertinent ?  |  |  |   |   |  |   |
| 15 | L'enfant parle clairement.                                 | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "clairement" ? Est-il intelligible ? Exprime-t-il ses idées de façon claire et organisée ? Proposition de reformulation : L'enfant est-il intelligible lorsqu'il s'exprime ? L'enfant exprime-t-il ses idées de façon claire et organisée ? |  | LG3 : Peut-être ajouter l'idée selon laquelle on lui demande très peu de répéter ce qu'il vient de dire. | LG4 : Clairement > pas suffisamment précis (prosodie, organisation syntaxique, etc)   |   |  | L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter.                         |
| 16 | L'enfant parle en phrases complètes.                       | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "phrases complètes" ? S'arrête-t-il avant la fin de la phrase ? Répète-t-il plusieurs fois le même mot ou la même partie de phrase ? Fait-il des pauses au sein d'une phrase ?  |  |  | LG4 : (préciser entre parenthèses ce qu'est une phrase complète > pas forcément clair dans la tête du parent)                     | LG5 : Peut-être modifier légèrement la formulation « l'enfant parle en utilisant des phrases complètes »  |  | L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes.  |
| 17 | L'enfant utilise la grammaire correctement quand il parle. |  |  |  |   | LG5 : Peut-être modifié légèrement la formulation « l'enfant utilise correctement la grammaire quand il parle » ou « l'enfant produit des phrases syntaxiquement/grammaticalement correctes » |  |   |

|    |  |  |  |  |                             |   |   |  |
|----|--|--|--|--|-----------------------------|---|---|--|
| 18 | L'enfant utilise des mots pour demander des choses.  | LG1 : Formulation peu précise : que signifie "des mots" ?<br>Proposition de reformulation : L'enfant produit un mot isolé pour demander quelque chose.   |  |  | LG4 : « des mots isolés » ? |   |   | L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.  |
| 19 | Les autres enfants incluent l'enfant dans le jeu.  |  |  |  |                             | LG5 : Peut-être modifié la formulation « l'enfant est inclus dans le jeu par les autres enfants »                               | LG6 : L'enfant s'inclut-il dans le jeu des autres enfants ? | L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.   |
| 20 | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens en parlant ou en écoutant.                | LG1 : Je distinguerais les deux questions, car les deux informations peuvent être intéressantes. Proposition de reformulation : L'enfant éprouve des difficultés à regarder la personne à qui elle parle. L'enfant éprouve des difficultés à regarder la personne qui lui parle. |  |  |                             | LG5 : Je modifierai légèrement la phrase « l'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle ou les écoute » |   | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle. L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute. |
| 21 | L'enfant maintient un groupe d'amis stable.  | LG1 : Proposition de reformulation : L'enfant maintient des relations stables (qu'il s'agisse d'un ou deux amis ou d'un groupe d'amis)   |  | LG3 : Je ne suis pas sûre que cela soit un item pertinent. Que veut dire stable ? Même groupe depuis combien de temps ? Dans les écoles où les classes sont remélangées chaque année, il est parfois difficile d'avoir un « groupe » d'amis. On pourrait plutôt le reformuler en soulignant qu'il est capable de lier des liens d'amitié sincères. |                             | LG5 : Moins pertinent selon moi pour les TDL  |   | L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères.  |
| 22 | L'enfant manifeste son incompréhension et/ou demande des précisions lorsqu'il ne comprend pas. |  |  |  |                             |   |   |  |

|    |  |   |   |  |  |  |  |   |
|----|--|---|---|--|--|--|--|---|
| 23 | L'enfant termine ses travaux scolaires dans le temps imparti.                                  |   |   |  |  |  |  |   |
| 24 | L'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les gens.                          |   |   |  |  | LG5 : Peut-être modifier « les gens » par « les autres »<br>« l'enfant éprouve des difficultés à comprendre ce que disent les autres » |  |   |
| 25 | L'enfant se sent parfois fâché, frustré, furieux parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.   |   |   |  |  |  |  |   |
| 26 | L'enfant se sent parfois honteux ou embarrassé parce qu'il a des difficultés à s'exprimer.     |   |   |  |  |  |  |   |
| 27 | L'enfant peut exprimer ses souhaits, ses désirs.   |   | LG2 : Un peu redondant avec « L'enfant utilise des mots pour demander des choses. » ou à repréciser |  |  |  |  |   |
| 28 | L'enfant est capable de communiquer sans l'aide de personne.                                   | LG1 : Je préciserais le mot "communiquer" afin de fusionner les questions 28 et 29. Proposition de reformulation : L'enfant est capable de communiquer (de manière verbale et non verbale) sans l'aide de personne. |   |  |  | LG5 : Peut-être modifier « sans l'aide de personne » par « sans l'aide d'une tierce personne (ex. parents, ami, etc.)                  |  | L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne.               |
| 29 | L'enfant peut s'exprimer de manière verbale ou non verbale de manière à ce qu'il soit compris. | LG1 : question redondante avec la question 28   |   | LG3 : Relativement proche de l'item juste avant. Je suppose qu'à l'item 28 on sous-entend qu'il communique de manière efficace (si non, il faut préciser davantage l'item) |  | LG5 : Peut-être préciser la signification de verbal et non verbal pour les parents. Ex. non verbal (gestes)                            |  | L'enfant peut communiquer de manière verbale ou non verbale (utilisation de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris. |

|    |   |  |  |   |  |   |  |   |
|----|---|--|--|---|--|---|--|---|
| 30 | L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés. |  |  |   | LG4 : À préciser selon moi (types de situations + difficultés langagières)   | LG5 : Peut-être préciser « difficultés langagières » pour être centré sur le TDL  |  | L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication). |
|    | Suggestions supplémentaires                               | <p>Aucune question ne concerne les relations entre l'enfant et ses frères et sœurs ainsi qu'entre l'enfant et ses parents. Cela pourrait être intéressant de poser quelques questions telles que « Les difficultés langagières de l'enfant ont-elles un impact sur la relation avec ses frères et sœurs ? », « L'enfant a-t-il le temps de prendre son tour de parole en famille (parents et fratrie) ? », « L'enfant vient-il rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème ? », « L'enfant se confie-t-il facilement à ses parents ? », etc.</p> <p>Il pourrait être intéressant d'ajouter une case « exemples » afin de permettre à la personne qui remplit le questionnaire d'illustrer et/ou de préciser sa réponse par un exemple concret du quotidien.</p> | <p>Peut-être ajouter davantage d'item concernant les apprentissages verbaux et le manque du mot ? (l'enfant a-t-il des difficultés à acquérir du nouveau vocabulaire ? à trouver les bons mots ? à accéder à son vocabulaire ?) et des items concernant les apprentissages scolaires ?</p> | <p>Est-ce que dans l'impact fonctionnel, on ne cherche pas à savoir l'impact qu'a le trouble sur l'équilibre familial d'une manière générale ? J'ai des parents qui ne parlent que de ça à la maison avec une atmosphère très pesante.</p> <p>Serait-il pertinent d'envisager des items sur les activités extrascolaires ? Il y a quand même un certain nombre d'enfants qui n'ont plus d'activités extrascolaires (soit parce que la communication avec les autres est difficile, soit par manque de temps).</p> <p>On parle de rendre les travaux dans le temps imparti, mais on peut également parler du temps mis pour réaliser les travaux à la maison (si on remet dans le temps imparti, mais que l'on met 2h00 tous les soirs pour y arriver, ce n'est pas normal).</p> | <p>Je trouve que le questionnaire est orienté sur l'impact fonctionnel au niveau de la communication et des interactions sociales, un peu au niveau émotionnel (25, 26) mais pas tellement sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la sphère scolaire (en termes d'apprentissage) &gt; alors qu'il y a un gros impact du trouble sur les apprentissages, le contexte classe, les aménagements, etc</li> <li>- la sphère « activités extrascolaires » (sauf 30)</li> </ul> <p>Aussi, la répartition des items est-elle voulue ? J'ai plusieurs fois dû retourner à des items plus haut parce que la tournure était légèrement différente &gt; gain de temps pour le parent si les items sont « groupés » par thème ?</p> <p>Je pense qu'il est toujours intéressant de laisser la possibilité aux parents de faire un commentaire qualitatif qui</p> | <p>Il serait peut-être intéressant d'ajouter quelques exemples pour rendre la phrase plus explicite. Peut-être serait-il préférable d'indiquer « y parvient sans difficultés ».</p> | <p>L'enfant arrive-t-il à gérer ses émotions ?</p> |   |

|  |  |  |  |  |   |  |  |  |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
|  |  |  |  |  | peut lui permettre de nuancer ses propos.<br><br>Quels seront les intitulés exacts des 4 réponses possibles ? |  |  |  |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|

### 9.6 Tableau reprenant les commentaires des participants au deuxième tour du processus de Delphi

|   | Enoncé   | Commentaires LG01 | Commentaires LG02 | Commentaires LG03 | Commentaires LG04 | Commentaires LG05  |
|---|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--|
| 1 | L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...).                     |                   |                   |                   |                   |  |
| 2 | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.        |                   |                   |                   |                   | LG05 : L'énoncé me semble plus pertinent par rapport à la première version. Cependant, je m'interroge sur le fait de séparer la communication verbale de la communication non verbale (ex. : geste) pour la suite des analyses car la production et la compréhension sont 2 éléments différents. |
| 3 | L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).                                      |                   |                   |                   |                   |  |
| 4 | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.                         |                   |                   |                   |                   | LG05: Même commentaire que pour l'énoncé 2   |
| 5 | L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien. |                   |                   |                   |                   | LG05: Même commentaire que pour l'énoncé 2   |

|   |   |   |  |   |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|
| 6 | L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).                                  |   |  | LG03 : Peut-être ajouter la notion de participation active ET appropriée. |   |   |
| 7 | L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul. | <p>LG01: Qu'est-ce que le parent doit remplir si l'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème, mais qu'il ne peut pas le régler seul ? Ne serait-il pas intéressant de séparer l'item en 2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème.</li> <li>- L'enfant communique verbalement pour régler un problème seul.</li> </ul> |  |   | <p>LG04 : Importance ici de ne mettre que « verbalement » ou pas ? Parce qu'un enfant peut assurer les trois exemples avec des gestes aussi</p> | <p>LG05: La formulation est assez complexe. Peut-être serait-il pertinent de la formuler de cette manière : « l'enfant communique verbalement pour demander de l'aide afin de régler un problème ». J'ajouterai peut-être un exemple d'un problème.</p> <p>La suite de la proposition « régler un problème seul » est intéressante mais est selon moi à dissocier avec une formulation de ce type « l'enfant communique verbalement avec autrui pour régler un problème auquel il est confronté » (et j'ajouterais un exemple).</p> <p>Les 2 formulations ne sont pas nécessaires. Je pense qu'il faut faire un choix entre une des deux.</p> |
| 8 | L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien avec les apprentissages à l'école.           |   |  |   | <p>LG04 : Notion de moment ou durée ? (ponctuellement, au moment demandé, etc)</p>  | <p>LG05: Peut-être mettre davantage en évidence l'implication du langage oral dans cet énoncé.<br/>Exemple : « l'enfant a des difficultés à rester concentré en classe lorsqu'il est confronté à des tâches impliquant le langage oral »</p>  |

|    |   |  |  |  |                                       |   |
|----|---|--|--|--|---------------------------------------|---|
| 9  | L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin).                               |  |  | LG03 : Ajouter peut-être l'idée que cela peut être décousu (d'autant plus si l'enfant est jeune) | LG04 : Événements passés ou à venir ? | LG05: Peut-être proposé d'autres exemples que le médecin. Un jeune enfant n'est pas souvent en contact avec son médecin et s'est souvent davantage le parent qui parle pour lui lors d'une visite médicale, même chez les enfant tout-venant. Peut-être proposé un exemple de type : éducateur/professeur de soutien scolaire, etc. |
| 10 | L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON). |  |  |  |                                       |   |
| 11 | L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter.                         |  |  |  |                                       |   |
| 12 | L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes.  |  |  |  |                                       | LG05:Peut-être formuler de cette manière « l'enfant parle en utilisant des phrases syntaxiquement et grammaticalement correctes »   |
| 13 | L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.   |  |  |  |                                       |   |
| 14 | L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.  |  |  |  |                                       |   |
| 15 | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle.   |  |  |  |                                       |   |
| 16 | L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute.  |  |  |  |                                       |   |
| 17 | L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères.   |  |  |  | LG04 : Sincères > solides ?           | LG05:Je ne vois pas le lien direct avec le TDL même si ça peut être une information intéressante.   |

|    |   |   |  |  |   |   |
|----|---|---|--|--|---|---|
| 18 | L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne.   | LG01 : Peut-être un peu redondant avec la nouvelle question 11 ?  |  |  |   | LG05: Je supprimerais le « et » dans l'énoncé qui induit un double énoncé.<br>Exemple : « L'enfant est capable de communiquer verbalement sans l'aide d'autrui pour se faire comprendre »   |
| 19 | L'enfant peut communiquer de manière verbale ou non verbale (utilisation de gestes par exemple) de manière à ce qu'il soit compris.   | LG01 : La question n'est-elle pas un peu redondante avec les nouvelles questions 2 et 5, sans être aussi précise que les questions 2 et 5 ? |  | LG03 : Quelle différence par rapport à l'item «L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien. » ? pour moi, ce n'est pas clair |   | LG05:Même remarque que pour l'énoncé 2  |
| 20 | L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication).     |   |  |  |   | LG05:Peut-être une légère reformulation<br>« L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ex. : il évite de participer à des activités scolaires ou extra-scolaires à cause de ses difficultés communicationnelles). |
| 21 | L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'emporte pas facilement, ne fait souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens...). |   |  |  | LG04 : Oubli d'un mot > ne fait pas souvent de crises de colère | LG05:Je réduirais les négations qui sont plus complexes à comprendre<br>Ex. : « l'enfant n'arrive pas à gérer ses émotions (ex. : s'emporte facilement, fait des crises de colère, pleure souvent, perd ses moyens facilement)                |

|    |  |  |  |   |  |  |
|----|--|--|--|---|--|--|
| 22 | Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur sa relation avec ses frères/sœurs.   |  |  |   |  | LG05:L'enfant peut ne pas avoir de frères ou de sœurs -> donc l'item sera biaisé.<br>Peut-être formuler de cette manière « les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses relations avec sa famille (ex. : frère, sœur, parent, grand-parent) |
| 23 | L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille.                                  |  |  |   |  |  |
| 24 | Ses frères et sœurs ont tendance à parler à sa place.  |  |  |   |  | LG05: Même remarque que pour l'énoncé 22   |
| 25 | L'enfant se confie facilement à ses parents.   |  |  |   |  | LG05: Se confie c'est-à-dire ?<br>Peut-être lié à ses difficultés langagières mais aussi à sa personnalité.  |
| 26 | L'enfant vient rapidement trouver ses parents lorsqu'il a un problème.                         | LG01 : Peut-être un peu redondant avec la nouvelle question 7 et la nouvelle question 25 ? |  |   |  | LG05: Moins pertinent pour mesurer l'impact fonctionnel chez le TDL  |
| 27 | L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable.                            |  |  |   |  |  |
| 28 | L'enfant peut compter sur des aménagements à l'école pour pallier ses difficultés langagières. |  |  | LG03 : Je suis un peu mitigée par rapport à cet item. Si le but est de mesurer l'impact fonctionnel des difficultés, il est probable qu'on le fasse lors d'un bilan initial et donc, les aménagements ne sont pas forcément mis en place. |  | LG05:Moins pertinent pour mesurer l'impact fonctionnel chez le TDL ou formulation à revoir<br>« l'enfant a/aurait besoin d'aménagements scolaires pour pallier ses difficultés langagières »   |
| 29 | Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires.        |  |  |   |  |  |

## 9.7 Questionnaire pour un potentiel troisième tour

### Votre avis sur des questions évaluant les impacts fonctionnels

#### d'un trouble développemental du langage chez des enfants âgés de 6 à 12 ans

Chère participante,

Tout d'abord, un tout grand merci pour votre temps et votre participation précieuse ! Voici une synthèse des résultats du second tour.

Les énoncés suivants sont ceux pour lesquels un consensus a été obtenu au premier tour. Cela signifie qu'au moins 80% des participants ont jugé que l'énoncé était pertinent. Ces énoncés seront donc proposés sans modifications dans le questionnaire final :

|   |
|---|
| L'enfant se joint aux conversations de ses pairs et y participe activement (pose des questions, apporte des idées...).  |
| L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui le connaissent bien.                                     |
| L'enfant va parler à d'autres enfants afin d'obtenir des choses (demander des objets, de l'aide ...).   |
| L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par les autres enfants.  |
| L'enfant peut communiquer (productions verbales et gestuelles) et sait se faire comprendre par des adultes qui ne le connaissent pas bien.                              |
| L'enfant participe activement à des activités de groupe (4-5 enfants).  |
| L'enfant peut répondre verbalement à des questions ouvertes (c'est-à-dire nécessitant des réponses de plusieurs mots ou plusieurs phrases ; pas seulement OUI/NON).     |
| L'enfant est intelligible quand il parle : un adulte qui ne le connaît pas bien peut comprendre ce qu'il dit, sans lui demander de répéter.                             |
| L'enfant parle en utilisant des phrases complètes et grammaticalement correctes.  |
| L'enfant utilise des mots et non des gestes pour demander des choses.   |
| L'enfant s'inclut dans le jeu avec les autres.  |
| L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il parle.   |
| L'enfant éprouve des difficultés à regarder les gens lorsqu'il les écoute.  |
| L'enfant évite des situations à cause de ses difficultés langagières (ne pratique pas d'activités extra-scolaires par exemple à cause de difficultés de communication). |
| Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur sa relation avec ses frères/sœurs.  |
| L'enfant a le temps de prendre son tour de parole en famille.   |
| Ses frères et sœurs ont tendance à parler à sa place.   |
| L'enfant se confie facilement à ses parents.  |
| L'enfant parvient à réaliser ses devoirs dans un temps raisonnable.   |
| Les difficultés langagières de l'enfant ont un impact sur ses apprentissages scolaires.   |

Ensuite, pour tous les énoncés pour lesquels un consensus n'a pas été atteint, nous les avons reformulés. Dans le tableau suivant, nous avons repris l'ancienne formulation des énoncés ainsi que tous les commentaires qui ont été effectués sur cet ancien énoncé. Nous vous demandons de juger de la pertinence du nouvel énoncé. Comme pour le premier questionnaire, vous devez entourer le numéro correspondant à votre appréciation de l'énoncé, selon que vous le trouvez :

1. Pas du tout pertinent

2. Pertinent mais insatisfaisant (veuillez détailler)
3. Très pertinent

Pour les cotations de 1 et 2, pouvez-vous également commenter votre réponse svp ? N'hésitez pas à nous faire part de vos suggestions d'ajustement pour le cas où nos propositions ne correspondraient pas à vos attentes.

| Ancien énoncé  | Commentaires sur cet énoncé | Nouvel énoncé A JUGER  | Pertinence du nouvel énoncé | Commentaire/Proposition |
|--|-----------------------------|--|-----------------------------|-------------------------|
| 7. L'enfant communique verbalement pour demander de l'aide pour régler un problème ou pour le régler seul.                               |                             | L'enfant communique verbalement pour régler seul des problèmes.  | <b>1-2-3</b>                |                         |
| 8. L'enfant peut se concentrer sur les tâches à faire en lien avec les apprentissages à l'école.   |                             | L'enfant peut rester concentré en classe lorsqu'il est confronté à des tâches impliquant le langage oral.  | <b>1-2-3</b>                |                         |
| 9. L'enfant peut raconter des événements à un adulte qu'il ne connaît pas bien, (par exemple, extérieur à la famille, comme un médecin). |                             | L'enfant peut raconter des événements passés ou futurs à un adulte qu'il ne connaît pas bien (par exemple, extérieur à la famille, comme un éducateur, un professeur de soutien scolaire). | <b>1-2-3</b>                |                         |
| 17. L'enfant est capable de lier des liens d'amitié sincères.  |                             | L'enfant est capable de lier des liens d'amitié solides.   | <b>1-2-3</b>                |                         |
| 18. L'enfant est capable de communiquer de manière verbale et sait se faire comprendre sans l'aide d'une tierce personne.                |                             | L'enfant est capable de communiquer verbalement sans l'aide d'autrui pour se faire comprendre.   | <b>1-2-3</b>                |                         |
| 21. L'enfant arrive à gérer ses émotions (ne s'empporte pas  |                             | L'enfant n'arrive pas à gérer ses émotions (s'emporte facilement, fait des   | <b>1-2-3</b>                |                         |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| facilement, ne fait souvent des crises de colère, ne pleure pas trop souvent, ne perd pas facilement ses moyens...). |  | crises de colère, pleure souvent, perd ses moyens facilement). |  |  |
|--|--|--|--|--|

- Avez-vous des commentaires/suggestions à propos du questionnaire ?

## Résumé

Ce mémoire a pour vocation de développer un outil d'évaluation des impacts fonctionnels du TDL chez les enfants d'âge scolaire, répondant à un manque d'outils validés pour mesurer les conséquences quotidiennes du TDL. Les hypothèses que nous avons posées sont : le processus de Delphi nous permettrait de sélectionner des items pertinents par un consensus entre logopèdes experts et parents d'enfant avec TDL et le processus de Delphi mettrait en évidence une divergence d'opinion entre les logopèdes et les parents. Pour ce faire, nous avons utilisé un processus de Delphi impliquant des logopèdes expertes du domaine des TDL et des parents d'enfants avec TDL. Après avoir recherché des items dans la littérature, nous les avons soumis aux participants qui nous ont permis de réaliser une sélection des items les plus pertinents pour mesurer les impacts fonctionnels. Ce processus s'est divisé en deux phases. La première nous a permis de sélectionner neuf items, la deuxième 20, pour, au final, établir un questionnaire de 29 items permettant de mesurer les impacts fonctionnels. Ces 29 items sont répartis en plusieurs catégories : la communication, les relations avec les pairs, les relations familiales, les apprentissages scolaires, les réactions personnelles.

Cette étude apporte un outil de mesure plus précis que les outils existants pour mesurer les impacts fonctionnels chez les enfants avec TDL. Ce besoin a été mis en évidence par l'ajout de nouveaux items et par de multiples corrections et améliorations apportées aux items issus de la littérature existante.

Toutefois, ce mémoire reste une première étape vers la construction d'un outil qui pourra, par la suite, être validé par son administration à un plus grand nombre de participants.