

---

## L'impact fonctionnel d'un Trouble Développemental du Langage (TDL) dans différents milieux de vie : analyse qualitative auprès des enseignants et des parents

**Auteur :** Vangeebergen, Zazie

**Promoteur(s) :** Maillart, Christelle

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

**Diplôme :** Master en logopédie, à finalité spécialisée en communication et handicap

**Année académique :** 2022-2023

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/19254>

---

### *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.*

---

**L'impact fonctionnel d'un Trouble Développemental du  
Langage (TDL) dans différents milieux de vie : analyse  
qualitative auprès des enseignants et des parents.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Logopédie

**Zazie Vangeebergen**

Année académique 2022-2023

**Promotion** : Christelle Maillart

**Lecture** : Anne-Lise Leclercq & Léa Leyder

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

## REMERCIEMENTS

---

*Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Madame Maillart, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Je la remercie pour sa disponibilité, son suivi et ses précieux conseils, qui m'ont permis d'élaborer ma réflexion à de nombreux égards. Je remercie également Monsieur Fossion, pour son avis éclairé au niveau de l'analyse thématique.*

*Je souhaite remercier chaleureusement les douze participants de l'étude ainsi que les trois logopèdes m'ayant permis de les rencontrer. Merci pour leur bienveillance, leur disponibilité, leurs partages et leur accueil.*

*Sans oublier ma famille et mes amis pour leur soutien tout au long de ce cursus ainsi que lors de la réalisation de ce mémoire. Merci plus particulièrement à Florence, Nathalie et Thierry pour leur relecture et leurs conseils avisés.*

*Enfin, je remercie Mesdames Leclercq et Leyder pour l'attention qu'elles porteront à la lecture de ce travail, qui constitue l'aboutissement de mon parcours académique.*

# TABLE DES MATIERES

---

<b>Introduction générale.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction théorique.....</b>	<b>2</b>
1. Trouble Développemental du Langage (TDL) .....	2
1.1. Contexte terminologique .....	2
1.2. Définition et prévalence .....	2
2. Impact fonctionnel.....	3
2.1. Généralités.....	3
2.2. Participation sociale et activités .....	4
2.3. Participation communicative .....	5
2.4. Qualité de vie.....	5
2.5. Synthèse des concepts .....	6
2.6. Impact fonctionnel et logopédie .....	7
2.6.1. Vision actuelle.....	7
2.6.2. Classification internationale du fonctionnement et du handicap.....	8
3. Impact fonctionnel et TDL .....	9
3.1. Précisions.....	9
3.2. Domaines impactés.....	9
3.3. Persistance de l'impact .....	12
3.4. Evaluer l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL.....	13
4. Distinction des milieux de vie .....	15
5. Résumé .....	16
<b>Objectifs et questions de recherche.....</b>	<b>17</b>
1. Objectifs .....	17
2. Questions de recherche.....	18
2.1. Impact fonctionnel dans le cadre du TDL .....	18
2.2. Spécificités des milieux de vie .....	19
<b>Méthodologie.....</b>	<b>21</b>
1. Introduction à la méthodologie.....	21
2. Echantillon.....	21
2.1. Taille de l'échantillon.....	21
2.2. Recrutement et critères d'inclusion .....	22
2.3. Participants .....	22
3. Outils de collecte de données .....	23
3.1. Entretien .....	23

3.1.1.	Paramètres de l'entretien .....	23
3.1.2.	Type d'entretien.....	24
3.2.	Guide d'entretien .....	24
3.2.1.	Etapas d'élaboration .....	24
3.2.2.	Structure finale du guide .....	25
3.3.	Journal de bord .....	26
4.	Analyse des données .....	27
4.1.	Introduction à l'analyse thématique .....	27
4.2.	Procédure d'analyse.....	27
4.3.	Choix opérés et réflexions .....	29
<b>Résultats</b>	.....	<b>31</b>
1.	Impact fonctionnel dans le cadre du TDL .....	31
1.1.	Vécu.....	32
1.2.	Stratégies, astuces et moyens d'aide.....	37
1.3.	Contexte.....	40
1.4.	Conclusion de la première partie des résultats .....	43
2.	Spécificité des milieux de vie.....	44
2.1.	Arbres thématiques de synthèse .....	45
2.2.	Comparaison des paires de participants.....	47
2.3.	Evocations spontanées de différences inter-milieux .....	50
2.4.	Conclusion de la deuxième partie des résultats .....	51
<b>Discussion</b>	.....	<b>52</b>
1.	Synthèse des résultats et discussion .....	52
1.1.	Réponse à la première question de recherche.....	52
1.2.	Réponse à la seconde question de recherche .....	60
1.3.	Continuité .....	63
2.	Limites méthodologiques .....	64
3.	Implications et perspectives .....	66
<b>Conclusion</b>	.....	<b>68</b>
<b>Bibliographie</b>	.....	<b>69</b>
<b>Annexes</b>	.....	<b>81</b>
Annexe 1 :	Guide d'entretien .....	81
Annexe 2 :	Journal de thématisation .....	84
Annexe 3 :	Fiche thématique ou relevé de thèmes .....	98
Annexe 4 :	Analyse du relevé de thèmes.....	114
Annexe 5 :	Arbres thématiques individuels.....	129

5.1. PR-N.....	129
5.2. ES-N.....	131
5.3. PR-V.....	133
5.4. ES-V.....	135
5.5. PR-Lo.....	137
5.6. ES-Lo.....	139
5.7. PR-A.....	141
5.8. ES-A.....	143
5.9. PR-Li.....	144
5.10. ES-LI.....	146
5.11. PR-T.....	148
5.12. ES-T.....	150
Annexe 6 : Arbres thématiques de synthèse.....	152
6.1. Perceptions des parents.....	152
6.2. Perceptions des enseignants.....	154
<b>Résumé.....</b>	<b>156</b>

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) est l'un des troubles neurodéveloppementaux les plus communs (McGregor et al., 2020). Il est notamment caractérisé par une atteinte langagière précoce et persistante, l'absence de causes biomédicales et la présence de difficultés quotidiennes, notamment au niveau communicationnel, social et scolaire (Bishop et al., 2017). Ces difficultés quotidiennes résultant du trouble sont également appelées « impact fonctionnel » (Bishop et al., 2016 ; Üstün & Kennedy, 2009 ; Weiss et al., 2018).

Cependant, bien que cet impact fonctionnel constitue un critère de diagnostic du TDL et bien qu'il doive être pris en compte pour répondre aux besoins du patient et de sa famille (Bishop et al., 2017 ; Breault et al., 2019), sa définition demeure peu précise. Les études tendent à se focaliser sur des notions voisines telles que la qualité de vie ou la participation (Cunningham et al., 2017 ; Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; Sylvestre et al., 2016) et omettent, selon notre compréhension, certains aspects qui pourraient être inclus dans le concept d'impact fonctionnel. Outre l'absence d'une définition précise, l'existence de nombreuses terminologies désuètes dans la littérature ainsi que le besoin de disposer d'outils adaptés pour mesurer cet impact chez les enfants présentant un TDL (Bishop et al., 2017 ; Cunningham et al., 2017 ; Giaume, 2022 ; Gomersall et al., 2015) nous ont amenée à nous interroger sur la nature précise des limitations vécues dans le cadre de ce trouble langagier.

Dans cette étude, nous tentons, au travers d'une méthodologie qualitative, d'acquérir une meilleure compréhension de l'impact fonctionnel vécu dans le cadre du TDL. Nous nous questionnons en effet sur la nature des difficultés engendrées, mais également sur la façon dont elles se traduisent dans deux milieux de vie : le milieu familial et le milieu scolaire. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux expériences, observations et perceptions de parents et d'enseignants d'enfants présentant un TDL et les analyserons par le biais d'une analyse thématique.

Pour commencer, nous étudierons les concepts de TDL et d'impact fonctionnel ainsi que les problématiques qui en émanent. Nous explorerons ensuite les difficultés quotidiennes engendrées par le trouble et effectuerons un état des lieux des pratiques logopédiques actuelles pour les évaluer chez l'enfant présentant un TDL. Pour finir, nous ferons le point sur les contextes de vie de l'enfant et leur lien avec son vécu.

# INTRODUCTION THÉORIQUE

---

## 1. Trouble Développemental du Langage (TDL)

Le Trouble Développemental du Langage (ci-après TDL) est un trouble langagier d'origine neurodéveloppementale, dont l'appellation est l'objet d'un consensus international relativement récent. Les divers critères de diagnostic seront développés *infra*, après avoir exposé le contexte d'apparition du TDL.

### 1.1. Contexte terminologique

Le terme « TDL » est apparu dans la foulée d'un double constat : d'une part, une inconstance terminologique relative aux troubles du langage et d'autre part, une invalidité de certaines appellations, dont le « *Specific Language Impairment* » (SLI) (Bishop, 2017). En effet, si le terme « SLI » était largement répandu dans la littérature, les définitions de ce trouble ainsi que les critères de son diagnostic ne dégageraient pas d'unanimité parmi les professionnels. Par ailleurs, le terme « *specific* » s'avérait controversé : les caractéristiques cliniques n'étaient pas spécifiques à ce trouble et la plupart des enfants présentaient des déficits co-occurents (Bishop, 2017 ; Breault et al., 2019 ; Reilly et al., 2014). D'autres termes récurrents dans la littérature posaient également question dans la mesure où ils ne reflétaient pas la problématique du TDL dans sa globalité (Bishop et al., 2016).

La nécessité de dégager un consensus terminologique pour la pratique logopédique et la recherche a dès lors été pointée. En 2016, à l'issue du projet CATALISE, l'appellation « SLI » a été abandonnée au profit du terme « *Developmental Language Disorder* » (DLD), qui apportait solution et clarification aux diverses questions soulevées (Bishop et al., 2017). Ce terme a été traduit par « Trouble Développemental du Langage » (TDL) en français.

### 1.2. Définition et prévalence

Le TDL fait référence à un trouble –de cause inconnue– pouvant affecter différentes composantes langagières, tant en expression qu'en réception. En effet, tant la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, le discours que la pragmatique peuvent faire l'objet de déficits (Bishop et al., 2017). De plus, outre les troubles langagiers, des difficultés en termes d'apprentissage verbal, de mémoire verbale (Bishop et al., 2017) et d'habiletés cognitives (fonctions exécutives, attention soutenue, vitesse de traitement...) sont observées chez beaucoup d'enfants présentant un TDL (Gooch et al., 2019 ; Smolak et al., 2020). Ces difficultés cognitives sont par ailleurs liées au développement du langage. Les difficultés en



termes de mémoire de travail et d'attention soutenue impactent notamment les compétences narratives des enfants présentant un TDL (Smolak et al., 2020 ; Ziegenfusz et al., 2022). Les fonctions exécutives, quant à elles, ont démontré un lien avec la compréhension, la syntaxe et l'acquisition de nouveaux mots chez ces enfants (Kapa & Erikson, 2020).

Le TDL correspond à un profil de difficultés se manifestant dès le plus jeune âge, persistant à long terme et occasionnant des difficultés quotidiennes. Il se différencie sous cet angle des problématiques langagières se résorbant au fil du temps ou résultant d'une insuffisance d'exposition à la langue (Bishop et al., 2017). Il peut être accompagné de troubles neurodéveloppementaux concomitants (Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, dyslexie...), mais n'est pas lié à une cause biomédicale connue (syndrome génétique, déficience intellectuelle...) (Bishop et al., 2017). Sa prévalence s'élèverait à 7,58 % (Norbury et al., 2016).

## **2. Impact fonctionnel**

### **2.1. Généralités**

Un trouble, quel qu'il soit, peut engendrer des conséquences plus ou moins lourdes sur le quotidien d'un individu, empêchant celui-ci de fonctionner de manière optimale dans de multiples situations de vie. Ces impacts sur la vie de tous les jours, causés par le trouble, renvoient à la notion d'« impacts fonctionnels » ou de « limitations fonctionnelles » (Bishop et al., 2016 ; Üstün & Kennedy, 2009 ; Weiss et al., 2018).

Dans le domaine des troubles psychiatriques, Üstün et Kennedy (2009) assimilent la notion d'impact fonctionnel à la notion d'invalidité, toutes deux référant aux limitations dans la réalisation de certaines fonctions quotidiennes en conséquence de la maladie. Cette définition rejoint les informations relatées dans le domaine logopédique, évoquant une interférence dans la vie de tous les jours, qu'elle soit communicationnelle, sociale ou scolaire (Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017). Quels que soient la discipline et la nature du trouble, ces limitations fonctionnelles occupent une place cruciale : leur étude permet une meilleure compréhension du quotidien des individus et parfois même, contribue au diagnostic (Breault et al. 2019 ; Bishop et al., 2016 ; Üstün & Kennedy, 2009 ; Weiss et al., 2018).

La littérature relative aux troubles langagiers recourt peu aux termes précis « impacts fonctionnels » ou « limitations fonctionnelles ». Il est également difficile d'en dégager une définition complète. Wayne et ses collègues (2023) ont tenté de s'approprier les termes « *functional impairments* » et « *functional impact* », se référant aux définitions de

« *impairments* » et de « *impact* » apportées par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). D'après leur interprétation, le premier ferait référence aux difficultés langagières vécues dans des situations quotidiennes de communication et le second, aux difficultés rencontrées en matière de participation dans des situations de vie ou dans l'exécution de tâches quotidiennes. Ces notions de « Participation » et d'« Activités », ainsi que les notions de « Participation communicative » et de « Qualité de vie », peuvent être recensées dans la littérature relative à l'impact fonctionnel, mais ne semblent pas toujours cibler le concept de manière exhaustive.

## **2.2. Participation sociale et activités**

Selon la « Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé » (CIF), la participation constitue « l'action de prendre part à une situation de la vie réelle » et représente la perspective sociale du fonctionnement (CIF ; OMS, 2007, p.129). La participation sociale résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement. Elle se manifeste dans la réalisation du mode de vie ou dans l'exécution d'activités quotidiennes et de rôles sociaux qu'elle valorise (Law, 2002 ; Sylvestre et al., 2016). Les activités, quant à elles, font référence à « l'exécution d'une tâche ou d'une action par un individu » (OMS, 2007, p.129). Les notions de participation et d'activités constituent deux notions distinctes, mais peuvent être interprétées comme des concepts en chevauchement partiel dans certaines situations (Cunningham et al., 2017). Le fait de communiquer, notamment, peut se retrouver dans les deux concepts qui, par ailleurs, peuvent s'influencer. En effet, une amélioration lexicale et morphosyntaxique dans le domaine des activités peut, à titre d'exemple, aussi améliorer l'engagement et le jeu avec les pairs au niveau de la participation (Cunningham et al., 2017).

Ces notions de participation et d'activités citées dans le cadre de la CIF (OMS, 2007) recouvrent de nombreuses sphères quotidiennes, telles que l'apprentissage et l'application de connaissances, les tâches et les demandes, la communication, la mobilité, les soins personnels, la vie domestique, les relations et interactions interpersonnelles, les sphères principales de vie ainsi que la vie communautaire, sociale et civique. Ecouter, acquérir des compétences langagières, apprendre à lire, diriger son attention, résoudre des problèmes, prendre part à des tâches multiples, gérer le stress et les demandes psychologiques, canaliser son comportement, communiquer de différentes façons, mener des interactions de tous types et nouer des relations avec différentes personnes sont notamment des compétences citées (OMS, 2007). Ces deux dimensions semblent dès lors référer à la notion d'impact fonctionnel puisqu'elles s'étendent sur de nombreux champs où peuvent apparaître les conséquences quotidiennes d'un

trouble. Il convient toutefois de se demander si davantage de notions psychologiques et émotionnelles ne devraient pas également être comprises dans le concept général d'impact fonctionnel, celles-ci représentant de potentielles conséquences du trouble. Consécutivement, si notre compréhension est correcte, les notions de participation et d'activités ne semblent pas référer à l'impact fonctionnel de manière complète.

### **2.3. Participation communicative**

La participation communicative renvoie au fait « de comprendre et d'être compris dans un contexte social, en se servant de ses compétences communicationnelles verbales et non verbales » (Singer et al., 2020, p.1801). Ces compétences communicationnelles peuvent prendre diverses formes : parole, écoute, lecture, écriture ou encore moyens non verbaux de communication (Eadie et al., 2006). La participation communicative se réfère dès lors à l'implication dans diverses situations de vie (Cunningham et al., 2017 ; Eadie et al., 2006 ; McLeod et al., 2013) dans lesquelles des connaissances, des informations, des idées et des émotions sont échangées (Eadie et al., 2006 ; Washington et al., 2015) avec de multiples partenaires (Eadie et al., 2006). Plus spécifiquement, pour les enfants, la participation communicative se rapporte aux compétences communicationnelles et sociales (initier une conversation, interagir, prendre part aux activités...) dans des situations liées à leur vécu, en l'occurrence leurs réalités à domicile, à l'école ou en communauté (Eadie et al., 2006 ; Washington et al., 2015).

Ainsi, la participation communicative associe la notion d'implication dans des situations diverses et la notion de communication. Il est important de prendre en compte la communication d'un individu, car elle contribue au fonctionnement général d'une personne et à sa participation (Cunningham et al., 2017). Un trouble langagier impacte inévitablement la participation communicative, qui constitue dès lors une facette importante de l'impact fonctionnel engendré par le trouble, mais qui s'avère trop réductrice au regard de la diversité des conséquences fonctionnelles pouvant découler du trouble.

### **2.4. Qualité de vie**

Selon l'OMS, la qualité de vie réfère à « la perception des individus quant à leur position dans la vie, dans le contexte culturel et les systèmes de valeurs dans lesquels ils vivent, ainsi que par rapport à leurs objectifs, leurs attentes, leurs normes et leurs préoccupations » (WHOQOL Group, 1995, p. 1403). Certains auteurs ajoutent que la qualité de vie correspond à la perception d'un individu quant à son bien-être personnel, notamment au niveau physique,

psychologique et social, selon le contexte dans lequel il se trouve (Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; Van Agt et al., 2011). La qualité de vie est dès lors un concept complexe et multidimensionnel, qui s'aligne sur le sentiment de bien-être et qui est lié aux limitations fonctionnelles rencontrées (Eadie et al., 2018).

Cependant, bien qu'y étant associé, ce concept s'en différencie par la notion de « perception de bien-être » qui lui est intrinsèque (représentant peut-être davantage une conséquence des difficultés plutôt qu'un concept équivalent) et par les facteurs extérieurs qui peuvent l'influencer. Dès lors, la qualité de vie ne représente pas les conséquences d'un trouble de manière spécifique. Tel est également le cas pour la qualité de vie liée aux activités (*Activity-Related Quality of Life*), qui implique ce que l'individu pratique en tant qu'activités ainsi que sa satisfaction personnelle par rapport à sa performance (Eadie et al., 2006). Ce terme, bien qu'il s'avère plus précis, ne représente pas spécifiquement les conséquences d'un trouble et peut être influencé par des facteurs externes.

Sur la notion large de qualité de vie s'est greffée la notion plus spécifique de qualité de vie liée à la santé (*Health-Related Quality of Life*). Celle-ci cible l'impact perçu d'une condition cliniquement définie ou de son traitement sur le bien-être, la santé et le fonctionnement dans la vie quotidienne d'un l'individu (Feeney et al., 2012 ; Gomersall, et al. 2015 ; Schoemaker & Houwen, 2021). Cette terminologie semble se rapprocher de la notion d'impact fonctionnel dans la mesure où elle cerne l'impact spécifique d'un trouble et recouvre des dimensions objectives telles que le fonctionnement physique, psychologique ou social (Feeney et al., 2012), qui peuvent représenter des limitations quotidiennes.

## **2.5. Synthèse des concepts**

Les différentes notions décrites *supra* portent toutes sur l'impact fonctionnel puisqu'elles évoquent les répercussions sur le quotidien de l'individu, notamment au niveau de la perception du bien-être et du fonctionnement physique, psychologique, social ou encore communicationnel. Par contre, la palette de conséquences qu'elles véhiculent, chacune à leur niveau, ainsi que leur spécificité au trouble les distinguent. La participation sociale et les activités couvrent un large panel de sphères quotidiennes, mais ne semblent pas aborder les aspects psychologiques et émotionnels susceptibles d'être impactés. La participation communicative n'aborde que le versant communicationnel de la participation, qui représente uniquement une partie de toutes les limitations potentielles. Quant à la qualité de vie, elle porte principalement sur la perception du bien-être qui peut également être influencée par des facteurs

extérieurs. La qualité de vie liée à la santé, quant à elle, désigne la conséquence d'une condition définie et est dès lors spécifique au trouble. Par ailleurs, reflétant l'impact du trouble sur le bien-être, la santé et le fonctionnement, elle se veut plutôt holistique. Cependant, en l'absence d'une définition précise et unanime de l'impact fonctionnel, il convient de se demander si cette appellation représente le concept de manière exhaustive ou si d'autres limitations pourraient être décrites.

## **2.6. Impact fonctionnel et logopédie**

### **2.6.1. Vision actuelle**

Traditionnellement, les pratiques logopédiques portent essentiellement sur les déficits langagiers, négligeant encore les impacts fonctionnels des troubles et reflétant ainsi une vision trop étroite de la réalité et de l'engagement de l'individu dans son environnement (Cunningham et al., 2017). Ces dernières années, la logopédie a adopté une vision plus sociale de la communication, portant davantage son attention sur des notions liées à l'impact fonctionnel telles que la qualité de vie liée à la santé ou encore la participation (Feeney et al., 2012 ; Singer et al., 2020).

Les troubles de la communication et du langage peuvent être associés à des limitations fonctionnelles se perpétuant dans le temps (Law, 2002 ; McCormack et al., 2009 ; Bishop et al., 2016). Ils entraînent dès lors une réduction de la qualité de vie des enfants et de leur famille (Feeney et al., 2012 ; Feeney et al., 2017 ; McCormack et al., 2010 ; Van Agt et al., 2011). Considérer le fonctionnement de l'individu au quotidien est en conséquence un facteur indispensable pour soutenir le développement communicationnel, langagier et social des enfants (Eadie et al., 2018 ; Kwok et al., 2022) ainsi que pour favoriser une meilleure portée thérapeutique (Cunningham et al., 2017 ; McLeod et al., 2013). Une amélioration de la communication qualifiée de « fonctionnelle » à la suite d'une intervention logopédique est l'objectif thérapeutique ultime et facilite ainsi la participation de l'individu dans ses activités quotidiennes (Washington et al., 2012). Si des aspects tels que les activités et la participation constituent des objectifs de la prise en charge chez l'enfant, les impacts sociaux, émotionnels, éducationnels et occupationnels pourraient, par voie de conséquence, être réduits chez l'adulte (McLeod, 2004).

## 2.6.2. Classification internationale du fonctionnement et du handicap

Le cadre de la CIF, auquel une référence est établie dans la description des notions de participation et d'activités, permet de conceptualiser la santé, le bien-être et le trouble dans une perspective fonctionnelle et holistique (Eadie et al., 2018 ; McCormack et al., 2009 ; McLeod, 2004 ; OMS, 2007 ; Washington et al., 2015). La logopédie y recourt pour décrire les conséquences des troubles de la communication (Bishop et al., 2016 ; Eadie et al., 2006 ; McCormack et al., 2009 ; McLeod, 2004) et pour permettre d'appuyer la réflexion des prestataires de soins quant à la conception de leur évaluation et de leur intervention (Kwok et al., 2022). Ce cadre permet ainsi de ne plus se focaliser exclusivement sur les compétences langagières et permet d'envisager le fonctionnement de l'individu au quotidien (Singer et al., 2020). L'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) a adopté ce cadre tant pour l'évaluation que pour la prise en charge (Cunningham et al., 2017 ; Eadie et al., 2006).

Ce système de classification clarifie le fonctionnement de l'individu par le recours à une organisation structurée, interdépendante et hiérarchique (Washington et al., 2015). D'après ce cadre conceptuel, le fonctionnement d'un individu dans un domaine spécifique résulte de l'interaction entre le problème de santé (impacté par les structures anatomiques et les fonctions organiques ainsi que les activités et la participation) et les facteurs contextuels (OMS, 2007). Ces facteurs contextuels représentent les facilitateurs ou les obstacles personnels et environnementaux (individuels et sociétaux) dont est composée la réalité de l'individu. Ils interagissent avec le problème de santé et impactent ainsi le fonctionnement de l'individu au quotidien (OMS, 2007). Par conséquent, la prise en considération des facteurs contextuels semble pertinente pour documenter l'impact fonctionnel vécu auquel ils contribuent.

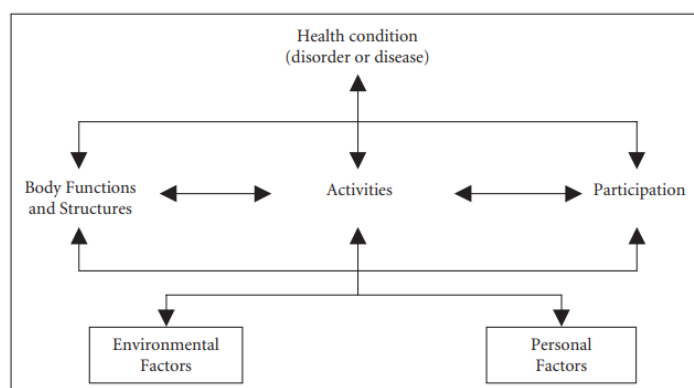


Figure 1. Interactions entre les composants de la CIF (OMS, 2007)

Selon l'OMS (2007), des interventions menées au sein d'un composant peuvent potentiellement modifier un ou plusieurs des autres composants, ceux-ci faisant l'objet d'interactions dynamiques. En revanche, Kwok et ses collègues (2022) ont avancé qu'il était important de cibler spécifiquement le domaine de la participation au sein de l'intervention. Et pour cause, non seulement les compétences travaillées au niveau des activités peuvent ne pas se généraliser sur le plan participatif, mais les résultats au niveau des fonctions organiques, des structures anatomiques et des activités ne sont pas corrélés à ceux liés à la participation dans plusieurs études. À l'inverse, une intervention ciblant la participation a permis d'améliorer d'autres composants et a démontré que la participation peut constituer un moyen d'intervention au sein d'autres composants (Kwok et al., 2022). De plus, prendre en compte la participation répond à un besoin, d'une part, de l'enfant, et d'autre part, de sa famille, qui valorise davantage cette compétence (Kwok et al., 2022).

### **3. Impact fonctionnel et TDL**

#### **3.1. Précisions**

Comme précisé précédemment, un TDL implique, par définition, un impact fonctionnel (Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017). Les compétences langagières sont étroitement liées aux aspects cognitifs, académiques, sociaux, comportementaux et émotionnels (Conti-Ramsden et al., 2013 ; McCormack et al., 2009 ; Rhoad-Drogalis et al., 2018 ; Singer et al., 2020). Un trouble langagier peut dès lors impacter ces différents aspects et, par conséquent, la vie de l'enfant au quotidien (Eadie et al., 2018 ; Singer et al., 2020). Eadie et ses collègues (2018) ont d'ailleurs constaté que les capacités langagières à l'âge de sept ans prédisaient la qualité de vie à l'âge de neuf ans.

Les études longitudinales tendent cependant à démontrer que ce ne sont pas les habiletés langagières qui expliquent à elles-seules les conséquences négatives vécues par les enfants avec un historique de TDL : de nombreuses variables peuvent de fait intervenir (Breault et al., 2019 ; Jacob & Maintenant, 2017). De plus, la sévérité du déficit ne détermine pas le degré de vulnérabilité, notamment au niveau social (Jacob & Maintenant, 2017).

#### **3.2. Domaines impactés**

La littérature a permis de mettre en évidence divers domaines susceptibles d'être impactés dans le cadre du TDL (ou d'autres terminologies apparentées, dorénavant moins utilisées à la suite du consensus international CATALISE). Les domaines communicationnels,

sociaux, émotionnels, comportementaux, académiques et participatifs sont notamment recensés.

**Au niveau communicationnel**, les enfants porteurs d'un TDL semblent manifester des difficultés à comprendre les autres et à se faire comprendre par leurs partenaires de communication, difficultés les amenant à limiter leur communication à l'expression de leurs besoins de base (Sylvestre et al., 2016). Ces enfants ont par ailleurs tendance à privilégier l'adulte comme partenaire d'échange (Jacob & Maintenant, 2017).

**Au niveau social**, l'intégration et la sociabilisation avec les pairs du même âge semblent constituer un défi pour de nombreux enfants porteurs d'un TDL. Leurs habilités à s'intégrer, à jouer, à collaborer, à interagir et à se sentir à l'aise avec leurs pairs ainsi qu'à former et maintenir des amitiés sont rapportées comme régulièrement impactées (Bretherton et al., 2013 ; Croteau et al., 2015 ; Feeney et al., 2012 ; Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Jacob & Maintenant, 2017 ; Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; Redmond & Rice, 1998 ; Stanton-Chapman et al., 2007 ; Sylvestre et al., 2016). Chez ces enfants présentant des difficultés relationnelles, les comportements prosociaux tels que le partage, l'aide et la coopération sont moins fréquents (Jacob & Maintenant, 2017).

Les enfants présentant un TDL interagissent différemment vis-à-vis de leurs camarades et se montrent par ailleurs plus en retrait (Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Jacob & Maintenant, 2017 ; Markham & Dean, 2006 ; Stanton-Chapman et al., 2007). Ils manifestent de fait une tendance à jouer à des jeux solitaires, à s'adresser moins souvent verbalement aux autres enfants ou à ignorer leurs sollicitations verbales, avec pour conséquence de bénéficier de moins d'opportunités de développer leurs compétences sociales (Jacob & Maintenant, 2017). Ils présentent également des difficultés à s'ajuster au partenaire de communication lors d'échanges, indice de lacunes dans la construction de la « Théorie de l'Esprit » (Jacob & Maintenant, 2017). De plus, des moqueries ainsi que du harcèlement peuvent être rapportés (Markham & Dean., 2006 ; Markham et al., 2009 ; Stanton-Chapman et al., 2007).

Bretherton et ses collègues (2013) ont démontré qu'un retard lexical à l'âge de deux ans était lié significativement à des problèmes relationnels avec les pairs à l'âge de quatre ans (jouer seul, ne pas être aimé, être harcelé, avoir moins d'amis). D'après Laws et ses collaborateurs (2012), les habiletés au niveau de la communication sociale et du langage sont significativement associées à l'acceptation par les pairs. Toutefois, certains chercheurs nuancent ces constats et soulignent une hétérogénéité des capacités sociales. Lloyd-Esenkaya et ses collègues (2020)



ont mis en évidence que certains enfants témoignaient de capacités certaines pour nouer des liens d'amitié, pour parvenir à des décisions conjointes au travers de comportements verbaux et non verbaux ainsi que pour prendre part à des jeux sociaux avec leurs camarades. Cette variabilité dans les résultats pourrait notamment s'expliquer par le fait que plus de la moitié des études abordées dans cette revue ne mentionnent pas les éventuels troubles concomitants au TDL (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Mok et ses collègues (2014) évoquent également la possibilité d'absence de difficultés sociales, identifiant quatre types de trajectoires développementales dans leur cohorte : les enfants ne connaissant pas ou peu de difficultés relationnelles, ceux pour qui les difficultés s'estompent à l'adolescence, ceux pour qui les difficultés persistent ainsi que ceux pour qui les difficultés s'affirment à l'adolescence.

**Au niveau psychologique, émotionnel et comportemental**, des troubles internalisés, notamment sur les plans de la régulation des émotions, de l'anxiété et du bien-être peuvent être identifiés (Croteau et al., 2015 ; Markham et al., 2009 ; Redmond & Rice, 1998 ; Stanton-Chapman et al., 2007). La perception que les enfants présentant un TDL se forgent d'eux-mêmes est assez négative et leur estime personnelle s'en voit impactée (Arrkila et al., 2011 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Sylvestre et al., 2016). Certains réagissent aux moqueries et aux ruptures de communication par la frustration et la colère tandis que d'autres manifestent de la tristesse et de l'anxiété (Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009). Ces difficultés semblent refléter une faiblesse d'ajustement au contexte de vie et semblent être liées à différents facteurs, dont l'échec scolaire et les relations interpersonnelles (Jacob & Maintenant, 2017). D'après McKean et ses collègues (2017), les enfants qui manifestent des capacités langagières faibles présentent deux à trois fois plus de risques de développer des difficultés d'ajustement socio-émotionnel et comportemental. Ces problèmes socio-émotionnels co-occurrents constituent des facteurs influençant la qualité de vie des enfants TDL : les problèmes de ce type rapportés à l'âge de sept ans sont significativement liés à la qualité de vie des enfants deux ans plus tard (Eadie et al., 2018).

**Au niveau académique**, des difficultés persistantes liées aux apprentissages, aux connaissances, à la compréhension, à la lecture, à l'écriture, au calcul et à la réflexion sont mises en évidence (Arrkila et al., 2011 ; Croteau et al., 2015 ; Feeney et al., 2012 ; Knox, 2002 ; McGinty & Justice, 2009 ; Rhoad-Drogalis et al., 2018). Arrkila et ses collègues (2011) ont notamment démontré que les sujets présentant un TDL rencontraient plus fréquemment des difficultés d'apprentissage, malgré le soutien spécifique dont ils ont probablement bénéficié durant leur scolarité. Au-delà de ces difficultés, ces enfants présentent également des problèmes

liés aux comportements d'apprentissage (persévérance, motivation, coopération, responsabilité, affirmation). Ces notions sont étroitement associées aux résultats scolaires puisqu'elles optimisent l'apprentissage (Rohad-Drogalis et al., 2018).

Par ailleurs, chez ces enfants apparaissent également des difficultés dans la **réalisation de tâches** en autonomie (Arrkila et al., 2011 ; Markham et al., 2009 ; Sylvestre et al., 2016) ainsi que dans l'aptitude à répondre aux demandes et à respecter les consignes (Arrkila et al., 2011). Ils se montrent plus dépendants de l'adulte que les autres enfants (Jacob & Maintenant, 2017) et peuvent éprouver des difficultés dans la prise de décisions (Markham & Dean, 2006). Par rapport aux activités réalisées à domicile, il apparaît que les enfants porteurs d'un TDL semblent moins s'occuper au travers d'activités requérant des capacités langagières et sociales ou requérant une collaboration avec des camarades (Hannus et al., 2016).

### **3.3. Persistance de l'impact**

Outre les répercussions vécues durant l'enfance, les enfants présentant un TDL risquent de développer des effets à long terme, non seulement au niveau langagier et communicationnel, mais aussi notamment au niveau académique, cognitif, occupationnel, professionnel, familial, comportemental, relationnel et émotionnel (Arrkila et al., 2009 ; Bretherton et al., 2013 ; Clegg et al., 2005 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Durkin & Conti-Ramsden, 2007 ; Durkin & Conti-Ramsden, 2010 ; Forrest et al., 2021 ; Johnson et al., 2010 ; Law et al., 2009 ; Mok et al., 2014 ; St Clair et al., 2011 ; Wadman et al., 2011).

Ainsi, au niveau social, ces adolescents et adultes peuvent vivre des relations amicales insatisfaisantes ou même ne pas vivre du tout de relation d'amitié (Clegg et al., 2005 ; Durkin & Conti-Ramsden, 2007 ; Jacob & Maintenant, 2017). Ce sont notamment les difficultés au niveau de la pragmatique du langage qui sont liées à de moins bonnes trajectoires développementales dans les relations avec les pairs (Arkkila et al., 2009 ; Mok et al., 2014). Les études constatent également que ces adolescents et jeunes adultes tendent à présenter plus de risques de rencontrer des difficultés d'ajustement psychosocial et de développer de l'anxiété, de la dépression et des phobies sociales (Clegg et al., 2005 ; Sylvestre et al., 2016 ; Wadman et al., 2011). Il est à noter que des résultats contradictoires sont toutefois recensés dans la littérature. Et pour cause, lorsqu'ils sont interrogés, les adolescents TDL ne rapportent pas toujours des difficultés au niveau des compétences sociales et émotionnelles, contrairement aux autres informateurs tels que leurs parents. Ces constats contradictoires pourraient notamment s'expliquer par une vision plus positive ou une compréhension moins nuancée de la part des

adolescents TDL quant aux mécanismes intervenant dans ces aspects, par une tendance des parents à s'inquiéter davantage, ou encore par les limites méthodologiques des études (Forrest et al., 2021 ; Wadman et al., 2011). Par ailleurs, même si les adolescents estiment leurs compétences sociales adéquates, les interactions sociales constituent malgré tout une source de stress non négligeable (Wadman et al., 2011). En outre, ces adolescents sont plus dépendants de leurs parents et quittent le domicile familial plus tardivement (Sylvestre et al., 2016). Des aptitudes cognitives variées, dont la « Théorie de l'Esprit », la lecture et l'écriture peuvent également représenter des difficultés qui sont vécues à long terme (Clegg et al., 2005). Conti-Ramsden et ses collègues (2009) ont notamment souligné qu'outre le QI de performance, les compétences précoces de lecture et les compétences langagières entraînent des effets significatifs sur la réussite scolaire de ces jeunes adultes.

Il est à noter que de multiples facteurs extérieurs, comme le statut socio-économique, interviennent et qu'un historique de troubles du langage n'est pas le seul facteur de risque prédisant la présence de difficultés à long terme (Johnson et al., 2010). Dans une étude menée auprès d'adolescents porteurs d'un TDL, certains auteurs ont notamment mis en évidence que le langage expressif était négativement corrélé au stress social, mais ne le prédisait pas lorsque des facteurs sociaux étaient pris en compte dans le modèle de régression (Wadman et al., 2011). Des facteurs de protection contre les conséquences négatives liées au TDL ont également été identifiés dans la littérature : une identification précoce du trouble, une prise en charge appropriée, un soutien familial, un haut sentiment d'auto-efficacité, de bons niveaux de prosocialité et de lecture et des aménagements pédagogiques adaptés (Breault et al., 2019).

### **3.4. Evaluer l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL**

Évaluer l'impact fonctionnel des enfants porteurs d'un TDL est nécessaire, non seulement parce que cet impact constitue un critère de diagnostic, mais également parce que cette évaluation permet d'établir la sévérité du trouble (Bishop, 2017) et de répondre aux besoins des enfants (Bishop et al., 2017 ; Breault et al., 2019). Comme l'ont spécifié Breault et ses collègues (2019), il est « essentiel de s'intéresser à la façon dont les enfants qui présentent un TDL arrivent ou non à s'adapter aux demandes de leur environnement, à participer pleinement aux activités de la vie quotidienne et à remplir les rôles sociaux attendus pour leur âge » (p.69).

Dès lors, un entretien clinique approfondi comprenant une anamnèse et une évaluation de l'impact fonctionnel est essentiel pour compléter les tests de langage et ainsi obtenir une

vision plus réaliste du fonctionnement dans les situations de la vie quotidienne (Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017 ; Waine et al., 2023). De multiples sources d'information doivent être combinées dont des évaluations standardisées, des évaluations non standardisées et dynamiques, des entretiens et des questionnaires ainsi que des observations cliniques (Waine et al., 2023). Aussi, il est important que toute mesure de l'impact des difficultés langagières sur le quotidien soit suffisamment sensible pour mettre en évidence des changements mineurs, –mais non moins importants–, pour les enfants TDL et leur entourage (Gomersall et al., 2015).

L'absence d'outils adaptés à la population TDL et à l'évaluation des bénéfices des interventions menées en termes d'impact fonctionnel a été pointée (Bishop et al., 2017 ; Cunningham et al., 2017 ; Gomersall et al., 2015). Gomersall et ses collègues (2015) ont notamment mené une revue systématique dans le but de déterminer si les mesures existantes de la qualité de vie liée à la santé pouvaient être adaptées aux besoins des enfants TDL et de leur famille. Il en est ressorti que les mesures génériques, qui ne sont pas propres à une condition spécifique, sont plus fréquemment utilisées dans les études, mais que celles-ci documentent parfois des aspects non pertinents ou ne permettent pas toujours de documenter certaines dimensions telles que le fonctionnement social ou le bien-être spécifique aux enfants TDL. Les mesures prévues pour les adultes présentant des difficultés communicationnelles ne sont pas, d'autre part, adaptées aux enfants. Des problèmes de validité de contenu sont dès lors avancés par les auteurs (Gomersall et al., 2015). Waine et ses collaborateurs (2023) évoquent également un manque de clarté quant à ce qui devrait être mesuré et comment y parvenir.

Dans son mémoire, Giaume (2022) a établi une revue de onze outils existants, les a analysés et a conclu qu'aucun de ces outils n'était assez précis ou pertinent pour mesurer les limitations fonctionnelles pouvant être rencontrées par les enfants TDL en âge scolaire. De fait, leur contenu contribue, mais ne suffit pas à lui-seul, à décrire précisément l'impact fonctionnel vécu par ces enfants. Les items peuvent notamment se limiter à certains domaines tels que la communication ou la pragmatique et ne permettent pas d'évaluer l'impact fonctionnel de façon holistique. Le même constat a été établi par des chercheurs québécois, avec lesquels Giaume (2022) a collaboré dans le cadre de son étude, par rapport à la population préscolaire. À la suite de leur analyse des outils dont les items peuvent contribuer à évaluer l'impact fonctionnel chez ces enfants, le QLIF3-6 a été élaboré : il est en cours de validation.

Actuellement, ce sont principalement des questionnaires qui sont développés par les chercheurs pour évaluer l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL. Cependant, ceux-ci sont

peu connus ou peu utilisés « sur le terrain » en raison d'habitudes prises par les logopèdes dans leurs pratiques ou en raison de la complexité de ces outils (Breault et al., 2019). Pour récolter des informations liées au fonctionnement de l'enfant, les logopèdes réalisent notamment des échantillons de langage spontané, des observations, des entrevues et des questionnaires ciblant les différents milieux de vie de l'enfant (Breault et al., 2019 ; Waine et al., 2023).

#### **4. Distinction des milieux de vie**

Différents milieux de vie constituent le quotidien de l'enfant : le milieu familial, le milieu scolaire, la communauté, les loisirs... Ces contextes constituent des environnements plus ou moins familiers pour l'enfant, influençant ainsi son vécu (McLeod et al., 2013).

Dans un contexte familial, qui se veut sécurisant, le trouble du langage de l'enfant entraîne un impact moins important sur son fonctionnement et son vécu (McLeod et al., 2013 ; Sylvestre et al., 2016). L'enfant porteur d'un TDL rencontre de fait plus de facilités à communiquer au sein du milieu familial qu'en dehors. Grâce à la relation étroite qu'il entretient avec les membres de sa famille, il n'aurait pas besoin de fournir toutes les informations nécessaires pour être compris (Sylvestre et al., 2016). Cependant, des difficultés relationnelles familiales, tant avec les parents qu'avec la fratrie, sont tout de même constatées (Markham & Dean, 2006). Il semblerait, par ailleurs, que certains aspects liés au stress parental influencent les relations ainsi que la participation sociale de l'enfant (Sylvestre et al., 2016). Les parents d'enfants TDL éprouveraient des difficultés potentielles à faire face aux difficultés de communication de leur enfant (Sylvestre et al., 2016). Dans leur étude, Feeney et ses collègues (2012) mettent en évidence la perception dont témoignent certains enfants sur l'importance de leur relation avec leurs parents, laquelle améliore leur vie. Un soutien à la famille est dès lors indiqué : il peut atténuer les effets de l'impact du trouble et améliorer le bien-être de l'enfant et celui de sa famille (Eadie et al., 2018 ; McCormack et al., 2010 ; Sylvestre et al., 2016).

Dans des contextes moins familiers, la présence d'un trouble langagier modifie considérablement le fonctionnement de l'enfant, son identité et ses relations (McLeod et al., 2013). L'enfant ne peut pas compter sur les connaissances partagées avec son interlocuteur et se trouve dès lors face à la nécessité de fournir toutes les informations nécessaires pour échanger de manière efficace (Sylvestre et al., 2016). L'enfant TDL peut consécutivement éprouver davantage de difficultés lors d'interactions au sein de la communauté et avec des personnes non familières (Singer et al, 2020 ; Sylvestre et al., 2016). Par ailleurs, Barr et ses collègues (2008) ont souligné que la fratrie occupe une place essentielle en milieu public, les frères et sœurs

endossant les rôles de protecteurs et d'interprètes pour les enfants présentant un trouble de la parole.

Au sein des contextes évoqués, les partenaires de communication de l'enfant en tant que tels tiennent un rôle prépondérant. Les interactions avec les adultes sont notamment plus productives, car ces partenaires encouragent davantage les tentatives de communication et fournissent plus d'efforts pour comprendre l'enfant (McCormack et al., 2009). Quoiqu'il en soit, afin de soutenir au mieux le développement de l'enfant et de limiter les facteurs de risque éducatifs, sociaux et émotionnels, il est impératif de comprendre son fonctionnement au sein des divers contextes auxquels il prend part (McLeod et al., 2013). Interroger les enseignants, les intervenants scolaires et les professionnels gravitant autour de l'enfant s'avère ainsi pertinent (Breault et al., 2019).

## **5. Résumé**

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) induit des difficultés vécues au quotidien, appelées « limitations fonctionnelles » ou « impact fonctionnel » (Bishop et al., 2016). L'éventail de conséquences vécues est néanmoins encore imprécis en raison de lacunes dans les définitions de l'impact fonctionnel ainsi qu'en raison de la terminologie toute récente caractérisant ce trouble langagier, encore peu représentée dans la littérature. L'absence actuelle d'outils adaptés au TDL (Giaume, 2022) ne facilite par ailleurs pas l'évaluation de ces conséquences.

Acquérir une meilleure compréhension de l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL semble pourtant pertinent pour la pratique logopédique et bénéfique pour les individus porteurs de ce trouble. Comme souligné précédemment, il est nécessaire de prendre en compte les besoins des individus au sein de l'évaluation logopédique pour assurer une meilleure portée thérapeutique, et ainsi améliorer conséquemment le quotidien des enfants démontrant un TDL.

## OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

---

### 1. Objectifs

Ce travail fait suite aux réflexions de Laura Giaume (2022) dans le cadre de son mémoire à l'Université de Liège, qui avait pour but de créer un outil de mesure de l'impact fonctionnel engendré par un TDL. Elle avait en effet constaté un manque d'outils logopédiques permettant l'évaluation de ces conséquences au quotidien chez les enfants en âge scolaire. Le prototype de l'outil qu'elle avait élaboré comporte vingt-neuf items issus d'un consensus entre les participants (cinq logopèdes et un parent au début de l'étude) qui devaient déterminer la pertinence des items proposés. Cinq domaines évalués par les items ont émergé : la communication, les réactions personnelles, les apprentissages scolaires, les relations familiales et les relations avec les pairs. Dans son travail, Giaume aborde la nécessité d'obtenir l'avis de davantage de parents (seul un parent avait participé à son étude, lequel n'était plus présent au second tour) car ils sont plus au fait du quotidien de l'enfant. De plus, elle évoque certains domaines non évalués par son outil –ou trop peu–, qui sembleraient pourtant pertinents dans le cadre d'un TDL. Elle cite notamment la capacité à communiquer verbalement pour demander de l'aide, à régler un problème seul, à raconter des événements passés, à échanger avec des adultes non familiers, à nouer des liens d'amitié ou encore à gérer des émotions.

Pourquoi certains items ont-ils été jugés non pertinents par les logopèdes alors que la littérature peut indiquer le contraire ? Comment se positionner par rapport à ces items lorsqu'aucune définition précise et exhaustive de l'impact fonctionnel n'existe ? Comme nous avons pu le constater, la définition de l'impact fonctionnel reste floue et influence inévitablement la sélection des items lors de la création d'outils de mesure. De plus, bon nombre de terminologies relatives aux troubles du langage existent dans la littérature et, le terme TDL étant issu d'un consensus nouveau, la comparaison des études est rendue difficile. Il semble alors opportun de se questionner plus qualitativement sur ce qu'est véritablement l'impact fonctionnel et comment il se traduit plus spécifiquement dans le quotidien d'un enfant porteur d'un TDL.

Ce projet a dès lors une visée exploratoire : il a pour **premier objectif de clarifier la notion d'impact fonctionnel dans le cadre d'un TDL**. Pour ce faire, des parents et des enseignants seront questionnés au sujet des limitations fonctionnelles vécues par les enfants TDL dans le milieu qui leur est propre, à savoir au domicile ou en milieu scolaire. **Le second objectif consiste ainsi à mettre en évidence les spécificités relatives aux répercussions du**

**TDL dans chaque milieu de vie et ce, afin de rendre compte pleinement du quotidien des enfants.**

## **2. Questions de recherche**

### **2.1. Impact fonctionnel dans le cadre du TDL**

La littérature a mis en évidence divers **domaines pouvant être impactés** dans le cadre d'un TDL. L'impact rapporté peut être communicationnel, académique, social, socio-émotionnel et/ou comportemental. Pour rappel, des difficultés peuvent effectivement être constatées notamment au niveau des interactions, de l'intégration et de la sociabilisation, du bien-être et de l'estime de soi, de la réussite scolaire ou encore de l'autonomie (Bishop et al., 2017 ; Bretherton et al., 2013 ; Clegg et al., 2005 ; Croteau et al., 2015 ; Eadie et al., 2018 ; Feeney et al., 2012 ; Forrest et al., 2021 ; Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Knox et al., 2002 ; Lloyd-Esenkaya et al., 2020 ; Markham et al., 2006 ; Markham et al., 2009 ; Stanton-Chapman et al., 2007 ; Sylvestre et al., 2016).

Par ailleurs, les différentes lectures indiquent que les personnes prenant part au quotidien des enfants ayant un trouble de la communication apportent des informations pertinentes et complémentaires sur la réalité de ces enfants. D'une part, les **parents** semblent constituer une source importante d'information en raison du rôle prépondérant qu'ils jouent dans le quotidien de l'enfant. Ils bénéficient en effet d'une perspective non accessible aux logopèdes, ces derniers étant limités à certains contextes d'interactions et d'observations (McCormak et al., 2010). D'autre part, étant donné que l'impact rapporté dans la littérature concerne entre autres les compétences académiques (Croteau et al., 2015 ; Knox, 2002), il va de soi que les **enseignants** sont les meilleurs informateurs à ce sujet. Au-delà du domaine académique, ils sont également témoins de différentes situations pouvant engendrer des difficultés en milieu scolaire, notamment les activités menées en classe et en récréation ainsi que les relations avec les pairs (Croteau et al., 2015 ; Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Markham et al., 2006 ; Lloyd-Esenkaya et al., 2020 ; Rhoad-Drogalis et al., 2018).

Dans l'étude de Croteau et ses collègues (2015), des différences de perception ont été observées entre les enseignants et les parents par rapport aux activités menées respectivement à l'école et à domicile, chaque informateur étant mieux renseigné sur le milieu qui le concerne. Les avis des participants étaient collectés au travers d'un questionnaire, documentant le degré de difficulté, le besoin d'aide et le niveau de satisfaction concernant la réalisation de diverses habitudes de vie (nutrition, éducation, relations interpersonnelles, responsabilité...). En réalité,



les réponses apportées étaient **complémentaires** et démontraient qu'obtenir des informations de deux sources différentes permettait de mieux évaluer les forces et faiblesses des enfants dans diverses situations de vie (Croteau et al., 2015).

Au travers de ce travail, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : **En quoi consiste précisément l'impact fonctionnel rapporté par les parents et les enseignants d'enfants présentant un TDL ?**

Les éléments rapportés par chaque informateur permettront vraisemblablement d'acquérir une meilleure compréhension de la nature des limitations vécues au quotidien dans le cadre du TDL. En effet, les participants apporteront sans doute des détails, précisions et nuances issues de leurs observations et perceptions, permettant ainsi d'une part de mieux cerner les limitations vécues dans diverses situations et d'autre part d'expliquer ce qui pourrait contribuer à l'ampleur de l'impact rencontré.

## **2.2. Spécificités des milieux de vie**

Nous le savons, le quotidien de l'enfant comprend **différents milieux de vie**. L'enfant interagit dans des contextes variés ayant tous leurs particularités (McLeod et al., 2013).

Dans le cadre des Troubles des Sons de la Parole (TSP), autre trouble langagier touchant exclusivement le versant phonologique, la façon dont les enfants parlent d'eux-mêmes, expérimentent le monde et vivent leur trouble diffère considérablement d'un contexte à l'autre. Les auteurs mettent notamment en évidence un impact plus conséquent sur la participation aux activités et aux interactions dans l'environnement scolaire par rapport à l'environnement familial plus préservé (McLeod et al., 2013).

Par conséquent, selon le contexte dont est issue la personne interrogée, **les limitations vécues sont rapportées de façon différente**. Lors de l'étude de McCormak et ses collègues (2010), les difficultés au niveau des relations interpersonnelles, documentées au travers d'un questionnaire, étaient moins relatées par les parents que par les logopèdes.

Le contexte pourrait jouer un rôle selon les auteurs : les parents observeraient souvent leurs enfants interagir avec des personnes habituées à leurs difficultés à s'exprimer. Ils concèdent également qu'une autre hypothèse résiderait dans les stratégies mises en place par l'enfant pour se faire comprendre, limitant l'impact de leur trouble sur les interactions. Néanmoins, une autre étude met en évidence des difficultés relatives aux relations interpersonnelles fréquemment rapportées par les parents (Teverovsky et al., 2009, cités par McCormak et al., 2010), nuanciant

de ce fait leurs observations. Ceci pourrait indiquer que les difficultés, bien que parfois rapportées, pourraient être moins perceptibles par les parents.

**Dans le cadre du TDL**, des différences de perception en lien avec les milieux de vie peuvent également être observées. La littérature a notamment permis de faire ressortir des difficultés en ce qui concerne les relations avec les pairs, rapportées à la fois par les parents et les enseignants (Forrest et al., 2021 ; Fujiki et al., 1996 ; Lloyd-Esenkaya et al., 2020).

Nous pouvons cependant supposer que des informations différentes peuvent être partagées selon la personne interrogée, les enseignants étant témoins des relations de l'enfant avec une multitude de partenaires de jeu et de communication. En effet, ces derniers peuvent observer le comportement des enfants tant en classe, c'est-à-dire dans un cadre structuré, que dans la cour de récréation, c'est-à-dire dans un cadre plus libre, sans exigences externes. Dans un tel contexte, les opportunités de se rencontrer, d'interagir et de sélectionner des camarades de jeux sont abondantes (Fujiki et al., 2001). Dans leur étude, Redmond et Rice (1998) ont signalé que les enseignants, et non les parents, évaluaient les enfants TDL comme présentant significativement plus de problèmes comportementaux sociaux et internalisés. Ceci indique que les problèmes socio-émotionnels des enfants TDL peuvent dépendre de la situation dans laquelle ils se trouvent (Redmond & Rice, 1998). Du côté du contexte familial, les enfants interagissent principalement avec leurs parents et leur fratrie. L'impact vécu pourrait dès lors être différent en raison de la familiarité avec les différents partenaires de communication et les activités menées la maison. Ainsi, les informateurs peuvent être témoins de comportements différents selon le contexte dans lequel ils voient évoluer l'enfant.

La deuxième question de recherche repose quant à elle sur les milieux de vie : **L'impact fonctionnel se différencie-t-il selon les milieux dans lesquels les enfants se trouvent et selon le public interrogé ?**

Les parents et les enseignants partageront des spécificités liées au milieu qui leur est propre : les relations familiales pour les parents et les relations avec les pairs ainsi que les tâches académiques pour les enseignants. Ces derniers pourraient être susceptibles de relater un impact fonctionnel vécu différent, notamment en ce qui concerne les aspects sociaux, émotionnels et comportementaux.

# MÉTHODOLOGIE

---

Dans le cadre de cette troisième partie, nous détaillons la méthodologie, et plus particulièrement l'échantillonnage ainsi que les procédures de recueil et d'analyse des données.

## 1. Introduction à la méthodologie

En vue de répondre aux objectifs et aux questions de recherche de ce travail, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. Ce type de méthodologie met l'accent sur les données expérientielles : elle nous permet de décrire, interpréter, donner du sens, expliquer des situations complexes et connaître les singularités des individus (Santiago-Delefosse & del Rio Carral, 2017). Dans le cadre de ce mémoire, recourir à une méthodologie qualitative nous permet d'adopter une démarche exploratoire et ainsi d'interroger les représentations, perceptions et expériences de nos participants concernant l'impact fonctionnel vécu dans le cadre d'un TDL.

## 2. Echantillon

### 2.1. Taille de l'échantillon

L'analyse qualitative étant un processus se construisant au fur et à mesure, aucun consensus quant au nombre de participants constituant un échantillon n'existe dans la littérature.

La saturation des données est fréquemment utilisée comme justification d'une taille d'échantillon en analyse qualitative (Braun & Clarke, 2021 ; Braun et al., 2019 ; Moser & Korstjens, 2018 ; Lejeune, 2019). Dans leur écrit, Braun et Clarke (2021) expliquent leur désaccord quant à l'emploi de la saturation de données comme « règle d'or » et à la détermination au préalable d'un nombre spécifique d'entretiens dans le but d'atteindre cette saturation. Ils concèdent cependant que certains contextes impliquent de devoir estimer la taille de l'échantillon et conseillent dans ce cas de se référer aux caractéristiques de l'étude menée. Par conséquent, le caractère exploratoire, la portée de notre projet ainsi que les caractéristiques de notre échantillon justifient de recruter douze participants pour obtenir une récolte d'informations pertinentes et une bonne exploration de l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL. Par ailleurs, Paillé et Mucchielli (2016) ajoutent que l'analyse thématique, méthode utilisée dans la présente étude, vise à réaliser un panorama et à examiner tous les cas de figure. Elle n'est de ce fait pas recommandée avec un nombre de sujets trop élevé.

## 2.2. Recrutement et critères d'inclusion

Dès l'obtention de l'accord favorable du comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, nous avons procédé au recrutement des participants de l'étude. Les parents d'enfants porteurs d'un TDL ont été recrutés par le biais de logopèdes indépendantes. Par la suite, après avoir obtenu leur accord de participation, les directions d'écoles et les enseignants des enfants dont il est question ont été contactés. Ainsi, nous récoltons des informations relatives à deux milieux de vie pour un même enfant et sommes en mesure de mettre en évidence les spécificités de chaque environnement en termes de limitations vécues.

Les critères d'inclusion sont simples : d'une part, l'enfant doit être en âge préscolaire ou scolaire et d'autre part, le diagnostic de TDL doit avoir été posé par un logopède. Aucun critère d'exclusion relatif aux troubles co-occurrents (déficits cognitifs, sensori-moteurs ou comportementaux) n'est émis, les formes « pures » de TDL n'étant pas représentatives de cette population (Bishop et al., 2017).

## 2.3. Participants

Six paires de parents (*PR*) et d'enseignants (*ES*) d'enfants démontrant un TDL ont été intégrées à cette étude. Tous les enfants, à savoir N., V., Lo., A., Li. et T., fréquentent l'enseignement primaire ordinaire. Leur niveau scolaire varie de la deuxième primaire à la quatrième primaire et leur âge de huit à onze ans. La population de référence est donc relativement homogène au niveau de l'âge et du niveau scolaire.

Comme mentionné dans le tableau ci-dessous (tableau 1), parmi ces enfants, certains présentent un trouble, suspecté ou non, associé au TDL. Nous comptons le Trouble de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), le Trouble de l'Acquisition de la Coordination (dyspraxie) ainsi que le Trouble de l'Audition Centrale (TAC).

Tableau 1. *Caractéristiques des participants*

Participant	Profil lié au TDL	Diagnostic déficit langagier	Diagnostic TDL	Age actuel	Niveau scolaire	Genre
PR-N	TDL & TDAH	4 ans	7 ans	9 ans	4 <sup>ème</sup> primaire	M
ES-N						

<b>PR-V</b>	TDL & dyspraxie suspectée	4 ans	6 ans	8 ans	2 <sup>ème</sup>	M
<b>ES-V</b>					primaire	
<b>PR-Lo</b>	TDL & TAC	5 ; 6 ans	7 ; 6 ans	9 ans	4 <sup>ème</sup>	F
<b>ES-Lo</b>					primaire	
<b>PR-A</b>	TDL	4 ans	7 ans	11 ans	4 <sup>ème</sup>	M
<b>ES-A</b>					primaire	
<b>PR-Li</b>	TDL & TDAH	4 ans	6 ans	8 ans	3 <sup>ème</sup>	F
<b>ES-Li</b>					primaire	
<b>PR-T</b>	TDL	7 ans	10 ans	11 ans	4 <sup>ème</sup>	M
<b>ES-T</b>					primaire	

### 3. Outils de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, des **entretiens semi-structurés** sont réalisés auprès des participants. Afin de les mener à bien sur une base identique, un **guide d’entretien**, constituant le canevas de l’entretien, est élaboré. Un **journal de bord** est également complété au fur et à mesure dans le but d’enrichir nos réflexions et de retracer notre parcours. Ces trois facettes de notre méthodologie constituent les outils de notre collecte de données qualitatives.

#### 3.1. Entretien

En vue de mener la présente étude, l’entretien semblait être la méthode de collecte de données la plus pertinente. En effet, il est présenté comme « un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux représentations subjectives des individus : biographie, événements vécus, représentations, croyances, émotions, histoire personnelle, souvenirs, rêves » (Bioy et al., 2021, p.181). Aussi, opter pour un entretien clinique démontre que l’on considère « que l’appréhension de l’expérience subjective est essentielle pour développer les connaissances dans ce domaine » (Bioy et al., 2021, p.181).

##### 3.1.1. Paramètres de l’entretien

Dans le but de garantir la qualité des échanges, une attention particulière est consacrée au lieu, au moment et à la durée de l’entretien. Celui-ci prend place dans un lieu calme et limitant les risques d’interruption par une tierce personne. Le moment est convenu avec le participant, de façon à favoriser sa disponibilité et sa capacité à prendre part activement à l’entretien. La durée de l’entretien est approximativement de quarante-cinq minutes, ce qui permet d’approfondir tous les sujets abordés sans fatiguer inutilement le participant. Les

entretiens sont enregistrés afin de permettre la transcription du matériau, et par la suite, son analyse. Nous veillons finalement au respect d'une série de dimensions essentielles décrites par Bioy et ses collègues (2021) : la non-directivité, le respect, la neutralité bienveillante ainsi que l'empathie du clinicien-chercheur.

### **3.1.2. Type d'entretien**

Dans le cadre de ce mémoire, le type d'entretien adopté est qualifié de « semi-structuré » ou « semi-directif » : des questions sont préalablement choisies et guident le clinicien-chercheur dans la structuration de son entretien. Cependant, comme Bioy et ses collègues (2021, p.187) le précisent, « celles-ci ne sont pas posées de manière hiérarchisée ni ordonnée, mais exprimées à un moment opportun de l'entretien ». L'entretien semi-structuré est dès lors considéré comme une méthode d'interview flexible (Kallio et al., 2016).

## **3.2. Guide d'entretien**

### **3.2.1. Etapes d'élaboration**

Les questions posées lors de l'entretien sont reprises dans un guide d'entretien, qui se veut réfléchi (Kallio et al., 2016). Par conséquent, le guide de notre recherche a été élaboré en plusieurs phases.

Dans un premier temps, la littérature a été investiguée dans le but de dégager les rubriques du guide. Les bases de données *Medline* et *Pubmed* ont principalement été interrogées. Les bibliographies de certains ouvrages et l'outil prototypique de Giaume (2022) ont également été consultés. Ainsi, nous pouvions extraire les tendances issues des diverses études en matière d'impact fonctionnel et étions en mesure de déterminer ce qu'il était intéressant d'aborder et d'investiguer davantage lors de notre propre entretien.

Ensuite, un moment réflexif a pris place afin de définir et de formuler les questions figurant dans le guide. Généralement, les études emploient deux niveaux de questions : les thèmes principaux et les questions de suivi, permettant de guider la compréhension du participant ainsi que de garantir la fluidité des échanges et la précision des informations récoltées (Kallio et al., 2016). Dans le cadre de ce travail, les questions posées se veulent volontairement larges afin de n'induire aucun élément de réponse et de laisser le participant partager ce que cela lui évoque.

Enfin, le guide a fait l'objet d'une phase pilote menée avec un parent d'un enfant présentant une suspicion de TDL. Ensuite, après la réalisation des premiers entretiens de l'étude, des améliorations quant à la formulation des questions ont été effectuées. À la suite de ces deux étapes, la structure finale du guide a été déterminée (annexe 1).

### **3.2.2. Structure finale du guide**

La première partie du guide d'entretien reprend des questions factuelles, permettant de cibler le profil de l'enfant. Des questions relatives notamment à son âge, à son niveau scolaire, au diagnostic posé ainsi qu'à l'aide reçue pour y faire face y figurent. Ces données démographiques et personnelles ont pour objectif de permettre d'approfondir l'impact fonctionnel rapporté si nécessaire. En effet, comme nous le savons, l'ampleur des limitations semblerait dépendre de la nature, du nombre et de la sévérité des déficits (Bishop et al., 2016). Le soutien dont bénéficient certains enfants semble également jouer un rôle (Arrkila et al., 2011).

La seconde partie du guide comprend trois questions principales ainsi qu'une question de clôture, qui étudient l'impact fonctionnel vécu et diverses notions apportant des nuances et des précisions (facteurs contribuant au degré des limitations et informations supplémentaires sur le vécu dans les milieux composant son quotidien). La première question aborde la notion centrale de ce mémoire, à savoir l'impact fonctionnel potentiel vécu au quotidien. Elle se veut volontairement évasive car nous ne voulons pas suggérer au participant certains domaines impactés. De plus, la formulation de la question nous permet d'observer le type de difficultés partagé en tout premier lieu par le participant. En ce qui concernent les deux autres questions, nous voulons documenter les stratégies mises en place par l'enfant et les membres de son milieu pour contourner le trouble ainsi que les différences inter et intra-milieus observées en termes de limitations. Ces questions paraissent nécessaires pour expliquer et nuancer les résultats qualitatifs obtenus en matière de conséquences du trouble et donnent parfois une opportunité supplémentaire au participant de partager les difficultés rencontrées. Enfin, une question de clôture a été définie dans le but de s'assurer que toutes les problématiques pertinentes relatives au sujet ciblé par l'entretien ont été abordées.

Des questions de suivi ont également été élaborées afin d'éventuellement approfondir les informations partagées par le participant et de le guider dans sa réflexion. Celles-ci sont donc posées si nécessaire, selon le déroulement de l'entretien et les éléments partagés. Elles envisagent le type d'impact rencontré (social, émotionnel, comportemental, académique,

participatif), les stratégies mises en place (par l'enfant et/ou par le participant) et les situations pouvant faire l'objet de difficultés vécues différemment (lieux fréquentés, types d'interlocuteurs, types d'activités et de tâches). Conformément à ce que la littérature suggère, des questions de relance et de clarification ont également été prévues (Bioy et al., 2021).

### 3.3. Journal de bord

Au vu de notre statut d'apprenti-chercheur en analyse qualitative, le journal de bord s'avère être un outil indispensable. Il aide non seulement à garder une trace des résultats des entretiens, mais aussi à documenter le cheminement réflexif adopté (Lejeune, 2019). De ce fait, des observations, ressentis, interrogations et tout type d'informations jugées pertinentes peuvent être recensées dans le journal une fois l'entretien clôturé. Il permet ainsi de guider notre réflexion, d'ajuster les entretiens suivants et de garantir une certaine transparence quant à la récolte et à l'interprétation des données. La figure ci-dessous (figure 2) comprend deux extraits du journal de bord complété dans le cadre de cette étude.

<p>Entretien avec PR-N, 1<sup>er</sup> mars 2023</p> <p>Ressentis à la suite de la réalisation du premier entretien de l'étude</p>
<p>[...] J'éprouve des difficultés avec les questions volontairement larges, si le parent ne comprend pas la question. Comment reformuler sans induire ? Parfois, ce n'est pas tellement de synonymes mais bien d'exemples dont le parent a besoin. Or, cela fausserait les résultats. [...] Le participant aborde beaucoup de difficultés liées au Trouble de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH). Le TDAH fait bien entendu partie du tableau clinique, mais lors de l'entretien, j'avais l'impression que nous ne nous focalisons pas sur l'impact des difficultés langagières (l'objectif de ce travail). Pourtant, cela illustre parfaitement la réalité de beaucoup d'enfants TDL ! [...]</p>
<p>Entretien avec PR-V, 1<sup>er</sup> mars 2023</p> <p>Ressentis à la suite de la réalisation du deuxième entretien de l'étude</p>
<p>[...] Lorsque j'aborde la question portant sur les stratégies employées par le participant ou par l'enfant, le participant disait ne pas appliquer de stratégies, mais a abordé la répétition et la simplification des énoncés plus tard au sein de l'entretien. Peut-être faudrait-il ajouter les termes « astuces » et « moyens d'aide » en plus du terme « stratégies » pour guider le participant dans sa compréhension ?</p> <p>De plus, le domaine académique se retrouve peu dans les réponses, alors que des difficultés académiques sont bel et bien présentes. Peut-être que les termes « tâches » et « activités » n'y font pas penser. Peut-être faudrait-il parler de « moments de la journée » ? Cela évoquerait éventuellement le moment des devoirs et les différents rituels, activités et tâches en classe.</p>

Figure 2. Extraits du journal de bord



## 4. Analyse des données

### 4.1. Introduction à l'analyse thématique

Pour analyser nos données, nous avons opté pour une analyse thématique. Paillé et Mucchielli (2016, p.236) décrivent l'analyse thématique comme une méthode consistant « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] ». Selon les auteurs, deux fonctions peuvent être dégagées de ce type d'analyse : le repérage de thèmes et la documentation, qui consiste à mettre en évidence les liens entre les thèmes.

Cette méthodologie nous permet, dans le cadre de notre travail, d'analyser en profondeur et d'interpréter les thèmes se référant à l'impact fonctionnel rapporté, et ce, en rapport avec les objectifs visés. Pour ce faire, nous recourons à un codage dit « générique » ou « mixte » puisque nous disposons de données de la littérature concernant l'impact fonctionnel et souhaitons confronter ces données à nos observations.

### 4.2. Procédure d'analyse

Dans le but de mener à bien l'analyse thématique du matériau, nous nous sommes inspirée des six phases non linéaires explicitées par Braun et Clarke (2019). Nous les avons couplées aux données issues de l'ouvrage de Paillé et Mucchielli (2016), qui a constitué un recueil d'innombrables informations et qui est devenu notre ligne de conduite pour notre modus operandi.

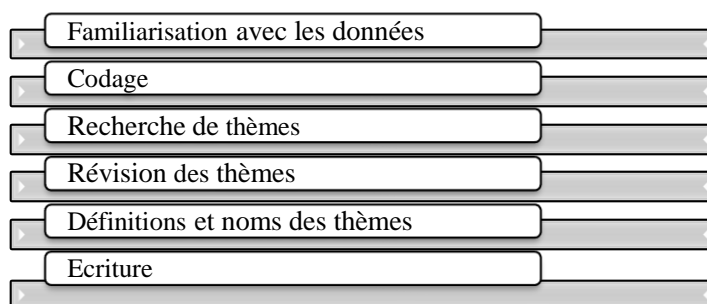


Figure 3. Six phases de l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2019)

Dans un premier temps, il convient de se familiariser avec les données tout en les transcrivant rigoureusement. Il est inévitable de lire et d'écouter à plusieurs reprises les données récoltées afin de se les approprier et ainsi d'en dégager une vue d'ensemble (Braun & Clarke, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2016).

A la suite de la phase de familiarisation, un codage est appliqué au matériau dans le but de le structurer en éléments sémantiques et conceptuels (Braun & Clarke, 2019 ; Paillé & Muchielli, 2016). Dans le cas présent, nous avons opté pour un support papier (et non un logiciel), celui-ci étant plus simple à utiliser et permettant d'effectuer nous-même des annotations dans le corpus.

Les thèmes, illustrant les similarités mises en avant par les codes, sont ensuite recherchés au fur et à mesure (Braun & Clarke, 2019 ; Paillé & Mucchielli, 2016) et inscrits « en marge ». Par définition, « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.246). Il convient de ne pas les confondre avec les rubriques, qui font référence à ce dont on parle plutôt qu'à ce qui est dit. Ainsi, les rubriques ne nous apprennent rien sur le témoignage précis (Paillé & Muchielli, 2016). Les thèmes peuvent être sélectionnés selon la récurrence, la divergence, l'opposition, la convergence, la complémentarité, la parenté ou encore la subsidiarité (Paillé & Mucchielli, 2016).

Au fil et à la suite des entretiens, les thèmes sont revus. Ils sont alors fusionnés, subdivisés, hiérarchisés, voire supprimés (Braun & Clarke, 2019 ; Paillé & Muchielli, 2016). Les réflexions du chercheur quant aux changements appliqués et aux exercices de regroupements des thèmes autour d'axes porteurs de sens sont repris dans un **journal de thématisation** (Paillé & Mucchielli, 2016).

Dans le cadre de cette étude, le codage thématique en continu est privilégié dans le but d'obtenir une analyse fine et riche du corpus de chaque participant (Paillé & Mucchielli, 2016). Des **arbres thématiques** individuels et globaux (par groupe) sont alors réalisés sur base de **l'analyse du relevé de thèmes** (qui vise le regroupement des thèmes autour d'axes thématiques au travers du journal de thématisation). L'arbre thématique permet de visualiser de manière schématisée la hiérarchisation des thèmes selon leur appartenance, leur rôle et leur lien avec certaines rubriques classificatoires ou certains thèmes (Paillé & Mucchielli, 2016). La précision des thèmes est bien entendu vérifiée avant que ceux-ci ne prennent une place définitive dans l'arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). Ceci peut s'apparenter à la cinquième étape de Braun et Clarke (2019), qui implique de s'assurer que les thèmes et leur nom véhiculent de manière claire et complète ce qui est significatif dans le corpus. Au terme de notre analyse, deux arbres thématiques globaux sont réalisés, le premier illustrant le corpus des parents et le second, celui des enseignants. Une **fiche thématique (ou relevé des thèmes)** recensant les

rubriques et sous-rubriques ainsi que les thèmes finaux et leur définition est également complétée (Paillé & Mucchielli, 2016).

Enfin, rédiger les résultats de l'analyse et la contextualiser par rapport à la littérature mènent à des opportunités de révisions du travail réalisé (Braun & Clarke, 2019). Selon les auteurs, l'écriture des parties « résultats » et « discussion » peut offrir des moments d'inspiration ainsi qu'une compréhension plus profonde de l'analyse effectuée.

#### **4.3. Choix opérés et réflexions**

Afin de s'approprier la démarche d'analyse thématique et de répondre aux objectifs de la présente étude, différents choix méthodologiques personnels ont été opérés. Au niveau du codage et de la mise en avant des thèmes, nous avons fait le choix de thématiser les **stratégies** mises en place par le participant et les **éléments contextuels** partagés. Comme décrit dans l'introduction théorique de ce mémoire, ces derniers permettent d'expliquer et de nuancer l'impact fonctionnel et contribuent dès lors à l'objectif de l'étude. **Un code couleur** a été appliqué aux annotations dans les corpus, afin de distinguer clairement le vécu antérieur (mauve), le vécu actuel (bleu), les stratégies employées (orange) et les éléments contextuels identifiés (vert). Par ailleurs, ce codage effectué en marge des corpus est davantage précis et descriptif étant donné qu'il n'a pas encore fait l'objet de modifications conséquentes en vue de générer des thèmes plus globaux. Une fois les douze entretiens effectués, une réflexion plus poussée a pris place au travers du journal de thématisation pour parvenir à un **degré d'abstraction plus élevé**, nos thèmes étant au départ trop nombreux et précis (annexe 2). Une attention particulière a ainsi été allouée au fait que l'arbre thématique ne se suffit pas à lui-même et qu'il ne représente qu'un avant-goût de l'analyse. Aussi, nous avons opté pour un **relevé de thèmes ventilé par colonnes avec définitions et extraits de verbatims** (annexe 3). De cette façon, il nous était non seulement possible de visualiser l'appartenance des thèmes aux rubriques et sous-rubriques, mais aussi de poser par écrit les notions et propos véhiculés par ces thèmes devenus plus abstraits à la suite des modifications.

Au niveau de l'analyse, nous avons décidé de procéder à une **analyse du relevé de thèmes par écrit**, sous forme de tableau (annexe 4). Cela a en effet permis de dégager les axes et les regroupements thématiques et de mieux visualiser comment les thèmes s'articulent entre eux. Ce procédé a par la suite facilité la réalisation des **arbres thématiques** pour chaque participant (annexe 5). Par ailleurs, ces derniers ont été réalisés une fois le relevé de thèmes

effectué, les thèmes évoluant constamment à la suite des réflexions au sein du journal de thématisation.

Paillé et Muchielli (2016) évoquent la possibilité de recenser la **récurrence des thèmes**, les thèmes fréquents étant généralement centraux dans l'expérience du participant. Cette récurrence peut figurer dans l'arbre thématique ou dans un tableau accompagnant les résultats de l'étude (Paillé et Muchielli, 2016). Cependant, dans le cadre de notre travail, considérant les demandes d'élaboration de la part du clinicien-chercheur ou encore les questions se recouvrant partiellement, la récurrence d'un thème au sein d'un même entretien ne nous semble pas directement liée à l'importance que lui accorde le participant. Dès lors, un thème peut figurer à plusieurs reprises dans le corpus sans pour autant être nécessairement marquant. Aucune tentative de quantification à cet égard n'a donc été effectuée. Toutefois, le **nombre de participants** ayant évoqué chaque thème figure dans les deux arbres thématiques globaux (annexe 6), de façon à contribuer à notre deuxième objectif qui, pour mémoire, consiste à mettre en évidence les spécificités relatives aux répercussions du TDL dans chaque milieu de vie. Cela permet ainsi de comparer la proportion de parents et d'enseignants les ayant soulevés. Davantage de détails à ce sujet seront fournis dans la partie recensant les résultats de cette étude.

Enfin, la triangulation des chercheurs n'était pas réaliste dans le cadre de ce travail par souci de temps et de mobilisation d'experts. Néanmoins, le **codage parallèle en aveugle** d'un entretien a été réalisé avec notre promoteur, afin de comparer nos thèmes respectifs et ainsi, veiller à la rigueur de l'analyse pour ce corpus spécifique. Ce procédé consiste en un codage d'une partie ou de toutes les données brutes et de la mise en avant de thèmes par deux chercheurs-codeurs sans avoir connaissance du travail réalisé par chacun. Une comparaison des thèmes est ensuite établie pour effectuer des réorganisations, combinaisons ou analyses supplémentaires de ceux-ci (Blais & Martineau, 2006).

## RÉSULTATS

---

Dans ce chapitre, nous décrivons les résultats de l'analyse thématique effectuée à partir des entretiens individuels des participants. Avant toute chose, plusieurs éléments doivent être clarifiés pour faciliter la compréhension du lecteur et éviter toute mauvaise interprétation des résultats relatés. Tout d'abord, les éléments partagés par les participants au sujet des enfants relèvent de perceptions personnelles relatives au vécu d'un tiers et sont dès lors subjectifs. Ensuite, comme développé dans la méthodologie de ce travail, nous avons veillé à généraliser au maximum les thèmes afin d'en limiter le nombre et de s'éloigner du « statut de verbatim ». Les thèmes peuvent être récurrents dans les expériences relatées, mais certains se réfèrent cependant parfois à une seule réalité. Dans le cadre de la présentation des résultats, nous tentons d'apporter des précisions et des illustrations pour représenter tous les profils rencontrés et il est dès lors nécessaire de garder à l'esprit qu'un même enfant ne présente pas tous les thèmes décrits et qu'un même thème n'est pas présent chez tous les enfants. Se référer aux arbres thématiques est indiqué pour mieux visualiser tous les cas de figure. Par ailleurs, afin de faciliter la compréhension et de limiter la nécessité de consulter les annexes, les thèmes et sous-thèmes qui ont émergé des analyses et qui sont relatés dans la première partie de ce chapitre figurent en gras. Ils peuvent cependant ne pas être formulés tels quels lorsqu'ils sont inclus dans des phrases. Enfin, étant donné que nous avons au préalable formulé deux objectifs et deux questions de recherche associées, les résultats sont présentés en fonction de ceux-ci.

### **1. Impact fonctionnel dans le cadre du TDL**

Le premier objectif de cette étude consiste à préciser l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL. Afin de pouvoir répondre à la question de recherche associée, des arbres thématiques individuels ont été réalisés pour chacun des douze participants (annexes 5.1 à 5.12). De cette façon, il est possible de visualiser les perceptions de chacun et de rendre compte des diverses expériences relatées.

Les thèmes issus de notre analyse et figurant dans les arbres thématiques ont été articulés autour de rubriques et sous-rubriques précises (qui correspondent à la fois aux questions posées aux participants mais aussi aux éléments partagés par ces derniers) et c'est selon cette organisation que les résultats de l'analyse sont exposés dans cet écrit. Trois éléments centraux, identifiés comme rubriques, sont ressortis de toutes les entrevues : le vécu de l'enfant perçu par le participant, les stratégies, astuces et moyens d'aide employés pour pallier ses difficultés ainsi

que les éléments contextuels inhérents au vécu et pouvant parfois l'expliquer ou le nuancer. Les éléments contextuels apportant des précisions aux éléments du vécu y sont reliés par des flèches dans les arbres thématiques. Les flèches en trait « plein » représentent les liens avec les difficultés vécues et celles en trait « pointillé », ceux avec l'absence de difficultés.

### 1.1. Vécu

Concernant les perceptions personnelles des participants qui, rappelons-le, sont subjectives, tant la présence que l'absence de difficultés au quotidien ont pu être mises en évidence. En effet, certains participants notent un faible impact fonctionnel (de façon générale ou dans certaines situations), ce qui a donné lieu au thème « **percevoir un impact absent ou amoindri** ». Par exemple, à la première question, consistant à demander si les difficultés langagières de l'enfant impactent son quotidien, un enseignant répond :

*« Pas du tout, pas du tout. Non, vraiment pas. Si on m'avait pas dit qu'il était dysphasique, je, j'aurais vraiment pas pu le dire. Et ça se ressent vraiment pas, ni dans... dans son autonomie, ni dans sa façon de se, de s'exprimer, ni dans dans, dans son travail au quotidien. Ça ne, ça se voit vraiment pas. » (ES-A).*

Au niveau du langage oral, les participants peuvent relater des difficultés tant **expressives** que **réceptives**. **Produire des mots et/ou des phrases intelligibles et correct(e)s, élaborer son discours et sa pensée et comprendre le message complexe délivré par autrui** sont des aspects pouvant poser problème chez ces enfants présentant un TDL. L'emploi du second degré et d'un vocabulaire plus élaboré sont notamment des éléments pouvant limiter leur compréhension. Cette dernière peut également varier selon les situations rencontrées, qui seront abordées plus en détails lorsque nous évoquerons la rubrique du contexte. Le parent de Lo. partage notamment :

*« Si, par exemple, sa marraine ou quoi va commencer à lui parler de manière élaborée ou euh, employer des termes un peu trop compliqués, ben... Elle va pas comprendre en fait. Fin c'est c'est, c'est toujours la même chose, hein, on est toujours dans la dysphasie, dans, dans ce problème de compréhension, de... Et là ben il faut... Faut lui redemander avec d'autres mots, ça c'est clair. » (PR-Lo).*

À l'inverse, les participants peuvent percevoir **peu de difficultés langagières** ou ne pas les percevoir du tout dans des situations de la vie de tous les jours. Une évolution peut également

être constatée au niveau de l'intelligibilité, l'enfant se faisant dorénavant **mieux comprendre par autrui**.

Au niveau académique et cognitif, les participants percevant un impact au quotidien relatent des difficultés liées aux apprentissages ainsi qu'aux contraintes inhérentes aux milieux. **Comprendre les différentes matières** et le **sens véhiculés dans les écrits** (livres, consignes...) ainsi qu'**appliquer certaines compétences**, telles que les aspects réflexifs et visuo-spatiaux, peuvent être compliqués chez ces enfants. Des difficultés liées à la cognition et aux fonctions exécutives sont aussi relatées (des difficultés **mnésiques**, **attentionnelles**, liées à **l'organisation, à la planification, à la flexibilité et au traitement de l'information** ainsi que de la **fatigabilité**). Les pertes d'attention sont entre autres souvent relatées par les participants, par exemple, par l'enseignant de Li., qui partage :

*« Bon, quand on donne une leçon, faut bien la donner. Et parfois elle n'est pas longue, mais voilà, elle va décrocher dans dans tout ce qu'il y a autour d'elle euh... Pour chipoter, quoi. »*  
(ES-Li).

En ce qui concerne les contraintes liées aux milieux, les enfants peuvent se trouver limités dans des situations d'utilisation d'outils d'aide ou d'apprentissage en collectif. En effet, **exploiter les outils mis à disposition** n'est pas naturel chez tous les enfants, certains présentant des difficultés pour se diriger spontanément vers ces outils, pour effectuer un choix d'outil adapté ou encore pour les utiliser à bon escient. **Comprendre les informations véhiculées en groupe** peut également s'avérer compliqué pour certains, qui se trouvent restreints face au type d'informations et à la quantité d'informations échangées. Comme expliqué par un enseignant, *« [...] il y a des dialogues qui s'enchaînent et forcément, il y a des activi... des des choses qui sont dites mais pas dites complètement, qu'il faut comprendre dans le contexte »* (ES-V). **Leur participation** s'en voit dès lors réduite puisqu'ils ne sont pas en mesure de suivre les différentes interactions. Une autre difficulté en termes de participation peut également résider dans le respect des règles propres aux échanges collectifs, comme le tour de rôle. Souvent aussi, les participants relativisent les difficultés et soulignent les forces des enfants, qui peuvent se trouver face à des difficultés partielles. Les enfants peuvent de ce fait rencontrer des **difficultés de temps à autre** seulement ou encore se trouver dans une **expérience de maîtrise malgré les difficultés** présentes au quotidien. Ils peuvent notamment présenter des facilités pour certaines branches ou aspects académiques et cognitifs, obtenir des résultats scolaires satisfaisants ou encore réussir les tâches demandées sous certaines conditions (avoir du temps pour préparer,

parvenir à se concentrer correctement...). Encore une fois, certains participants peuvent **ne pas percevoir d'impact** chez les enfants au niveau scolaire puisqu'ils affichent un bon niveau par rapport au groupe-classe et ont de bons résultats scolaires. Certains parviennent également à **exploiter correctement les outils d'aide**.

Au niveau social, des difficultés tant **relationnelles** qu'**interactionnelles** peuvent être perçues. Les enfants peuvent éprouver des difficultés à **interagir** avec certaines personnes et dans certains contextes, à **prendre la parole** ainsi qu'à **s'adapter à leurs interlocuteurs**. Un parent relate notamment les difficultés qu'éprouve son enfant à échanger avec des personnes non familières :

*« [...] quand il ne connaît pas il ne va pas parler, quand il va parler, ben il va parler tout bas, répondre à peine et puis, quand il voit qu'il est en confiance après c'est, c'est pa, c'est parti, c'est fini... euh...voilà. » (PR-V).*

**Nouer des liens et maintenir des relations sociales** satisfaisantes avec les personnes côtoyées au quotidien peut aussi s'avérer difficile. Les enfants peuvent également **faire l'objet de moqueries** et **se disputer** avec certains de leurs camarades ou encore leur fratrie. Encore une fois, les nuances relevées au sein des expériences seront relatées lorsque les éléments contextuels seront exposés. Toutefois, le cas inverse est aussi partagé par certains participants, qui indiquent que les enfants peuvent ne pas rencontrer de problèmes sur le plan social : ils sont **sociables, s'intègrent et s'adaptent** au sein leur milieu, **interagissent** avec les personnes côtoyées lors de situations variées et ont de **bonnes relations** avec celles-ci. Par exemple, un parent exprime :

*« Il, il trouve toujours un moyen de, de voilà un terrain d'entente je vais dire euh au niveau du langage, vraiment pour s'exprimer avec les autres, non... Il a pas de, vraiment de difficulté [...] » (PR-T).*

Il est à noter que certains enfants qui présentent des difficultés à certains égards (par exemple, faire l'objet de moqueries) peuvent se trouver dans une expérience sociale positive à d'autres (par exemple, pour nouer des liens avec des pairs). De même, les expériences positives ou négatives peuvent être nuancées selon le contexte.

Au niveau comportemental, les enfants peuvent présenter une série de **particularités** au niveau de leurs attitudes. Certains participants relatent des **difficultés externalisées**, comme l'agitation, l'impulsivité, l'opposition, l'agressivité verbale ou encore la colère. Ces difficultés peuvent par ailleurs **fluctuer dans le temps**. Certains mentionnent aussi des **limitations face**



**aux demandes et aux contraintes** auxquelles les enfants font face : ils fonctionnent à l'envie, imposent leur point de vue, ou encore se contentent du minimum en termes de travail. Aussi, ils peuvent avoir tendance à **préférer leur zone de confort** et ainsi se diriger vers le même type d'activités scolaires ou récréatives, car elles les rassurent. Une **immaturité** par rapport à l'âge chronologique est partagée tant par les enseignants que par les parents pour plusieurs enfants. Un enseignant rapporte notamment :

« [...] il a pas la même maturité, c'est encore un, un bébé par rapport aux autres. [...], il est encore à jouer aux petites voitures quoi, sur un tapis et et à gazouiller à la limite [...] » (ES-N).

Face aux difficultés, les enfants en question peuvent se montrer **indifférents** ou encore manifester diverses **réactions**. Ces réactions visibles peuvent relever **d'émotions désagréables** (frustration, énervement, peine, gêne...), de **réactions négatives actives** (abandon, refus...) ou **passives** (se déconcentrer, se laisser faire...), mais aussi de réactions **positives** (persévérer, se défendre...). Encore une fois, tant l'**absence de difficultés particulières** que des **réactions adéquates face aux demandes et contraintes** (être volontaire, exécuter les tâches demandées) peuvent être relevées.

Au niveau émotionnel, certains enfants affichent un **manque de confiance** en eux, une grande **sensibilité** et/ou de **l'anxiété** selon les situations. Le manque de confiance est largement relaté par les participants et peut être, dans certains cas, lié à la **conscience de leurs difficultés** :

« [...] elle a déjà pas confiance en elle, en plus de ça. Du coup son problème aussi c'est qu'elle se sente... Et puis je pense qu'elle s'en rend compte aussi, qu'elle a beaucoup de difficultés. » (ES-Lo).

Les enfants en question peuvent être confrontés à des difficultés partielles ou systématiques pour **résoudre seuls les conflits** et requièrent parfois l'aide d'une tierce personne pour les accompagner à comprendre et à gérer ces conflits. Des difficultés **d'expression ou de régulation émotionnelles** peuvent également être observées : certains enfants manifestent des émotions vives, ne parviennent pas à les nuancer ou encore éprouvent des difficultés à les exprimer. A contrario, certains enfants sont en mesure **d'exprimer leurs ressentis**. Enfin, un **bien-être** général ou amélioré est fréquemment relevé par les participants.

Au niveau de l'autonomie, des cas de figure variés peuvent être observés non seulement entre les participants, mais aussi au sein d'un même vécu. En effet, les enfants peuvent se montrer **autonomes de manière générale** au quotidien ou l'être uniquement **pour certains aspects ou certaines tâches**, comme les tâches familiales, répétitives et prévisibles. Ils peuvent également afficher une **faible autonomie** ou bien une **faible indépendance face à l'effort**, qui se caractérise par le fait d'être en mesure d'effectuer la tâche, mais de ne pas la réaliser seuls, de manière spontanée. Une composante comportementale ou cognitive peut être attribuée à cette faible indépendance, selon les cas de figure.

La temporalité occupe par ailleurs une place centrale au sein des récits des participants, qu'ils soient parents ou enseignants. C'est pour cette raison que les rubriques et sous-rubriques sont dupliquées au sein de deux grandes catégories, à savoir la situation antérieure et la situation actuelle. De plus, la notion d'évolution, voire de **progression**, est un élément majeur dans les récits des participants. Beaucoup d'entre eux notent en effet une progression des aptitudes et du vécu des enfants dans divers domaines tels que le langage oral, la sociabilité, le comportement, l'autonomie, le rapport au travail ou encore la réaction aux difficultés. Les propos du parent de N. illustrent la trajectoire décrite pour beaucoup d'enfants :

*« On vient de très loin mais comme je dis, il progresse très bien par contre, N., il est tout le temps en progression euh, il progresse, il progresse tout le temps. » (PR-N).*

Certains participants évoquent également des éléments issus de la situation antérieure n'apparaissant plus dans la situation actuelle décrite. Parmi ces éléments, nous trouvons des **résultats scolaires insatisfaisants**, une **mise en retrait du monde extérieur**, un **mal-être** ou encore des **comportements associés au TDL ou évoquant d'autres pathologies**. C'est principalement l'expérience de V. qui illustre ce cas de figure :

*« D'ailleurs, quand on a reçu V., on avait un enfant qui parlait peu qui a très peu... qui n'attrapait pas le regard, qui était très sensible au bruit, qui allait frapper dès qu'il y avait quelque chose qu'il ne comprenait pas ou qui ne lui convenait pas. » (ES-V).*

Enfin, nous nous sommes intéressée aux informations partagées en tout premier lieu par les participants au sujet du vécu de l'enfant, afin de déterminer ce qui pouvait constituer l'impact fonctionnel le plus conséquent à leurs yeux. Nous nous sommes dès lors focalisée sur les données partagées à la première question principale, consistant à recueillir leur avis au sujet de l'impact quotidien potentiel résultant des difficultés langagières de l'enfant. Les réponses sont variées et illustrent la pluralité des profils rencontrés : certains participants relatent tout

d'abord le langage oral, au niveau de la production ou de la compréhension, alors que d'autres abordent les aspects comportementaux et sociaux lorsqu'ils représentent ou représentaient jadis une part importante du quotidien de l'enfant. Des nuances liées à la temporalité sont parfois apportées dès le départ par les participants.

## 1.2. Stratégies, astuces et moyens d'aide

Une série de stratégies réfléchies en fonction des difficultés rencontrées a été exprimée par les participants, qu'ils soient parents ou enseignants. Par souci de facilité, cet écrit ne décrit pas si ces stratégies sont employées par le parent ou l'enseignant, mais une légende indique dans le tableau d'analyse du relevé de thèmes (annexe 4) si elles sont employées par les deux populations ou par seulement l'une d'entre elles.

Les stratégies utilisées par l'adulte, sont variées. Parmi celles-ci, nous retrouvons notamment **l'exploitation de supports et d'outils**, qui peuvent prendre diverses formes et être utilisés à différentes fins. Il peut en effet arriver à l'adulte d'exploiter des supports visuels, gestuels et musicaux pour **favoriser la compréhension** de l'enfant et appuyer le message énoncé oralement (dessins, pictogrammes, chansons...), ou d'utiliser des supports écrits pour **favoriser l'exploitation et le rappel de l'information** (cartes mentales, synthèses, fiches procédurales, moyens mnémotechniques...). Cet objectif d'exploitation et de rappel de l'information est fréquemment orienté vers les aspects scolaires tels que la compréhension et la restitution de matière, mais peut également figurer au sein d'objectifs procéduraux et comportementaux plus larges. Par exemple, le parent de N. décrit la création de « *petites fiches* » :

*« Quand t'as fini aux toilettes, laver tes mains... donc avec des petits images, j'avais mis ça. Dans la salle de bain, pareil, avec des images aussi pour euh bien qu'il doive faire son visage, brosser ses dents, s'essuy... Voilà, faire tout un petit programme comme ça, au quotidien » (PR-N).*

Ainsi, plusieurs participants ont décrit le besoin de rituels, de procédures et de structure pour fonctionner dans diverses situations. **L'aménagement des documents exploités** est également souligné par les participants : fournir des repères visuels (notamment par la mise en évidence des éléments pertinents) ainsi qu'aérer le document en modifiant la police de caractère et l'interligne font partie des aménagements répandus. Du **matériel spécifique** peut aussi être proposé à l'enfant, qu'il soit lié à des **matières enseignées** (par exemple, des bandes de lecture

en français) ou **aux compétences** intervenant dans diverses situations (par exemple, des outils d'assise et de mouvement tels que les galettes et ballons pour la concentration).

Par ailleurs, des **stratégies verbales et non verbales** orientées vers un objectif spécifique sont également mises en œuvre par les adultes. Elles peuvent avoir pour but de **favoriser la compréhension** (reformuler et simplifier l'input, ralentir le débit, effectuer une démonstration silencieuse...), de **favoriser le bien-être** (effectuer de la prévention et fournir des explications à l'entourage, valoriser l'enfant et respecter ses préférences...) ou encore **d'atteindre un but recherché** (relancer et encourager l'enfant pour qu'il se mette au travail, ne pas l'aborder frontalement pour qu'il se calme, communiquer ses attentes et objectifs pour qu'il ajuste son comportement...). De même, l'adulte peut **intervenir auprès d'autrui** pour venir en aide à l'enfant : il peut alors procéder, entre autres, à des médiations ou des traductions.

**L'adaptation de l'environnement** physique et social ainsi que la **mobilisation de personnes ressources** sont souvent adoptées pour agir directement sur les difficultés de l'enfant. Au niveau de l'environnement, placer l'enfant **dans un groupe adapté à ses besoins** (notamment un groupe calme, un groupe de besoin...) ou dans un **endroit adapté à ses difficultés** (par exemple, un banc isolé, près du bureau de l'enseignant) sont des pratiques courantes. L'adulte peut aussi **aménager structurellement** l'environnement de l'enfant et **optimiser ses conditions de travail** pour lui permettre d'allouer ses ressources cognitives aux éléments visés. L'exploitation de l'aide d'autrui est largement encouragée par les adultes : les **pairs** ainsi que les **adultes** tels que les auxiliaires d'enseignement et le participant lui-même (parent ou enseignant) peuvent constituer des personnes ressources pour l'enfant. Au-delà de l'aide directe qui peut être apportée au travers d'explications individuelles, l'entraide entre les pairs permet également d'agir sur l'estime de soi et le bien-être de l'enfant, qui se voit être aidé, mais aussi aider lui-même autrui. Cela a d'ailleurs été relaté par un enseignant :

*« [...] je l'ai mis comme tuteur aux autres parce que même s'il ne savait pas encore lire, bah comme y a une classe de première en même temps, bah les premières années les voyelles, ils savaient les lire. Donc il a pu aider et petit à petit, ben il s'est ouvert comme ça... » (ES-V).*

Les **modalités et l'organisation de l'enseignement et du travail** peuvent aussi être ajustées par les adultes, et plus fréquemment par les enseignants. Tout d'abord, les modalités peuvent être réfléchies tant pour favoriser **l'assimilation des notions** que **l'autonomie** de l'enfant. Dès lors, procéder à un apprentissage par la manipulation, le séquençage et le drill

ainsi qu'adopter des rituels, des procédures et des activités répétitives sont décrits comme des éléments favorisant la progression de l'enfant. Ensuite, les enseignants accordent une attention particulière à l'organisation de leur enseignement. Ils veillent généralement à la **façon dont ils présentent les informations** aux enfants (face à eux, avec des explications individuelles supplémentaires) et se **montrent disponibles** pour ceux-ci, de façon complète et organisée. La **réussite de l'enfant** figure parmi les préoccupations principales de l'adulte, qui souhaite le voir évoluer et le placer dans une expérience de maîtrise. Afin d'atteindre ces objectifs, les **attentes** sont revues (adaptation du niveau, de la quantité, des exigences) et des **stratégies manipulant les variables temporelles** sont appliquées (temps supplémentaire, choix des moments d'évaluation et des devoirs, pauses entre les efforts). **L'autonomie future de l'enfant** occupe également une place importante pour l'adulte, qui souhaite l'outiller au mieux pour son avenir. La construction de supports en collaboration avec l'enfant ainsi que la priorisation des objectifs fonctionnels sont notamment réfléchies. Par exemple, l'enseignante de Lo. explique cibler « *plus l'autonomie que la compréhension de la matière parce que...Pour moi ce sera plus bénéfique pour elle plus tard [...]* » (ES-Lo).

Les stratégies utilisées par l'enfant peuvent, selon certains participants, **ne pas être employées de manière consciente**. Tout comme chez l'adulte, elles peuvent porter sur l'emploi de **stratégies verbales et non verbales**. Elles visent à atteindre un but dans des **contextes sociaux** (employer de l'humour ou des façons de s'exprimer), à favoriser sa **compréhension** (répétition subvocale), ou encore à pallier son **inintelligibilité** (gestes, dessins, ralentissement du débit, compensation avec l'appétence pour la communication). **L'exploitation d'autrui** et le **choix des milieux sociaux** sont également de mise chez certains enfants, qui **demandent de l'aide** auprès d'adultes ou de pairs, qui **reproduisent** ce qu'ils observent ou comprennent et qui **choisissent leurs groupes sociaux** car ils correspondent mieux à leurs difficultés et à leurs besoins. Le parent de N. apporte notamment une explication quant au choix de grands groupes par son enfant et affirme :

*« Je pense que... il essaie toujours d'être plus euh, à trois-quatre dans un petit groupe que à deux. Ainsi il doit pas toujours parler. Quand ils sont à deux, ils doivent communiquer tandis quand ils sont à deux-trois, ben les autres communiquent et lui il peut suivre ainsi. »*  
(PR-N).

En vue de se placer autant que possible dans un **contexte de réussite**, les enfants peuvent avoir recours à diverses stratégies telles que le **travail et la mobilisation d'outils** mis à disposition, **l'aménagement des conditions** de travail ainsi que **l'évitement de l'échec**. Ils peuvent en effet éviter de réaliser le travail demandé ou le réaliser dans la précipitation en cas de difficultés, se diriger vers leur zone de confort ou encore procéder à de la tricherie. Les diverses stratégies employées permettent parfois de limiter l'impact de leurs difficultés, qui sont dès lors moins perçues par l'adulte. À titre d'exemple, voici un extrait récolté chez un enseignant :

*« Ouais, non, elle a pas peur de prendre la parole, quoi, et et et d'ailleurs, ça passe tellement bien que parfois on pourrait ne pas se rendre compte qu'elle a des soucis de de langage. Parce que elle y va, elle est à l'aise hop hop hop et ça passe [...]. » (ES-Li).*

### 1.3. Contexte

Au sein de ce troisième volet de notre analyse, les éléments contextuels évoqués lors des entrevues sont détaillés. Il comprend tant des éléments contextuels scolaires et familiaux que cliniques, qui sont partagés par le participant pour apporter des précisions et nuances à ses propos, pour expliquer certaines difficultés ou pour nous permettre de mieux comprendre le vécu et les expériences de l'enfant.

Au niveau du contexte scolaire et familial, les thèmes « **lieux, milieux ou situations** », « **familiarité et temps passé avec autrui** », « **attitude d'autrui et relation avec l'enfant** », « **éducation, principes et organisation à domicile** » et « **enfant plus âgé que ses pairs** » ont été recensés.

Tout d'abord, les lieux, milieux ou situations apportent des précisions aux propos du participant pour différents cas de figure. Les lieux peuvent se référer à **l'école**, à la **classe** ou encore au **domicile** de l'enfant et permettent de différencier certaines difficultés liées dans divers domaines (sociabilisation, comportement...). Par exemple, certains participants évoquent des difficultés plus marquées selon le lieu fréquenté, qui comporte ses caractéristiques propres. Un parent explique notamment :

*« C'est vraiment au niveau de l'école, qu'on a vraiment des grosses difficultés... Au niveau du quotidien... En tant que tel... C'est pas, c'est pas tangible, on va dire ça comme ça. » (PR-Lo).*

**Un changement d'école et/ou de type d'enseignement** sont aussi soulignés par plusieurs participants. Par ailleurs, la **fratrie**, les **pairs** ou encore les **personnes plus âgées que lui** sont désignés comme faisant partie intégrante des milieux de l'enfant. Ces personnes impliquées sont en effet parfois citées par le participant pour préciser ses propos (par exemple, des relations difficiles avec les pairs, mais plus aisées avec les personnes plus âgées que lui). Le **nombre important de personnes** présentes est également avancé par un participant, qui relate une anxiété plus marquée dans cette condition. Enfin, le type de situation est évoqué lors des entrevues. Celles-ci comprennent les **situations nouvelles** ou encore celles **requérant une compréhension fine** de la part de l'enfant, qui peuvent entre autres impacter l'affect et la compréhension de ce dernier. Par exemple, un enseignant partage :

*« [...] quand je lui fais une remarque, j'ai l'impression que elle comprend pas. Et c'est quand je vais lui, m'excuser, je vais dire, qu'on discute, que que je vois qu'elle comprend. » (PR-Lo).*

Ensuite, **la familiarité et le temps passé avec autrui** est un thème fréquemment évoqué par les participants. La **familiarité de l'enfant avec ses interlocuteurs** peut en effet influencer sa compréhension ainsi que ses relations et interactions sociales. Le cas de T. est un exemple plutôt parlant :

*« [...] dès que c'est une autre personne que moi, donc avec un, une autre approche, un autre vocabulaire et euh, donc quelqu'un qu'il ne le connaît pas du tout. Là je vois là beaucoup plus fort que quand quelqu'un lui demande de faire quelque chose euh... Il ne réagit pas et la personne qui est en face va dire 'mais enfin je viens de te le dire' [...] Comme s'il faisait exprès de ne pas faire quelque chose, mais je vois qu'en fait, il n'a pas compris. [...] Euh ben dès qu'elle lui demandait quelque chose, il était perdu, donc elle s'en prenait vraiment à lui en pensant qu'il se moquait d'elle [...] » (ES-T).*

**Le temps passé par l'enfant avec ses interlocuteurs** est aussi un élément relaté à plusieurs reprises, certains enfants rencontrant notamment moins de difficultés sociales avec les pairs qu'ils ont côtoyés plus brièvement. Un parent avance une hypothèse à cette situation et explique que les pairs fréquentés moins longtemps *« [...]se rendent pas compte je pense, ou ils voient pas que... tandis qu'en classe, comme ils sont tout le temps avec, je pense que ça se voit, qu'il est peut-être un peu plus différent que d'autres. » (PR-N).* **Le degré de familiarité de l'enfant avec son milieu**, à savoir avec ses pairs, ses instituteurs et ses proches, est aussi souligné pour apporter un éclairage sur certaines situations vécues. Par ailleurs, **le temps passé par le participant avec l'enfant** ainsi que **la familiarité et l'habitation aux difficultés de**

l'enfant sont recensés. Ceux-ci peuvent expliquer l'impact exprimé par le participant puisque ce dernier a appris à comprendre le fonctionnement de l'enfant et à s'y ajuster, ce qui peut dès lors influencer le choix de l'aide octroyée, le comportement de l'enfant vis-à-vis du participant, mais aussi la perception des difficultés par le participant. Un enseignant relate notamment « [...] je crois que ça ne me choque plus parce que c'est mon quotidien et que je l'entends tous les jours pendant six heures me parler ainsi » (ES-Li).

**L'attitude d'autrui et la relation entretenue avec l'enfant** comprend entre autres les sous-thèmes liés au **lien de confiance**, à **l'adaptation** de l'entourage et à **l'attitude bienveillante et positive** vis-à-vis de l'enfant. Ces variables sont relevées par le participant comme exerçant ou ayant exercé un impact positif sur le vécu et les difficultés de l'enfant au quotidien. Parallèlement, une **implication de l'entourage et la recherche de moyens d'aide** ou encore un **accompagnement non optimal** sont des éléments évoqués dans les témoignages. Parfois, les participants les lient directement de façon causale aux expériences vécues. Le témoignage le plus marquant est celui du parent de V., qui explique :

*« Aucun aménagement euh, respecté [...] il a eu un dégoût de l'école. Il ne voulait plus aller à l'école. Euh, des plaques d'eczéma sur le corps, il lui manquait des cheveux au niveau euh, de la tête, de stress. Euh, et malgré de nombreuses plaintes au niveau de la, la direction, rien bougeait. La seule chose qu'on m'a proposée, c'est l'enseignement spécialisé. » (PR-V).*

**L'affect et l'attitude du parent** est un sous-thème se référant à toute attitude parentale, positive comme négative, susceptible de contribuer à la situation relatée. Il peut comprendre la surprotection et l'anxiété parentale, la non-conscience ou la non-acceptation des difficultés de l'enfant ou encore le lien de confiance avec l'école.

Le thème de **l'organisation à domicile, de l'éducation et des principes** est aussi évoqué lors des entretiens. A l'intérieur de ce thème figurent **l'organisation familiale et le temps passé en famille** (comprenant le manque d'organisation et la présence ou non du parent au quotidien) **ainsi que l'éducation et les principes appliqués à domicile** (faisant référence à la non-prise en compte des aménagements conseillés par l'enseignant et l'éducation propre à la famille qui peuvent exacerber les difficultés).

Enfin, l'âge de l'enfant figure également parmi les thèmes recensés car celui-ci permet de compléter le profil de l'enfant. Deux enfants sur six sont de fait **plus âgés que leurs pairs à**



**l'école**, dont l'un d'eux de deux ans (en raison d'une redirection temporaire vers l'enseignement spécialisé).

Parmi les éléments contextuels cliniques se trouvent la présence de **troubles concomitants** ainsi que de **conditions médicales supplémentaires**. En effet, plusieurs enfants présentent un double diagnostic, combinant ainsi leur TDL à une suspicion d'un trouble d'acquisition de la coordination, à un TDAH ou à un trouble de l'audition centrale. Ces troubles additionnels induisent dès lors des symptômes qui viennent s'ajouter et qui occupent parfois une place importante dans le quotidien de l'enfant :

*« [...]c'est ça qui est compliqué aussi, je sais pas toujours si c'est de la dysphasie, si trouble de l'attention où il y a hyperactivité...Je pense que le plus dur dans tout ça, qui est à gérer, c'est une hyperactivité, je pense. Parce que la dysphasie, on a tout bien mis en place, il y a la logopède et il progresse très bien » (PR-N).*

Les conditions médicales supplémentaires font référence à des éléments issus de l'histoire médicale de l'enfant, telles que des épilepsies ou des antécédents oto-rhino-laryngologiques. Par ailleurs, les prises en charge et accompagnements font également partie des éléments cliniques évoqués. **L'aide et les suivis apportés par des professionnels** (logopède, neuropsychologue, psychologue...), le **moment de la prise en charge** (précoce ou tardif) et la **(non) collaboration au sein du réseau** sont relatés par les participants comme étant des facteurs ayant contribué à l'évolution de l'enfant. Un enseignant partage notamment : *« C'est, ça aide aussi évidemment, quand on est, tous les intervenants vont dans le même sens et donc il y a une très belle collaboration donc c'est chouette. » (ES-T).*

#### **1.4. Conclusion de la première partie des résultats**

Comme nous avons pu le relater au travers de cet écrit et des arbres thématiques élaborés, les profils des six enfants présentant un TDL sont hétérogènes<sup>1</sup> : les aspects langagiers, académiques, cognitifs, sociaux, comportementaux, émotionnels diffèrent d'un enfant à l'autre. Les expériences sont variées et en partie influencées tant par les aides mises en place que par les éléments contextuels propres à la réalité de l'enfant. Plusieurs participants partagent en effet leur ressenti quant à l'influence qu'exercent le contexte et les aides (notamment au niveau scolaire) sur le vécu actuel ou antérieur de l'enfant, et donc sur l'impact fonctionnel rencontré :

---

<sup>1</sup> Aucun invariant précis n'a été mis en évidence dans la comparaison des perceptions des différents participants.

« Et c'est vrai que maintenant ben...il va vers les autres, il parle, il fuit plus du regard et le fait qu'il a été vraiment mis de côté pendant toutes ces années, à jouer, qu'il s'est fait sa, sa propre bulle et à penser que voilà, c'est un enfant autiste, à quel point ça a pu avoir des répercussions sur lui. » (PR-V).

« [...] travailler, mêler parfois [...] les plus âgés et les moins... Et les plus jeunes, euh, dans certains, certaines activités, ou faire des petits sous-groupes... Et du coup, l'institutrice peut voyager aussi euh, entre les petits groupes et euh, et voilà, et et avoir du temps pour chacun. Et euh, ça, ça, ça l'a beaucoup, beaucoup aidé. [...] ça s'est très bien passé puisqu'elle avait une une énergie vraiment... Euh, super euh, enfin voilà. Elle était, elle était géniale. L'actuelle aussi est super [...] Voilà T., il a changé aussi de façon... De voir les choses euh, avec l'école et n'allait plus à l'école avec euh, avec euh, avec les pieds de plomb [...] » (PR-T).

« Lui au début, il n'a pas parlé les quatre premières années, après les trois ans de, de spécialisé, ça veut dire, il n'a pas appris ce qu'il fallait apprendre dans ces années-là. » (PR-A).

« Tout le monde a ses différences, donc cette fois-ci, c'est le message véhiculé, les valeurs véhiculées par l'enseignant, qui font beaucoup aussi au sein de la classe. Me semble-t-il. » (ES-N).

## **2. Spécificité des milieux de vie**

Le deuxième objectif de cette étude consiste à mettre en évidence la spécificité des milieux investigués, à savoir le milieu familial et le milieu scolaire. Dans le cadre de cet objectif, nous avons voulu déterminer si l'impact fonctionnel rapporté diffèrerait selon les milieux dans lesquels l'enfant évolue ainsi que selon le statut de l'informateur (enseignant ou parent).

Afin de comparer les milieux et d'objectiver leurs spécificités, plusieurs méthodes ont été appliquées. Premièrement, deux arbres thématiques de synthèse, le premier pour tous les parents et le second pour tous les enseignants, ont été réalisés pour comparer les thèmes présents dans chacun d'entre eux en ce qui concerne le vécu actuel de l'enfant (annexes 6.1 et 6.2). Ces deux arbres ont été élaborés à partir des arbres individuels de chaque participant et reprennent l'ensemble des thèmes évoqués. Un chiffre indiquant le nombre de participants ayant abordé chaque thème figure également à côté de ces derniers, dans le but d'établir une comparaison quant à la proportion de participants y ayant fait référence. Deuxièmement, une analyse davantage descriptive a pris place, en comparant chaque paire de participants se rapportant à un

même enfant. Il n'était effectivement pas possible de tirer des conclusions quant aux points de vue divergents –ou non– des participants au sujet de l'impact fonctionnel vécu, les spécificités propres à chaque enfant n'étant pas répertoriées précisément dans les arbres thématiques faisant office de synthèse. Un même thème peut en effet figurer dans les deux arbres globaux sans pour autant que le parent et l'enseignement l'ayant évoqué soient issus d'un même binôme (et donc, sans pour autant qu'ils parlent du même enfant). Troisièmement, les perceptions personnelles évoquant des différences d'impact selon les milieux ont été répertoriées.

## **2.1. Arbres thématiques de synthèse**

L'analyse des arbres globaux (annexes 6.1 et 6.2) indique la présence de thèmes communs, mais également de thèmes propres aux deux types d'informateurs. D'une part, lorsque nous nous sommes penchée sur le nombre de participants ayant fait référence à chaque thème figurant dans les deux arbres globaux (thèmes communs), des différences de proportions, parfois minimes, ont pu être observées pour la majorité de ces thèmes. Par exemple, les six enseignants partagent des difficultés pour organiser, planifier, traiter l'information et se montrer flexible dans les tâches alors que seuls deux parents y font référence dans leur témoignage. Davantage de parents relèvent également des réactions négatives alors que davantage d'enseignants relèvent des réactions positives face aux difficultés. Les parents partagent plus de difficultés comportementales externalisées (trois parents et un enseignant) et des limitations face aux demandes et contraintes (quatre parents et deux enseignants) alors que les enseignants relèvent plus de difficultés liées à l'expression et à la régulation émotionnelles (cinq enseignants et trois parents). La conscience des difficultés est relevée plus fréquemment chez les enseignants (quatre enseignants et un parent).

D'autre part, comme exposé dans le tableau ci-dessous (tableau 2), certains thèmes ne figurent que dans l'un des deux arbres réalisés, indiquant que seuls les parents ou seuls les enseignants les ont évoqués. Par exemple, au niveau académique, seuls les parents expriment des difficultés à réaliser le travail demandé (particulièrement pour les devoirs) alors que seuls les enseignants relatent des thèmes relatifs aux outils d'aide, à la participation dans le collectif et à l'absence de difficultés académiques. Par ailleurs, seuls les parents relèvent des difficultés comportementales fluctuant dans le temps ainsi qu'une faible indépendance face à l'effort, qu'ils dissocient de la faible autonomie en raison de la capacité qu'ont les enfants à réaliser les tâches demandées s'ils y sont contraints. La résolution de conflits est également documentée chez les enseignants, mais pas chez les parents.

Tableau 2. Résultats de la comparaison des arbres thématiques de synthèse

<b>Sous-rubriques (vécu)</b>	<b>Thèmes propres aux parents (PR)</b>	<b>Thèmes propres aux enseignants (ES)</b>
<u>Au niveau académique et cognitif</u>	- Rencontrer des difficultés pour effectuer le travail demandé (3)	- Pas de difficultés académiques perçues (1) - Exploiter correctement les outils d'aide (1) - Rencontrer des difficultés pour participer correctement dans le collectif (2) - Rencontrer des difficultés avec les outils d'aide (3)
<u>Au niveau social</u>	- Rencontrer des difficultés pour nouer des liens sociaux (1)	- Rencontrer des difficultés pour prendre la parole spontanément (1) - Rencontrer des difficultés pour s'adapter à ses interlocuteurs (1)
<u>Au niveau comportemental</u>	- Présenter des difficultés fluctuant dans le temps (2)	
<u>Au niveau émotionnel</u>		- Présenter des difficultés à résoudre le conflit seul (2) - Ne pas avoir conscience des difficultés (1)
<u>Au niveau de l'autonomie</u>	- Présenter une faible indépendance dans l'effort (3)	

En résumé, la comparaison du nombre de participants évoquant des thèmes communs ne mène pas à des résultats majeurs ni certains. Cependant, elle indique que des comportements ou difficultés pourraient éventuellement être davantage visibles à l'école ou à la maison puisqu'ils sont plus fréquemment recensés au sein du sous-groupe de six participants. L'analyse des thèmes évoqués par seulement les parents ou seulement les enseignants met par ailleurs en évidence l'absence de certains éléments selon le type d'informateur questionné.

## 2.2. Comparaison des paires de participants

Dans cette partie de l'étude, nous nous intéressons à chaque paire de participants pour comparer leur point de vue au sujet de l'impact fonctionnel vécu dans le milieu qui leur est propre : le domicile ou l'école. Les paragraphes écrits pour chaque binôme relatent donc de manière globale les éléments communs ou différents partagés par chacun.

En ce qui concerne N., le parent avance des difficultés réceptives alors que l'enseignant souligne des difficultés expressives pour le langage oral. Au niveau cognitif, les deux participants évoquent des difficultés attentionnelles, mais le parent relève une fatigabilité supplémentaire alors que l'enseignant relate des difficultés liées aux fonctions exécutives. Participer dans le collectif, comprendre le sens des consignes écrites et comprendre certaines matières sont également des aspects posant problème selon l'enseignant alors que le parent partage uniquement des difficultés à réaliser le travail demandé lors des devoirs. Par ailleurs, c'est plus particulièrement au niveau social que des différences notables sont relevées : l'instituteur souligne une expérience sociale positive (être intégré, avoir de bonnes relations avec les pairs, interagir de plus en plus avec son milieu) alors que le parent apporte davantage de nuances au vécu de l'enfant. Tout comme l'instituteur, il partage une progression au niveau des capacités à interagir avec le milieu, mais note tout de même des difficultés interactionnelles avec les personnes familières et de grandes difficultés avec les personnes non familières. Il note par ailleurs de moins bonnes relations sociales avec les pairs et exprime des difficultés à nouer des liens ainsi qu'à entretenir une relation avec ceux-ci. Il estime que les relations sont meilleures avec les enfants côtoyés moins longtemps (notamment en vacances) et avec les enfants et adolescents plus âgés tels que les amis de la fratrie. Au niveau du comportement, le parent axe son témoignage sur les difficultés externalisées et l'indifférence de l'enfant face aux difficultés rencontrées alors que l'enseignant ne relève pas de difficultés comportementales particulières, mais relève un inconfort face aux difficultés rencontrées. Tous deux partagent une immaturité.

Au sujet de V., les deux participants relèvent des difficultés expressives, mais le parent relate des difficultés de « *prononciation* » de mots et de phrases alors que l'enseignant fait davantage référence à la production de phrases courtes, bien que correctes. Des difficultés réceptives sont indiquées par le parent, mais pas par l'enseignant, bien que ce dernier y fasse tout de même référence lorsqu'il discute des difficultés perçues en début d'année scolaire. Au niveau académique et cognitif, l'enseignant apporte davantage de nuances et de précisions au sujet des difficultés rencontrées, en évoquant un plus grand éventail de difficultés exécutives et

cognitives, des difficultés liées aux matières, aux compétences et aux consignes écrites ainsi que des difficultés portant sur les outils d'aide et les phases collectives. Il exprime également une tendance à se diriger vers des activités préférées et rassurantes et des difficultés à résoudre les conflits seul. Le parent, quant à lui, évoque uniquement des difficultés attentionnelles, des difficultés de compréhension dans le collectif et une situation de réussite pour certains aspects. Au niveau social, le parent semble avoir une vision plus positive de la situation de l'enfant, même s'il souligne les mêmes difficultés interactionnelles que l'instituteur. La nouveauté et l'inconnu jouent un rôle sur ses interactions et son anxiété d'après les deux informateurs. L'autonomie fait également l'objet de discordances, le parent relevant une bonne autonomie alors que l'instituteur en relève une faible (bien que meilleure pour certains aspects et tâches).

Le parent et l'instituteur de Lo. perçoivent souvent les difficultés différemment, mais s'accordent sur les grandes difficultés réceptives, cognitives (fonctions exécutives, mémoire, fatigue et attention) et académiques. L'enseignant apporte une fois de plus davantage de précisions au niveau académique, notamment au sujet des outils d'aide et des phases collectives. Une expérience positive globale au niveau social ainsi que des moqueries sont relatées par les deux participants, mais le parent apporte plus de détails quant aux difficultés rencontrées avec la fratrie et avec les pairs côtoyés plus longtemps lors de stages. En revanche, il estime que les relations avec les adultes sont satisfaisantes, alors que l'enseignant trouve quant à lui qu'elles pourraient être meilleures. Les deux participants rapportent une conscience des difficultés affectant la confiance en soi de l'enfant ainsi qu'une faible autonomie. Le parent note par ailleurs une immaturité.

En ce qui concerne A., les deux participants perçoivent le quotidien de l'enfant différemment au niveau langagier et académique ainsi que pour certains aspects comportementaux et sociaux. Tout d'abord, l'enseignant ne note pas d'impact du trouble sur le quotidien scolaire de l'enfant, mais reconnaît que le peu de temps passé avec lui influence probablement ses perceptions. Le parent quant à lui, identifie des difficultés langagières et académiques portant sur la production de phrases correctes, les matières scolaires et l'attitude face au travail. Malgré l'expérience positive observée au niveau social, il partage également la confrontation de son enfant aux moqueries, ce dont l'instituteur ne fait pas part. Il relève par ailleurs des réactions négatives face aux difficultés alors que l'enseignant souligne une attitude positive. Le parent observe des difficultés face aux demandes et aux contraintes en partageant la tendance d'A. à fonctionner à l'envie et à imposer son point de vue. Les deux participants

relèvent des difficultés d'organisation, un bien-être global et une bonne autonomie. Le parent ajoute cependant une faible indépendance face à l'effort à domicile.

Au sujet de Li., les témoignages des deux participants semblent globalement assez similaires. L'enseignant comme le parent relatent des difficultés langagières expressives, scolaires et attentionnelles. L'enseignant partage cependant des difficultés d'organisation et d'exploitation d'outils d'aide. Les deux participants relèvent de bonnes compétences sociales (sociabilité, bonne intégration, bonnes relations avec l'entourage et interactions faciles avec autrui) et des disputes avec les mêmes camarades. Seul l'enseignant fait part de difficultés à s'adapter aux interlocuteurs. Au niveau comportemental, des difficultés externalisées, des limitations et des attitudes adéquates face aux demandes et contraintes, de l'immaturation et des réactions négatives, voire de l'indifférence face aux difficultés, sont exprimées par les deux informateurs. L'enseignant ajoute cependant une tendance à se diriger vers des tâches préférées. Des difficultés de régulation émotionnelle, une bonne autonomie ainsi qu'une progression sur ces dernières années sont à nouveau rapportées par les deux participants. L'instituteur partage en plus une absence de conscience des difficultés.

Enfin, les perceptions du parent et de l'enseignant de T. présentent des similitudes, mais diffèrent aussi sur certains points. Tout d'abord, l'enseignant note un impact fonctionnel amoindri en milieu scolaire. Les deux participants relèvent de faibles difficultés langagières expressives et réceptives ainsi que de bonnes compétences sociales. L'instituteur aborde cependant des difficultés relationnelles avec des adultes non familiers puisque l'enfant n'est pas habitué aux mots employés et ne les comprend dès lors pas. Au niveau académique, des difficultés face aux matières sont également relevées des deux côtés, mais les difficultés relatives au sujet des aspects cognitifs diffèrent : l'enseignant indique des difficultés à se rappeler l'information lorsque le sujet n'intéresse pas l'enfant ainsi que des difficultés à organiser et traiter l'information alors que le parent souligne des difficultés attentionnelles. L'enseignant rapporte par ailleurs de bonnes capacités d'exploitation des outils d'aide. Au niveau comportemental, l'enseignant ne soulève pas de difficulté particulière alors que le parent relève de temps à autres des difficultés externalisées. Les deux informateurs expriment une baisse de motivation et une attitude négative face au travail et aux difficultés, tant à l'école qu'à la maison. Au niveau émotionnel, l'instituteur relate des difficultés d'expression des ressentis (les ressentis négatifs n'étant jamais partagés) alors que le parent note le contraire. Ce dernier partage aussi une grande sensibilité. Une bonne autonomie est relevée par les participants, mais

le parent ajoute tout de même une faible indépendance face à l'effort dans son témoignage. L'enseignant perçoit une conscience des difficultés de la part de l'enfant.

Cette comparaison de points de vue met en évidence des divergences de perceptions de la part du parent et de l'enseignant. Toutefois, il n'est pas possible de tirer des généralités de ces expériences, chaque cas étant différent. Dans l'ensemble, un participant peut percevoir peu de limitations au quotidien pour certains aspects alors que l'autre en rapporte. Aussi, un participant peut faire part d'aspects non-évoqués par l'autre participant et ajouter davantage de détails quant au milieu qui lui est propre. Par exemple, certains enseignants observent plus d'éléments au sein des domaines académiques et cognitifs et peuvent dès lors avoir tendance à souligner plus de difficultés à ces niveaux. À l'inverse, certains enseignants perçoivent un faible impact à l'école alors que les parents notent des difficultés pour les devoirs. Le parent peut également relater des éléments propres aux personnes côtoyées au quotidien, diversifiant ainsi potentiellement les interlocuteurs sur lesquels les perceptions se basent. Les parents de N. et de Lo. soulignent de fait des difficultés sociales avec certaines personnes alors que leur enseignant n'en fait pas part. À l'inverse, le parent de V. perçoit des relations sociales plus positives que son enseignant.

### **2.3. Evocations spontanées de différences inter-milieus**

Lors des entretiens, certains participants partagent spontanément des différences observées entre le milieu familial et le milieu scolaire ou même au sein d'un seul milieu. En ce qui concerne N., des différences au niveau du degré de difficulté sont pointées par le parent, qui relate des difficultés sociales, des difficultés de compréhension et de la fatigabilité plus marquées à l'école ainsi que des difficultés comportementales et une faible autonomie plus marquées à domicile. Pour ce qui est de Lo., son enseignant remarque moins d'interactions de la part de l'enfant lorsqu'il se trouve en classe, puisqu'il s'y sent moins à l'aise qu'en récréation. En ce qui concerne Li., son parent relève une agitation moins marquée à domicile, qu'il lie avec l'appréciation des tâches qu'elle y effectue. Plus globalement, en termes d'impact fonctionnel général, les parents de N., V. et Lo. rapportent des limitations quotidiennes moins marquées à domicile. Le parent de N. explique notamment :

*« [...] je pense que ça se passe mieux, c'est pour ça qu'il aime bien aussi d'être tout le temps avec nous, je pense. On, on le met dans le cadre et puis euh il fait comme nous, et puis on le voit pas en fait euh, qu'il a euh, des difficultés. » (PR-N).*



#### **2.4. Conclusion de la deuxième partie des résultats**

La deuxième partie de ce chapitre met en évidence des thèmes parfois non relatés ou davantage relatés par l'un ou l'autre type d'informateurs, des différences de perceptions pour un même enfant entre les paires de participants ainsi que des nuances apportées par les participants eux-mêmes en termes de difficultés vécues par l'enfant. Ces éléments, portant sur un faible échantillon, sur des perceptions subjectives et sur des expériences propres aux enfants, indiquent une éventuelle réalité différente selon les milieux fréquentés.

## DISCUSSION

---

La présente étude est née de divers constats, indiquant la pertinence de préciser davantage l'impact fonctionnel vécu dans le cadre du TDL. Les terminologies et critères de diagnostic anciennement utilisés (Bishop et al., 2017), l'absence de définitions unanimes de l'impact fonctionnel (Waine et al., 2023) ainsi que le manque d'outils adaptés pour mesurer cet impact du TDL (Bishop et al., 2017 ; Cunningham et al., 2017 ; Giaume, 2022 ; Gomersall et al., 2015) ont précédemment été soulignés. Deux objectifs étaient visés au sein de ce mémoire : d'une part, préciser l'impact fonctionnel vécu dans le contexte du TDL et d'autre part, mettre en évidence les éventuelles spécificités de l'impact vécu dans deux milieux de vie différents. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de parents et d'enseignants et avons ensuite procédé à une analyse thématique. Dans ce chapitre, nous effectuons d'abord un résumé des résultats principaux de cette étude, les mettons ensuite en lien avec la littérature et faisons finalement le point sur les limites méthodologiques ainsi que sur les implications et perspectives envisageables. Au vu de la richesse des entretiens et dès lors du nombre conséquent de thèmes ressortis, nous discuterons exclusivement certains d'entre eux.

### **1. Synthèse des résultats et discussion**

#### **1.1. Réponse à la première question de recherche**

Lors de l'évocation de notre première question de recherche, nous nous sommes demandée en quoi consistait précisément l'impact fonctionnel rapporté par les participants. De nombreux thèmes et sous-thèmes faisant référence au vécu antérieur et actuel des enfants ont émergé de notre analyse et ont été recensés au sein d'arbres thématiques individuels. Ces derniers ont permis de se représenter précisément chaque cas de figure et de mettre en évidence la diversité des vécus rencontrés, par ailleurs souvent influencés par les aides mises en place et le contexte dans lequel l'enfant évolue.

Différents domaines pouvant être impactés par le TDL avaient été répertoriés au cours de nos lectures, à savoir les domaines communicationnel, social, comportemental, émotionnel, académique et participatif (Bishop et al., 2017 ; Bretherton et al., 2013 ; Clegg et al., 2005 ; Croteau et al., 2015 ; Eadie et al., 2018 ; Feeney et al., 2012 ; Forrest et al., 2021 ; Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Knox et al., 2002 ; Lloyd-Esenkaya et al., 2020 ; Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; Stanton-Chapman et al., 2007 ; Sylvestre et al., 2016). Les différentes rubriques définies lors de notre analyse au niveau du vécu de l'enfant (langagier, académique et cognitif, social, comportemental, émotionnel, autonomie) coïncident

relativement bien avec ces catégorisations, qui témoignent de la multitude de difficultés susceptibles d'être rencontrées dans le cadre du TDL.

En ce qui concerne le langage oral, des difficultés expressives et/ou réceptives ont été partagées par les participants. Tous les enfants ne présentent pas les mêmes difficultés puisque le TDL est un trouble hétérogène en termes de caractéristiques langagières (Bishop, 2017). La compréhension du message ainsi que l'élaboration du discours et de la pensée ont notamment été évoqués lors des entretiens. Cette constatation fait écho à la revue systématique de Ziegenfusz et de ses collègues (2022), qui met en évidence que les enfants avec un TDL manifestent des résultats plus faibles en compétences narratives (comprendre, générer et raconter des récits). Des difficultés à exprimer leurs pensées et souhaits sont également relevées (van den Bedem et al., 2020). Aussi, les composants langagiers et versants touchés pourraient influencer les difficultés quotidiennes rencontrées. St Clair et al. (2011) ont par exemple établi un lien entre les habiletés pragmatiques et les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales. Au même titre, présenter des difficultés réceptives peut conduire à certaines difficultés à suivre les échanges, et par conséquent à participer au sein d'un groupe, comme mis en évidence dans les résultats de ce travail. Le retrait social tend également à se manifester davantage dans le cadre d'une atteinte réceptive (Renneke et al., 2019). Toutefois, deux personnes avec des difficultés langagières semblables n'expérimentent pas nécessairement les mêmes répercussions au quotidien (Breault et al., 2019).

Au niveau académique, les difficultés relatives au langage écrit et à la compréhension des matières sont cohérentes avec ce qu'indique la littérature, les difficultés académiques et résultats scolaires insatisfaisants étant relatés par les auteurs (Arrkila et al., 2011 ; Bishop et al., 2016 ; Croteau et al., 2015 ; Feeney et al., 2012 ; Knox, 2002 ; McGinty & Justice, 2009 ; Rhoad-Drogalis et al., 2018 ; Ziegenfusz et al., 2022). Comme dans notre étude, des difficultés à l'égard de la lecture, la compréhension de l'écrit, l'orthographe, la rédaction et les mathématiques ont été rapportées (Ziegenfusz et al., 2022). Nos entretiens ont par ailleurs mis en évidence des difficultés au niveau de la réflexion et de la compréhension des concepts. Ce constat est corroboré par la littérature, qui décrit notamment des difficultés en termes de compréhension des concepts mathématiques et scientifiques (Fyfe et al., 2019 ; Knox 2002), de raisonnement mathématique (Fyfe et al., 2019) et de traitement de l'information chez les enfants avec un TDL (Gooch et al., 2019 ; Im-Bolter et al., 2006 ; Kapa & Plante, 2015). De plus, des difficultés cognitives (mnésiques, attentionnelles, de planification, de flexibilité, d'organisation, fatigabilité) ont été partagées par les participants. Ces données font écho à la

littérature puisque des déficits en mémoire à court terme et de travail, en attention soutenue, en inhibition et pour d'autres fonctions exécutives sont souvent associés au TDL (Kapa & Erikson, 2020 ; Kapa & Plante, 2015 ; Smolak et al., 2020). Comme évoqué dans la partie théorique de ce mémoire, certains processus cognitifs sont liés au développement du langage (Kapa & Erikson, 2020 ; Smolak et al., 2020 ; Ziegenfusz et al., 2022). Par ailleurs, les compétences en termes de mémoire de travail et d'attention soutenue sont liées aux compétences mathématiques (Fyfe et al., 2019 ; Ziegenfusz et al., 2022). Aussi, la fatigabilité a été décrite dans plusieurs études, les mères d'enfants présentant un TDL relatant une fatigue importante en fin de journée d'école (Burnley et al., 2023 ; Hobson & Lee, 2022). En ce qui concerne les diverses difficultés évoquées au sujet de l'exploitation des outils mis à disposition, un lien pourrait non seulement être établi avec les difficultés académiques et cognitives identifiées (compréhension des matières et des concepts, ressources cognitives...), mais aussi avec les difficultés qu'éprouvent ces enfants à effectuer des tâches et à prendre des décisions seuls (Markham & Dean, 2006). Pour ces raisons, se diriger vers les outils adéquats ou les utiliser correctement pourrait s'avérer compliqué. Une fois encore, nous constatons une variabilité puisque certains enfants de notre étude ne présentent pas, voire peu, de difficultés académiques. Cette variabilité, également observée dans la littérature, peut être attribuée aux domaines langagiers touchés, au QI non verbal ainsi qu'aux compétences en langage écrit (Ziegenfusz et al., 2022).

Au niveau social, des difficultés relationnelles (nouer des liens, maintenir des relations, recevoir des moqueries, se disputer) et interactionnelles (interagir, prendre la parole, s'adapter aux interlocuteurs) ont été décrites et concordent globalement avec la littérature (Burnley et al., 2023 ; Bretherton et al., 2013 ; Croteau et al., 2015 ; Feeney et al., 2012 ; Fujiki et al., 1996 ; Fujiki et al., 2001 ; Jacob & Maintenant, 2017 ; Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; Redmond & Rice, 1998 ; Stanton-Chapman et al., 2007 ; Sylvestre et al., 2016). De façon plus spécifique, notre analyse a mis en évidence des difficultés sociales avec certains types de personnes, dont la fratrie, les adultes ou encore des personnes non familières. Les difficultés avec la fratrie, aussi évoquées dans plusieurs études (Burnley et al., 2023 ; Markham & Dean, 2006), peuvent être associées au manque de coopération et de compréhension des intentions d'autrui (Burnley et al., 2023). Les difficultés avec les adultes pourraient être liées à des limitations au niveau des relations formelles, notamment avec les enseignants (McCormack et al., 2009 ; McCormack et al., 2011 ; Overby et al., 2007 ; Rohad-Drogalis et al., 2018). Ces limitations relationnelles pourraient être dues aux attitudes, motivations, perceptions et attentes qu'ont les enseignants à leur égard (Overby et al., 2007 ; Rohad-Drogalis et al., 2018). Les

difficultés interactionnelles avec des personnes non familières ont également été abordées dans le cadre de troubles langagiers (Singer et al., 2020). De manière plus surprenante, les relations sociales avec les pairs côtoyés sur un court laps de temps sont perçues comme plus aisées pour deux des enfants de notre étude. Aucune de nos lectures ne nous a toutefois permis de trouver des données corroborant ces informations précises. Comme l'ont supposé les parents, fréquenter brièvement l'enfant pourrait limiter la conscience de ses difficultés de la part de ses camarades de jeu. Les difficultés pourraient en effet être davantage visibles dans des contextes où les pairs et l'enfant sont amenés à réaliser une multitude de tâches pouvant le mettre en difficulté (apprentissage, échanges, jeux...). Les difficultés sociales sont marquées en milieu scolaire car les interactions sont nécessaires dans beaucoup de situations (Stanton-Chapman et al., 2007). Les rencontres éphémères se limitent probablement aussi à des échanges plus simples demandant moins à l'enfant de recourir à des compétences et des stratégies sociales plus évoluées, susceptibles de lui poser problème (Lloyd-Esekaya et al., 2020 ; Jacob & Maintenant, 2017). Enfin, comme expliqué dans le chapitre relatif aux résultats, les enfants de cette étude ne sont pas totalement impactés dans leurs relations et certains ne présentent même pas de difficultés. L'hétérogénéité des capacités sociales chez les enfants TDL ont également été démontrées dans la littérature (Jacob & Maintenant, 2017 ; Lloyd-Esekaya et al., 2020 ; Mok et al., 2014). D'après Durkin et Conti-Ramsden (2007), la sévérité du trouble influencerait les expériences sociales et de ce fait, la qualité des relations chez l'adolescent TDL. Cependant, certains enfants, parfois moins affectés au niveau du langage, sont plus vulnérables sur le plan social. Les déterminants agissant sur cette variabilité demeurent à ce jour encore peu clairs (Jacob & Maintenant, 2017).

Au niveau comportemental, les difficultés externalisées (agressivité, opposition aux règles, impulsivité...) identifiées chez certains enfants sont aussi recensées dans la littérature (Lloyd-Esekaya et al., 2020 ; Maggio et al., 2014 ; St Clair et al., 2011 ; Toseeb et al., 2020 ; van den Bedem et al., 2020). Une plus grande prévalence de difficultés comportementales et d'hyperactivité a en effet été relevée chez les enfants TDL, bien que tous les auteurs ne se mettent pas d'accord sur la présence plus élevée de difficultés externalisées (St Clair et al., 2011). Il est à noter que deux enfants de notre cohorte présentent un TDAH, au sein duquel les difficultés externalisées sont fréquemment observées (Faraone et al., 2021). Les limitations face aux contraintes (fonctionner à l'envie, fournir un minimum d'effort, imposer son point de vue) et les préférences des enfants pour leur zone de confort sont cohérentes avec les données attestant que les enfants TDL démontreraient davantage de difficultés en termes de

comportements d'apprentissage (persévérance, motivation, coopération, responsabilité, affirmation) et ce, considérant le lien entre le langage oral et les comportements facilitant l'apprentissage (Rhoad-Drogalis et al., 2018). Les auteurs évoquent qu'il est également possible que ces difficultés contribuent aux difficultés académiques persistantes chez cette population (Rhoad-Drogalis et al., 2018). Leur préférence pour leur zone de confort peut également être en lien avec l'intolérance à l'incertitude et le besoin de familiarité et de contrôle (Burnley et al., 2023), notions qui peuvent par ailleurs être mises en parallèle avec celle de la réticence au changement et à la nouveauté décrite par des participants de notre étude.

De l'anxiété, un mal-être ou encore des difficultés liées à l'expression et à la régulation émotionnelles sont ressorties de notre analyse et rejoignent les difficultés internalisées exposées par certains auteurs (Burnley et al., 2023 ; Conti-Ramsden et al., 2019 ; Croteau et al., 2015 ; Markham et al., 2009 ; Redmond & Rice, 1998 ; Stanton-Chapman et al., 2007). Le lien entre les expériences en matière d'anxiété et les comportements sociaux, tels que le retrait ou l'intolérance à l'incertitude, a été mis en avant (Burnley et al., 2023). Il est cependant nécessaire de souligner que l'anxiété et le mal-être décrits lors des entretiens ne sont plus observés actuellement chez la plupart des enfants de notre étude pour diverses raisons. Il en va de même pour l'isolement et la mise en retrait, qui sont également largement recensés dans la littérature (Burnley et al., 2023 ; Lloyd-Esekaya, 2020). Lors des entretiens, des émotions vives, un manque de nuances ou des difficultés à exprimer les émotions ont été rapportés et sont également corroborés par la littérature (Burnley et al., 2023 ; Croteau et al., 2015 ; Rhoad-Drogalis et al., 2018 ; Van Agt et al., 2011 ; van den Bedem et al., 2020). Les enfants avec un TDL éprouvent en effet des difficultés persistantes à comprendre, réguler et communiquer leurs émotions (van den Bedem et al., 2020). Ces difficultés pourraient par ailleurs expliquer les difficultés relationnelles (Croteau et al., 2015) ainsi que les difficultés comportementales et communicationnelles qu'ils rencontrent (van den Bedem et al., 2020). De plus, des problèmes de résolution de conflits ont été relatés pour plusieurs enfants, ce qui rejoint les données partagées par Lloyd-Esekaya et ses collègues (2020) qui mettent en avant une moins bonne compréhension des situations de conflits et des stratégies de résolution de conflits moins sophistiquées. Ceci rejoint également les données relatives aux difficultés en termes de compétences émotionnelles et communicationnelles (van den Bedem et al., 2020) et à la dépendance des enfants TDL aux adultes (Jacob & Maintenant, 2017). Par ailleurs, les thèmes se référant à la conscience des difficultés et au manque de confiance en soi vont dans le sens des données rapportant une faible estime personnelle chez ces enfants (Burnley et al., 2023 ;

Arrkila et al., 2011 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Sylvestre et al., 2016). Les réactions négatives des enfants de notre étude face aux difficultés convergent vers celles décrites dans la littérature, qui expose de la frustration, de la colère, de la tristesse ou encore de l'anxiété (Burnley et al., 2023 ; Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009 ; van den Bedem et al., 2020). Notre étude a toutefois permis de mettre en évidence des réactions positives (persévérer, se défendre...) face aux difficultés ainsi que des comportements adaptés face aux demandes. Dans certains cas, l'absence de difficultés comportementales est aussi constatée. Il existe en effet à nouveau une hétérogénéité importante en termes de difficultés comportementales et émotionnelles au sein de cette population (St Clair et al., 2011 ; Toseeb et al., 2019 ; van den Bedem et al., 2020). Parmi les forces décrites par les mères d'enfants TDL, nous retrouvons d'ailleurs la résilience et la détermination à persévérer (Burnley et al., 2023). De façon plus surprenante, l'immaturation a été partagée à plusieurs reprises à propos de différents enfants. Des données précises quant à la maturité de ces enfants n'ont pas été trouvées, mais McGregor (2020) a indiqué que les enfants porteurs d'un TDL pourraient sembler plus jeunes en raison de leur façon de s'exprimer. Dans l'étude d'Hobson et Lee (2022), un participant a par ailleurs décrit un enfant se comportant comme un enfant plus jeune, en conséquence de la façon dont les adultes s'adressaient à lui. L'immaturation évoquée pourrait aussi potentiellement être mise en lien avec les compétences sociales, émotionnelles et comportementales recensées dans le cadre du TDL et décrites *supra*.

Des difficultés en termes d'autonomie sont recensées chez les enfants TDL dans divers domaines, tels que les apprentissages ou les responsabilités (Arrkila et al., 2011 ; Jacob & Maintenant, 2017 ; Markham et al., 2009 ; Sylvestre et al., 2016). Notre étude apporte cependant des exemples de variabilité : une faible autonomie, une faible indépendance dans l'effort, une meilleure autonomie pour certaines tâches ou encore une bonne autonomie générale. Cette hétérogénéité en termes d'autonomie a aussi été constatée au sein de la population adolescente (Conti-Ramsden & Durkin, 2008).

La progression des enfants et la temporalité font partie des thèmes fréquemment abordés. Les participants ont effectivement effectué des comparaisons avec le vécu antérieur et ont identifié des aptitudes s'étant améliorées et des difficultés ayant disparu au fil du temps. Plusieurs études ont documenté les trajectoires développementales des enfants présentant un trouble langagier à différents niveaux. Une des quatre trajectoires identifiées par Mok et ses collègues (2014) consiste en l'amélioration des compétences sociales d'enfants ayant un TDL, dorénavant adolescents (les trois autres consistent en des difficultés absentes, s'affirmant ou

persistant). Dans leur étude longitudinale, St Clair et ses collaborateurs (2011) ont quant à eux mis en évidence que les problèmes sociaux s'accroissent à l'adolescence. Ils ont par ailleurs démontré que les difficultés émotionnelles et comportementales baissent à l'adolescence, bien que les difficultés émotionnelles restent présentes (St Clair et al., 2011). Selon Conti-Ramsden et ses collègues (2019), le développement des individus avec un TDL est hétérogène du point de vue social et émotionnel et différentes trajectoires peuvent ainsi être identifiées. Au niveau du langage écrit, une trajectoire retardée est mise en évidence : les enfants évoluent, mais l'écart reste présent (Ziegenfusz et al., 2022). Il ressort tant de nos lectures que de notre étude que, bien que le TDL se caractérise par des limitations fonctionnelles et un pronostic pauvre (Bishop et al., 2017), certains enfants semblent progresser dans différentes sphères de leur vie.

La littérature a démontré que l'ampleur de l'impact fonctionnel semble dépendre non seulement de la nature, du nombre et de la sévérité des déficits, mais aussi de l'environnement et des ajustements effectués pour compenser le trouble (Bishop et al., 2016). Ce constat coïncide avec les résultats de notre étude, qui reflètent le rôle important des aides et du contexte au sein du vécu des enfants. Au niveau des aides octroyées, de nombreuses stratégies sont employées par les participants et l'entourage pour pallier les difficultés. Des supports et outils, des stratégies verbales et non verbales, l'adaptation de l'environnement, la mobilisation de personnes ressources ainsi que les ajustements de modalités et d'organisation du travail sont autant de stratégies appliquées. Le besoin de structure a entre autres fréquemment été avancé par les participants : la structuration des exercices et de l'environnement est par conséquent un moyen utilisé par l'adulte pour y remédier. Dans leur étude, Markham et ses collègues (2009) soulignent d'ailleurs l'importance d'un environnement d'apprentissage calme, paisible et structuré, les enfants ayant décrit ces aspects comme étant des facteurs cruciaux améliorant leur qualité de vie. L'adaptation de l'environnement et des modalités aux besoins et difficultés de l'enfant (place en classe, choix du groupe, supports...) ainsi que l'emploi de matériel tel qu'un casque anti-bruit ont par ailleurs été évoqués par plusieurs participants de notre étude. Dans l'étude qualitative d'Orrego et ses collaborateurs (2023), la portée qu'ont engendré les ajustements en milieu scolaire sur la réussite académique du participant a également été soulignée.

L'enfant peut lui aussi mettre en place des stratégies pour pallier ses propres difficultés. Parmi celles-ci, nous trouvons des stratégies verbales et non verbales, l'exploitation d'autrui, le choix des milieux sociaux, la mobilisation d'outils et le travail effectué, l'aménagement des conditions de travail ainsi que l'évitement de l'échec. L'importance de la sensation de réussite



et d'indépendance a en effet été relatée par les enfants et adolescents présentant un TDL (Markham et al., 2009). Dans leur étude, Hobson et Lee (2022) ont identifié huit techniques dites « de camouflage » utilisées par les enfants TDL. Certaines concordent avec les résultats de notre étude : compter sur les autres, éviter des environnements requérant le langage, user de comportements prosociaux pour gagner la sympathie d'autrui, employer du non verbal, se baser sur ses capacités cognitives (par exemple, les habiletés sociales pour demander de l'aide des pairs) ainsi que reproduire ce que fait autrui. L'utilisation de techniques de conversations (scripts, formules types...) et l'adoption de comportements perturbants en tant que tels (Hobson & Lee, 2022) n'ont pas été évoqués par les participants de notre étude, mais certains enfants évitent et s'opposent cependant au travail.

Plusieurs éléments contextuels ont été identifiés par les participants comme ayant ou ayant eu un impact sur le quotidien de l'enfant. Certains participants ont notamment abordé l'importance du lien de confiance, de l'adaptation et de l'attitude positive d'autrui envers l'enfant. La relation entretenue avec la famille influence en effet le vécu des enfants (Eadie et al., 2018 ; Feeney et al., 2012). Par ailleurs, la qualité de la relation enseignant-enfant (peu de conflit et grande proximité) est associée à des comportements d'apprentissage positifs chez les enfants TDL d'âge préscolaire, et influence ainsi leurs résultats académiques (Rhoad-Drogalis et al., 2018). Aussi, le manque de patience et de compréhension de la part des pairs peut entraîner l'exclusion active des enfants ou leur propre retrait du jeu (Burnley et al., 2023). Un contexte interpersonnel positif pour la qualité de vie des enfants repose sur la compréhension et la réponse appropriée aux besoins de communication de la part des personnes dans leur environnement (Markham & Dean, 2006 ; Markham et al., 2009). L'implication de l'entourage, la recherche de moyens d'aide et l'accompagnement non optimal font également partie des thèmes abordés. Il est vrai que la disponibilité, le soutien et l'aide offerts aux jeunes présentant un TDL influencent leur vécu (Durkin & Conti-Ramsden, 2010 ; Markham et al., 2009). À l'inverse, les expériences négatives influencent également leur vulnérabilité émotionnelle une fois adolescents (Durkin & Conti-Ramsden, 2010). Au niveau de l'attitude du parent, la surprotection, l'anxiété ainsi que l'absence de conscience ou d'acceptation des difficultés ont été recensées lors des témoignages. Le stress parental est élevé chez les parents d'un enfant présentant un TDL (Burnley et al., 2023 ; Rennecke et al., 2019) et il influence par ailleurs son fonctionnement social et son autonomie (Sylvestre et al., 2019). Plusieurs participants ont partagé freiner leur enfant dans sa quête d'autonomie par leurs attitudes, faisant écho aux données de Markham et Dean (2006), qui ont également mis en évidence que le manque

d'autonomie et la dépendance de l'enfant à autrui étaient souvent renforcés par le comportement d'autrui. Par ailleurs, l'absence de conscience des difficultés par un parent de notre étude peut être mise en lien avec la nature discrète du TDL (McGregor, 2020). Dans leur étude, Hendricks et ses collègues (2019) ont d'ailleurs rapporté que peu de parents étaient conscients des difficultés langagières de leur enfant, qui pourtant présentait un TDL. L'absence de conscience peut être liée au manque de connaissances relatives au développement langagier ou encore à l'absence de difficultés pour d'autres sphères telles que le langage écrit (Hendricks et al., 2019 ; Orrego et al., 2023). Il peut être difficile pour certains membres de la famille d'accepter le diagnostic neurodéveloppemental, d'autant plus lorsque l'enfant présente des forces dans certains domaines (Orrego et al., 2023).

En ce qui concerne les éléments cliniques, la présence de troubles concomitants et de conditions médicales supplémentaires a été soulignée lors des entretiens. Comme nous le savons, le TDL peut être associé à d'autres troubles neurodéveloppementaux (Bishop et al., 2017). La présence d'un autre trouble pourrait expliquer certaines difficultés vécues par les enfants ainsi qu'expliquer en partie l'hétérogénéité des profils rencontrés. En effet, la présence de comorbidités implique des symptômes qui leur sont propres, comme l'impulsivité, l'hyperactivité et/ou l'inattention dans le cadre du TDAH (Faraone et al., 2021). Le TDAH implique aussi des difficultés cognitives, émotionnelles, comportementales, sociales ou encore académiques (Faraone et al., 2021). Dès lors, ces symptômes et limitations supplémentaires viennent se joindre à ceux déjà présents dans le cadre du TDL. Lors de leur étude, Lloyd-Esenkaya et ses collègues (2020) relèvent notamment que la diversité des difficultés sociales rencontrées pourrait être liée aux éventuels troubles concomitants, non mentionnés dans plus de la moitié des études qu'ils évoquent. Par ailleurs, l'aide apportée par les professionnels, la collaboration au sein du réseau et le moment de la prise en charge ont été recensés et concordent avec les données avancées par Arrkila et ses collaborateurs (2011), qui soulignent que le soutien professionnel dont bénéficient certains enfants leur permet de maintenir une bonne qualité de vie. Pour mémoire, parmi les facteurs réduisant les conséquences négatives du TDL se trouvent entre autres une prise en charge précoce et appropriée, un bon soutien parental et des aménagements pédagogiques adaptés (Breault et al., 2019).

## **1.2. Réponse à la seconde question de recherche**

Nous nous sommes également demandée si l'impact fonctionnel différerait selon les milieux fréquentés par l'enfant et selon le public interrogé, conduisant à émettre notre seconde

question de recherche. Lorsque nous avons procédé à l'analyse des thèmes évoqués, des différences ont pu être relevées puisque certains thèmes sont moins ou ne sont pas relatés par le groupe de parents ou le groupe d'enseignants. De plus, nous avons constaté que le regard posé sur l'enfant pouvait être différent selon le type d'informateur et avons donc parfois pu rendre compte de différences de perceptions pour un même enfant. Aussi, certains participants ont partagé des différences d'impact selon les contextes. Le recueil de ces données indique une potentielle spécificité des milieux, mais nous ne pouvons l'affirmer avec certitude pour l'ensemble des cas de figure de notre étude.

Lors de la comparaison des thèmes abordés par chaque groupe de participants, certaines particularités ont été relevées. Les difficultés relatives aux fonctions exécutives ainsi qu'à l'expression et la régulation émotionnelles ou encore la conscience des difficultés ont par exemple moins été relatées par les parents. À l'inverse, moins d'enseignants ont abordé les difficultés comportementales externalisées et les limitations face aux contraintes. Seuls les parents expriment les difficultés à réaliser le travail demandé et seuls les enseignants mentionnent les outils d'aide, le collectif et la résolution de conflits. Le milieu scolaire est constitué de différentes situations permettant à l'enseignant d'observer certains comportements (Fujiki et al., 2001 ; Major et al., 2015), tels que la participation en groupe, l'attitude face aux exercices académiques ou encore la négociation des conflits en classe et dans la cour de récréation. Les parents, quant à eux, assistent souvent les enfants dans la réalisation des devoirs, mais n'observent probablement pas l'enfant dans d'autres contextes d'apprentissage. De plus, ils sont confrontés au comportement de l'enfant à la suite d'une journée d'école. Les parents de l'étude de Hobson et Lee (2022) ont la sensation que les techniques utilisées par les enfants pour pallier leurs difficultés à l'école les fatiguent grandement, puisqu'ils tiennent bon à l'école, mais s'effondrent et effectuent des crises de colère par la suite à domicile (Hobson & Lee, 2022). Les caractéristiques propres au milieu et à sa dynamique pourraient dès lors rendre les difficultés plus ou moins évidentes et toucher plus ou moins le fonctionnement de l'enfant au sein de ce milieu. De ce fait, des environnements distincts mènent à des expériences différentes en termes de communication et de qualité de vie (Markham & Dean, 2006). Ces données indiquent dès lors une **potentielle** spécificité des milieux en termes de difficultés vécues, le type de difficultés mentionnées différant selon le type d'informateur interrogé (parent ou enseignant en tant que groupe).

Cependant, des hypothèses alternatives peuvent être envisagées pour certains des éléments évoqués *supra*. En effet, bien que des thèmes aient exclusivement ou davantage été

partagés par un type d'informateurs, nous ne pouvons en déduire que les difficultés véhiculées par ces thèmes ne soient pas présentes dans le contexte de l'autre informateur. Le participant peut simplement avoir omis de les notifier lors de l'entretien ou ne pas les avoir observées au quotidien (bien que présentes). Tout d'abord, certains parents rencontraient davantage de difficultés à répondre aux questions posées alors qu'elles évoquaient plus rapidement du contenu aux enseignants. La compréhension des questions peut avoir influencé les informations partagées, l'un des parents exprimant notamment le besoin d'exemples. Ensuite, les informateurs pourraient avoir un autre regard sur le fonctionnement de l'enfant au quotidien et ce, malgré la présence des difficultés. Pour mémoire, Hendricks et ses collègues (2019) ont mis en évidence que les parents étaient généralement peu conscients des difficultés langagières de leur enfant. Par contre, ils ont tendance à relever plus de problèmes comportementaux que les enseignants chez des enfants tout-venant (Major et al., 2015). Par ailleurs, il est possible que l'enseignant ne soit pas en mesure d'allouer constamment une attention particulière à l'enfant vu le nombre d'élèves composant sa classe. De plus, selon le fonctionnement de leur école, certains enseignants ne sont pas nécessairement présents dans la cour de récréation, qui est l'un des lieux où les difficultés comportementales pourraient être plus visibles. Nous pourrions dès lors émettre une hypothèse axée sur la complexité à percevoir les difficultés, notamment en raison de leur caractère non saillant.

Des différences de perceptions au sujet d'un même enfant ont pu être observées au sein des binômes de participants. Cependant, comme expliqué dans le chapitre précédent, aucune tendance n'a pu être mise en évidence. Il est arrivé qu'un participant apporte plus de détails sur les difficultés de l'enfant ou relève des difficultés pour certains domaines alors que l'autre n'en relève pas. Il est possible que ces différences de perceptions soient, encore une fois, liées au milieu dont est issu le participant, les enseignants étant plus à même de relater davantage de détails quant au milieu qui leur est propre, alors que les parents sont amenés à observer l'enfant au fil du temps et dans de multiples situations (Major et al., 2015). En revanche, il se peut que certains enfants ne côtoient pas de personnes variées au quotidien, ce qui limite dès lors l'observation de difficultés et éventuellement la confrontation de l'enfant aux difficultés. McCormak et ses collègues (2010) avaient eux aussi émis l'hypothèse que les parents observaient davantage leur enfant interagir avec des personnes habituées à leurs difficultés. Dans notre étude, un parent n'ayant pas relaté de grandes difficultés sociales a en effet partagé passer la plupart du temps en famille. L'observation dans différents contextes et les caractéristiques de ces contextes, la façon dont les informateurs interagissent avec l'enfant ainsi

que leur degré de tolérance et leurs valeurs peuvent entraîner des désaccords entre les informateurs quant au fonctionnement socio-émotionnel de l'enfant (Major et al., 2015). Ces données indiquent dès lors également une **potentielle** spécificité des milieux, l'impact rapporté différant selon les informateurs interrogés (parent ou enseignant d'un même enfant). Parallèlement, le temps passé avec l'enfant et l'habitation aux difficultés sont des thèmes soulignés par les participants et qui peuvent selon eux influencer leur capacité à déceler les difficultés. La capacité de certains participants à relever les difficultés moins saillantes peut également être envisagée.

La dernière partie de notre analyse a permis de recenser les évocations spontanées au sujet des différences d'impacts vécus selon les contextes dans lesquels l'enfant évolue. Certains participants ont en effet évoqué un impact général ou encore des difficultés spécifiques plus conséquentes dans certains milieux (milieu familial, milieu scolaire, classe). Les limitations quotidiennes de manière générale, les difficultés sociales, les difficultés langagières réceptives, l'agitation et la fatigabilité sont parfois plus marquées à l'école, voire en classe. Les difficultés en termes de comportement et d'autonomie sont, quant à elles, parfois plus marquées à domicile. Ces différences pourraient être mises en relation avec certains thèmes soulignés par les participants, tels que l'éducation à domicile ou encore l'attitude du parent. Les difficultés des parents à gérer les réactions et les émotions de leur enfant ont notamment été relatées (Sylvestre et al., 2016). Aussi, la rigueur du milieu scolaire a été rapportée par un parent. En effet, le contexte de classe se veut structuré (Fujiki et al., 2001) et comporte une dynamique de groupe et des demandes spécifiques où l'apprentissage en est l'élément central (Major et al., 2015), influençant dès lors potentiellement le comportement, l'autonomie et la fatigabilité de l'enfant. Tant la fatigue (Burnley et al., 2023 ; Hobson & Lee, 2022) que le comportement (Hobson & Lee, 2022) peuvent en effet varier après une journée d'école. Ces différentes données semblent indiquer une spécificité des milieux, puisque les difficultés rapportées sont plus marquées dans l'un ou l'autre milieu. Il est cependant important de noter que les affirmations des participants sont parfois basés sur des informations relayées par autrui, le parent n'étant pas en mesure d'observer l'enfant à l'école et vice versa.

### **1.3. Continuité**

Maintenant que nous avons examiné de façon qualitative l'impact fonctionnel vécu dans le cadre du TDL, il nous semble opportun de revenir sur les réflexions menées par Giaume (2022). Dans son mémoire, Giaume (2022) discute les items jugés par les participants de son

étude en regard de la littérature. Elle évoque notamment la pertinence de certains items, pourtant écartés par les participants. Pour rappel, ces derniers étaient chargés de juger la pertinence d'items évaluant l'impact fonctionnel dans le cadre du TDL.

Nous avons constaté que certains de ces items jugés non pertinents avaient tout de même été abordés dans les témoignages de notre étude. En effet, les données évoquées par nos participants au sujet des difficultés d'autonomie et de résolution du conflit pourraient confirmer la pertinence de l'item relatif à la demande d'aide et à la capacité à régler un problème seul, que Giaume (2022) proposait de scinder en deux idées. Les données relatives aux difficultés d'élaboration du discours et de la pensée ainsi que celles relatives aux difficultés relationnelles et interactionnelles avec les personnes non familières pourraient également confirmer la pertinence de l'item spécifique à la capacité à relater des événements passés à un adulte inconnu. Cependant, la notion d'événements passés n'a pas été mise en évidence lors de notre étude. De plus, l'énoncé pourrait être redondant par rapport à d'autres items de l'outil prototypique. Les difficultés relationnelles, dont les aptitudes à nouer et maintenir des amitiés, ont largement été relatées lors de nos entretiens, ce qui indique le bien-fondé de les investiguer. Cependant, la formulation « a au moins un bon ami » proposée par Giaume (2022) nous semble réducteur, la plupart des enfants ayant tout de même un ami malgré la présence de difficultés avec les pairs. Nos analyses ont également permis de démontrer qu'évaluer la gestion des émotions est opportun, le thème relatif à l'expression et à la régulation émotionnelles étant ressorti de nos entretiens.

Par ailleurs, les items validés lors de l'étude de Giaume (2022) relatifs à la production et à la compréhension du langage, à l'expression de désirs et souhaits, à la communication avec différents interlocuteurs, à l'initiation d'échanges, à la participation à des tâches, aux relations familiales, aux apprentissages scolaires et aux réactions personnelles sont également confirmés par notre analyse.

## **2. Limites méthodologiques**

Si notre étude nous a permis de clarifier l'impact fonctionnel perçu par les parents et les enseignants d'enfant porteurs d'un TDL, elle présente néanmoins quelques limites. En effet, certaines caractéristiques propres au design qualitatif et certains choix méthodologiques sont à souligner puisqu'ils pourraient avoir influencé les résultats.

Premièrement, bien que comportant de nombreux avantages, la démarche qualitative comprend des limites, la principale étant la subjectivité, tant du participant que du chercheur.

Le codage ainsi que l'interprétation des verbatims ont pu être influencés par la sensibilité et la familiarité du chercheur aux éléments partagés par le participant. De plus, comme exposé à plusieurs reprises dans cet écrit, les participants ont rapporté des éléments relatifs au vécu des enfants démontrant un TDL (et non à leur propre vécu). De l'amplification de la part du parent peut notamment survenir en raison de ses propres symptômes psychosociaux. Cependant, ce dernier tend généralement à mieux reconnaître les difficultés interpersonnelles que l'enfant lui-même (Burnley et al., 2023). Aussi, inclure le point de vue des enfants au sein de « *self-measures* » fait partie des pratiques envisageables (Creameens et al., 2006 ; Lloyd-Ensenkaya et al., 2020 ; Lyons & Roulstone, 2018 ; Markham et al., 2009 ; McCormack, 2011). Ces dernières constituent non seulement une source d'information importante, mais contribuent également à impliquer les enfants dans le processus d'évaluation (Waine et al., 2023). Cependant, Gomersall et ses collègues (2015) soulignent les difficultés que pourraient éprouver les enfants à relater leurs ressentis liés à leur qualité de vie, vu leur trouble langagier. Ils en concluent que les « *proxy-measures* », basées sur les aidants proches, sont un moyen pertinent de récolter des informations sur le point de vue des enfants présentant des difficultés à s'exprimer, et pour lesquels une mesure d'eux-mêmes ne serait pas possible. Une autre pratique peut porter sur des entretiens avec des adultes présentant un TDL, qui seraient invités à relater leur enfance (Burnley et al., 2023 ; Orrego et al., 2023).

Deuxièmement, la taille de l'échantillon de notre étude est une donnée à prendre en considération. Bien que le nombre de participants ne soit pas un critère prépondérant au vu de la visée exploratoire de ce travail qualitatif, les témoignages des douze participants se rapportent à la réalité de six enfants seulement. Dès lors, ces six vécus ne nous permettent pas de refléter la population TDL dans sa totalité qui, comme nous savons, est hétérogène (Bishop et al., 2017).

Troisièmement, les entretiens auraient sans doute pu être mieux réalisés vu notre posture de novice en tant qu'apprenti-chercheur. Tant la formulation des questions que la capacité à rebondir au moment de l'entretien méritent réflexion. Les questions volontairement peu ciblées n'évoquaient pas toujours du contenu au participant, l'empêchant peut-être de détailler sa réponse alors qu'il aurait pu partager plus. Nous estimons également avoir parfois manqué quelques opportunités d'investiguer davantage certains éléments au travers de questions de clarification ou encore de ne pas avoir su rediriger le participant à bon escient. Un aménagement méthodologique aurait pu être mobilisé en invitant le participant à se plonger dans une période de temps ou dans des événements précis, pour favoriser l'évocation d'éléments se rapportant à la question posée. Cela aurait parfois permis de ne pas s'éloigner du canevas prédéfini.

Enfin, différentes dispositions méthodologiques pourraient être appliquées en vue de garantir la qualité des données et d'optimiser la scientificité de cette étude. En effet, le codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories et la vérification auprès des participants de l'étude sont trois démarches permettant d'assurer la rigueur de l'analyse, et donc sa validité (Blais & Martineau, 2006). Comme décrit dans notre méthodologie, un codage parallèle en aveugle a été appliqué à un corpus spécifique de notre travail. Ce codage parallèle partiel ne suffit néanmoins pas à lui seul à garantir la validité des analyses. L'appliquer à l'ensemble des entretiens ou encore le combiner aux deux autres techniques aurait été opportun. Ces dernières n'ont toutefois pu être mises en place en raison de la mobilisation d'experts que cette démarche impliquait et vu les délais dont nous disposions. Plus spécifiquement, en ce qui concerne la vérification de la clarté des catégories, celle-ci consiste en l'association des catégories (ou thèmes) aux verbatims déjà prédéfinis par le premier chercheur. Une comparaison des appariements thème-verbatim des deux chercheurs et si nécessaire, une clarification des thèmes sont ensuite effectuées (Blais & Martineau, 2006). Quant à la vérification auprès des participants, elle consiste à permettre aux participants de commenter les résultats, interprétations et conclusions réalisés par le chercheur (Blais & Martineau, 2006). Dans le cadre de ce travail, les arbres thématiques individuels, voire certaines portions d'entretiens retranscrits et codés, auraient pu être présentés aux participants en vue d'obtenir leur confirmation quant aux analyses effectuées (Blais & Martineau, 2006 ; Drapeau, 2004 ; Miles & Huberman, 2003).

### **3. Implications et perspectives**

Cette étude permet, en raison de son design qualitatif, de dresser un tableau des difficultés fonctionnelles vécues par six enfants présentant un TDL selon la perspective de leur parent et de leur enseignant. Elle permet d'éclairer, de confirmer voire de préciser les limitations fonctionnelles susceptibles d'être rencontrées par les enfants. Ces données, complétées par d'autres études, pourraient ainsi être mobilisées à des fins de prévention, d'évaluation et de prise en charge, notamment pour la conception d'outils d'évaluation adaptés. Aussi, grâce aux deux types d'informateurs susmentionnés, elle met en lumière un vécu pouvant potentiellement différer d'un milieu à l'autre. A l'instar de l'étude de Croteau et al. (2015), le point de vue parfois divergeant des deux informateurs indiquerait une certaine complémentarité de cette double source d'information. Le résultat de ce travail semble confirmer que recueillir plusieurs points de vue au sein de l'évaluation logopédique permettrait d'obtenir une vision plus réaliste du quotidien de l'enfant.



Cette étude met également en avant les enjeux que constituent les aides apportées et le contexte dans lequel l'enfant évolue. Toutefois, l'environnement semble sous-évalué dans les pratiques logopédiques actuelles, les outils permettant d'investiguer l'impact fonctionnel ne le prenant pas ou peu en considération. Notre travail souligne la pertinence de le recenser notamment au travers d'anamnèses fouillées et d'observations sur le terrain, afin d'agir sur les obstacles contextuels interférant avec le vécu de l'enfant, et ainsi de limiter l'impact fonctionnel rencontré. Les informations récoltées pourraient constituer des objectifs de prise en charge et par ailleurs mener à un accompagnement spécifique au niveau parental, familial ou scolaire (guidance, sensibilisation, thérapie...). En outre, les données relatives au vécu scolaire et aux aides apportées semblent démontrer la place centrale qu'occupe le milieu scolaire dans la réalité de l'enfant. Sensibiliser au sujet du TDL et de l'impact fonctionnel engendré par le trouble ainsi que permettre aux enseignants de s'informer et de se former au sujet des aménagements envisageables serait une implication pratique de cette étude. Les pratiques cliniques axées sur l'impact fonctionnel et considérant tant le fonctionnement que l'environnement de l'enfant s'aligneraient ainsi sur les pratiques préconisées par les modèles psychosociaux tels que celui de la CIF (OMS, 2007).

En conséquence des limites méthodologiques, des résultats ainsi que des implications pratiques et cliniques de cette étude, plusieurs perspectives de recherche transparaissent. Tout d'abord, poursuivre cette étude avec un nombre plus important d'enfants permettrait de mettre en évidence de nouveaux thèmes relatifs aux limitations quotidiennes vécues dans le cadre du TDL et viendrait ainsi étoffer, préciser ou corroborer les données dont nous disposons. Aussi, inclure les perceptions des enfants au sujet de l'impact fonctionnel vécu pourrait constituer une valeur ajoutée puisque cela permettrait de multiplier les sources d'information et de récolter l'avis des principaux concernés. Des interviews de groupe (Markham et al., 2009) ou des entretiens à l'aide de photographies (Lyons & Roulstone, 2018) font partie des pratiques possibles. Enfin, poursuivre l'étude de Giaume (2022) en effectuant un troisième tour de processus Delphi pourrait, comme Giaume (2022) l'a elle-même souligné, être intéressant pour finaliser progressivement son outil. Nous suggérons cependant de reformuler ou de proposer certains items dont notre étude a prouvé la pertinence.

## CONCLUSION

---

Cette étude est née de la volonté de préciser, par une approche qualitative, l'impact fonctionnel vécu par des enfants présentant un Trouble Développementale du Langage (TDL). Des entretiens semi-directifs ont dès lors été menés auprès de six paires de parents et d'enseignants avec pour objectif, d'une part, de clarifier l'impact fonctionnel vécu dans le cadre du TDL, et d'autre part, de mettre en évidence ses spécificités dans les milieux de vie de l'enfant. Nous avons formulé deux questions de recherche associées en vue d'établir en quoi consistait l'impact fonctionnel rapporté par les parents et les enseignants des six enfants, mais aussi de déterminer si l'impact fonctionnel se différenciait dans les milieux fréquentés et selon le public interrogé.

Nous retenons de notre analyse que différents domaines peuvent être impactés dans le cadre du TDL (domaines langagier, académique, cognitif, social, comportemental, émotionnel et de l'autonomie) et qu'une hétérogénéité importante est constatée, nous conduisant à conclure qu'aucune généralité ne peut être tirée. En effet, les expériences relatées sont variées, la présence de difficultés étant observée chez certains enfants pour certains aspects et pas chez d'autres. La temporalité occupe également une place centrale au sein des récits : les vécus évoluent et les enfants ne cessent de progresser dans diverses sphères de leur vie. Par ailleurs, les aides mises en place ainsi que certains éléments inhérents au contexte dans lequel les enfants évoluent peuvent impacter ou avoir impacté leur vécu. Par le biais des douze entretiens, l'impact fonctionnel vécu dans le cadre du TDL ainsi que des éléments pouvant l'influencer, le préciser ou le nuancer ont été mis en évidence.

Les regards croisés des deux types d'informateurs ont permis de mettre en avant un impact fonctionnel susceptible de différer selon la personne interrogée et selon les milieux de vie fréquentés. En effet, les données rapportées par les enseignants et par les parents ainsi que les perceptions au sujet d'un même enfant peuvent varier sans qu'une généralité ne puisse non plus être tirée. Aussi, des différences de vécu inter-milieux ont été évoquées par certains participants, indiquant que le contexte dans lequel l'enfant se trouve peut influencer son vécu.

Ce mémoire confirme l'importance de placer l'impact fonctionnel engendré par le TDL au cœur des pratiques logopédiques : limiter au maximum les conséquences quotidiennes du trouble est essentiel pour améliorer le vécu actuel et futur de l'enfant. Considérer tant le fonctionnement de l'enfant à différents niveaux que les environnements composant sa réalité est déterminant pour prévenir, évaluer et agir sur ces limitations fonctionnelles.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.05.023>
- 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 phoniatrica et logopaedica : official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 63(1), 27–35. <https://doi.org/10.1159/000319735>
- Barr, J., McLeod, S., & Daniel, G. (2008). Siblings of children with speech impairment: cavalry on the hill. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(1), 21–32. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/003))
- Bioy, A., Castillo, M.-C., & Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.
- Bishop, D. V. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*, 52(6), 671–680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PloS one*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D., Snowling, M.J., Thompson, P.A., 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, and allied disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021) To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>

- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In: Liamputtong, P. (eds), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4\\_103](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103)
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F., & Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. *Neuropsychologie Clinique et appliquée*, 3, 64–8. <https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>
- Bretherton, L., Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2013). Developing relationships between language and behaviour in preschool children from the early language in Victoria study: Implications for intervention. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.854956>
- Burnley, A., St Clair, M., Dack, C., Thompson, H., & Wren, Y. (2023). Exploring the Psychosocial Experiences of Individuals with Developmental Language Disorder During Childhood: A Qualitative Investigation. *Journal of autism and developmental disorders*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05946-3>
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders--a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46(2), 128–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Creameens, J., Eiser, C., & Blades, M. (2006). Factors influencing agreement between child self-report and parent proxy-reports on the Pediatric Quality of Life Inventory 4.0 (PedsQL) generic core scales. *Health and quality of life outcomes*, 4, 58. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-4-58>
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 51(1), 70–83. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/005\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/005))
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>

- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., 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. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European child & adolescent psychiatry, 28*(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Croteau, McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N., & Le Dorze, G. (2015). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. *Journal of Communication Disorders, 58*, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.005>
- Cunningham, B. J., Washington, K. N., Binns, A., Rolfe, K., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2017). Current Methods of Evaluating Speech-Language Outcomes for Preschoolers With Communication Disorders: A Scoping Review Using the ICF-CY. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR, 60*(2), 447–464. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0329](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0329)
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques, 10*(1), 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development, 78*(5), 1441–1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy, 26*(2), 105–121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.1238>

- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., Miller, R. M., & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: a review of self-report instruments in speech-language pathology. *American journal of speech-language pathology, 15*(4), 307–320. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/030))
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., Atwoli, L., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience and biobehavioral reviews, 128*, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.02>
- Feeney, R., Desha, L., Khan, A., & Ziviani, J. (2017). Contribution of speech and language difficulties to health-related quality-of-life in Australian children: A longitudinal analysis. *International journal of speech-language pathology, 19*(2), 139–152. <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1151935>
- Feeney, R., Desha, L., Ziviani, J., & Nicholson, J. M. (2012). Health-related quality-of-life of children with speech and language difficulties: a review of the literature. *International Journal of Speech-Language Pathology, 14*(1), 59–72. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.604791>
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., & St Clair, M. C. (2021). Social Functioning as a Mediator between Developmental Language Disorder (DLD) and Emotional Problems in Adolescents. *International journal of environmental research and public health, 18*(3), 1221. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031221>
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T., & Summers, C. (2001). Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground: A Pilot Study. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch, 32*(2), 101–113. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/008))
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996). Social skills of children with SLI. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*, 195–202. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2703.195>

- Fyfe, E. R., Matz, L. E., Hunt, K. M., & Alibali, M. W. (2019). Mathematical thinking in children with developmental language disorder: The roles of pattern skills and verbal working memory. *Journal of communication disorders*, 77, 17–30. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.11.001>
- Giaume, L. (2022). *Création d'un outil de mesure des impacts fonctionnels dans le cadre du trouble développemental du langage* (Mémoire de master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- 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 & communication disorders*, 50(4), 416–435. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12147>
- Gooch, D., Sears, C., Maydew, H., Vamvakas, G., & Norbury, C. F. (2019). Does Inattention and Hyperactivity Moderate the Relation Between Speed of Processing and Language Skills?. *Child development*, 90(5), e565–e583. <https://doi.org/10.1111/cdev.13220>
- Hannus, Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Type and Duration of Home Activities of Children with Specific Language Impairment: Case Control Study Based on Parents' Reports. *Child Development Research*, 2016, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2016/1709314>
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, C. N., Fox, A. B., & Hogan, T. P. (2019). Identifying Children at Risk for Developmental Language Disorder Using a Brief, Whole-Classroom Screen. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 62(4), 896–908. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-18-0093](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0093)
- Hobson, H. M., & Lee, A. (2022). Camouflaging in Developmental Language Disorder: The Views of Speech and Language Pathologists and Parents. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 247–256. <https://doi.org/10.1177/15257401221120937>
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: the role of executive function. *Child development*, 77(6), 1822–1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x>
- Jacob, S., & Maintenant, C. (2017). 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(2), 78–82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.12.003>

- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American journal of speech-language pathology*, *19*(1), 51–65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016) Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, *72*(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kapa, L. L., & Erikson, J. A. (2020). The Relationship Between Word Learning and Executive Function in Preschoolers With and Without Developmental Language Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, *63*(7), 2293–2307. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00342](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00342)
- Kapa, L. L., & Plante, E. (2015). Executive Function in SLI: Recent Advances and Future Directions. *Current developmental disorders reports*, *2*(3), 245–252. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0050-x>
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(2), 103–124. <https://doi.org/10.1191/265659002ct230oa>
- Kwok, E. Y. L., Rosenbaum, P., & Cunningham, B. J. (2022). Speech-language pathologists' treatment goals for preschool language disorders: An ICF analysis. *International journal of speech-language pathology*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2142665>
- Law M. (2002). Enhancing participation. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *22*(1), 1–3. [https://doi.org/10.1080/J006v22n01\\_01](https://doi.org/10.1080/J006v22n01_01)
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, *52*(6), 1401–1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in



- placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 73–86. <https://doi.org/10.1177/0265659011419234>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (Deuxième édition.). De Boeck Supérieur.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A.J., St Clair, M.C. (2020). What Are the Peer Interaction Strengths and Difficulties in Children with Developmental Language Disorder? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>
- Lyons, R., & Roulstone, S. (2018). Well-Being and Resilience in Children With Speech and Language Disorders. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 61(2), 324–344. [https://doi.org/10.1044/2017\\_JSLHR-L-16-0391](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0391)
- Maggio, V., Grañana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A., & Suburo, A. M. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of child neurology*, 29(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/0883073813509886>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2015). Are we talking about the same child? Parent-teacher ratings of preschooler's social-émotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789–799. <https://doi.org/10.1002/pits.21855>
- Markham, C., & Dean, T. (2006). Parents' and professionals' perceptions of Quality of Life in children with speech and language difficulty. *International journal of language & communication disorders*, 41(2), 189–212. <https://doi.org/10.1080/13682820500221485>
- Markham, C., van Laar, D., Gibbard, D., & Dean, T. (2009). Children with speech, language and communication needs: their perceptions of their quality of life. *International journal of language & communication disorders*, 44(5), 748–768. <https://doi.org/10.1080/13682820802359892>
- McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S., & McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4–5 years and children's life activities at 7–9 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1328–1348. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0155\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0155))
- McCormack, J., McLeod, S., Harrison, L. J., & McAllister, L. (2010). The impact of speech impairment in early childhood: investigating parents' and speech-language pathologists'

- perspectives using the ICF-CY. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 387–396.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.04.009>
- McCormack, McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155–170.  
<https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2010). My speech problem, your listening problem, and my frustration: The experience of living with childhood speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 379–392.  
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0129\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0129))
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- McGregor K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 981–992.  
[https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- McKean, C., Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., Cook, F., Eadie, P., Prior, M., Wake, M., & Mensah, F. (2017). Language Outcomes at 7 Years: Early Predictors and Co-Occurring Difficulties. *Pediatrics*, 139(3), e20161684.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1684>
- McLeod, S. (2004). Speech pathologists' application of the ICF to children with speech impairment. *Advances in Speech-Language Pathology*, 6(1), 75–81.  
<https://doi.org/10.1080/14417040410001669516>
- McLeod, S., Daniel, G., & Barr, J. (2013). "When he's around his brothers ... he's not so quiet": the private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder. *Journal of communication disorders*, 46(1), 70–83.  
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Deuxième édition). De Boeck.

- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 55(5), 516–527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *The European journal of general practice*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Norbury, C. F., 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, and allied disciplines*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Orrego, P. M., McGregor, K. K., & Reyes, S. M. (2023). A First-Person Account of Developmental Language Disorder. *American journal of speech-language pathology*, 32(4), 1383–1396. [https://doi.org/10.1044/2023\\_AJSLP-22-00247](https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00247)
- Pail , P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Quatri me  dition). Armand Colin.
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social Adaptation or Social Deviance?. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 41(3), 688–700. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.688>
- Reilly, Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for OMSm? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416–451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Rennecke, L., Ronniger, P., Petermann, F., & Melzer, J. (2019). Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioural difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *Journal of communication disorders*, 80, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.006>
- Rhoad-Drogalis, Justice, L. M., Sawyer, B. E., & O'Connell, A. A. (2018). Teacher–child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental

- language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 324–338. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12351>
- Schoemaker, M.M., & Houwen, S. (2021). Health-Related Quality of Life in Children with Developmental Disorders. *Curr Dev Disord Rep* 8(2), 69–76. <https://doi.org/10.1007/s40474-021-00235-z>
- Singer, I., Klatte, I. S., Welbie, M., Clossen, I. C., & Gerrits, E. (2020). A Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Communicative Participation in Young Children With Language Disorders. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 63(6), 1793–1806. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00326](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00326)
- Smolak, E., McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T., & Eden, N. (2020). Sustained Attention in Developmental Language Disorder and Its Relation to Working Memory and Language. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 63(12), 4096–4108. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00265](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00265)
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and behavioral characteristics of preschoolers with specific language impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98–109. <https://doi.org/10.1177/02711214070270020501>
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44(2), 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>
- Sylvestre, A., Brisson, J., Lepage, C., Nadeau, L., & Deaudelin, I. (2016). Social participation of children age 8-12 with SLI. *Disability and rehabilitation*, 38(12), 1146–1156. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074730>
- Toseeb, U., Gibson, J. L., Newbury, D. F., Orlik, W., Durkin, K., Pickles, A., & Conti-Ramsden, G. (2020). Play and prosociality are associated with fewer externalizing problems in children with developmental language disorder: The role of early language and communication environment. *International journal of language & communication disorders*, 55(4), 583–602. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12541>

- Ustün, B., & Kennedy, C. (2009). What is "functional impairment"? Disentangling disability from clinical significance. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 8(2), 82–85. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2009.tb00219.x>
- Van Agt, H., Verhoeven, L., Van Den Brink, G., & De Koning, H. (2011). The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental medicine and child neurology*, 53(1), 81–88. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03794.x>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2020). Emotional Competence Mediates the Relationship between Communication Problems and Reactive Externalizing Problems in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 6008. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Wadman, Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34(3), 421–431. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.010>
- Waine, H., Bates, S., Frizelle, P., & Oh, T. M. (2023). UK speech and language therapists' assessment of children's expressive language, and functional impairment and impact, following the CATALISE publications. *International journal of language & communication disorders*, 1–18. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12883>
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2012). Parents' perspectives on the professional-child relationship and children's functional communication following speech-language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36(3), 220–233.
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2015). Outcomes and predictors in preschoolers with speech-language and/or developmental mobility impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 141–157. <https://doi.org/10.1177/0265659014539689>

- 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. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2018-300025>
- World Health Organization (WHO Workgroup for development of version of ICF for Children & Youth). (2007). *International Classification of Functioning Disability and Health - Children and Youth Version (ICF-CY)*. Geneva: Author.
- The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. (1995). *Social science & medicine, 41*(10), 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-k](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k)
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*, 1–33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>

# ANNEXES

---

## Annexe 1 : Guide d'entretien

Bonjour Madame.../ Monsieur...,

Comme vous le savez probablement, je m'appelle Zazie Vangeebergen et je suis actuellement étudiante en dernière année en logopédie. J'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à mon mémoire et de consacrer du temps à cet entretien.

Tout d'abord, comment allez-vous ? Le lieu et le moment de cet entretien vous conviennent-ils toujours ?

Etes-vous toujours d'accord de participer à cette étude et que l'entretien soit enregistré afin que je puisse le retranscrire par après ? Bien entendu, tout ce qui sera partagé reste confidentiel, comme expliqué dans les documents que l'on vous a transmis.

Cet entretien va se focaliser sur les éventuelles conséquences du Trouble Développementale du Langage (TDL) dans la vie quotidienne de votre/l'enfant, que l'on appelle aussi « impact fonctionnel ».

Nous avons pour objectif, dans le cadre de ce mémoire, d'acquérir une meilleure compréhension du vécu des enfants porteurs d'un TDL et avons donc pensé que mener des entretiens auprès de personnes prenant part au quotidien de l'enfant permettrait d'y contribuer.

Différentes rubriques vont être abordées durant cet entretien. Tout d'abord, je vais vous poser des questions plus factuelles concernant votre/l'enfant (sur son âge, son trouble...). Ensuite, nous discuterons de son vécu.

L'entretien va durer approximativement 45 minutes, cela vous convient-il toujours également ?

Cet entretien va récolter vos perceptions et expériences concernant le vécu de l'enfant, il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vous êtes également libre de ne pas partager certaines choses si vous ne souhaitez pas en parler. Avez-vous des questions ?

### I. PARTIE 1

#### Parents :

Je vais commencer par quelques questions qui me permettront d'en apprendre plus sur votre enfant.

- ✚ Comment s'appelle-t-il ? Quel âge a-t-il ? En quelle année scolaire se trouve-t-il ? A-t-il des frères et sœurs ?
- ✚ A quelle fréquence passez-vous du temps avec votre enfant ? Vit-il avec vous au quotidien ?
- ✚ Est-ce que vous pourriez me dire en quelques mots en quoi consistent les difficultés de votre enfant ?
  - \* Son TDL est-il associé à un autre trouble ?

- \* Quand le diagnostic a-t-il été posé ?
- \* Depuis quand vous inquiétiez-vous avant que le diagnostic ne soit confirmé ?
- ✚ L'enfant a-t-il reçu de l'aide pour faire face à ses difficultés ?
  - \* Bénéficie-t-il d'un suivi logopédique ?
  - \* Depuis quand ?

### Enseignants :

Je vais vous poser deux petites questions relatives à l'enfant dont nous parlons avant d'entamer l'entretien en tant que tel.

- ✚ Depuis quand connaissez-vous l'enfant ?
- ✚ Est-ce la première année que l'enfant fréquente votre classe ? L'enfant était-il en classe avec les mêmes condisciples l'année passée ?

## II. PARTIE 2

Maintenant, je vais vous poser quelques questions sur le vécu de votre/l'enfant.

### 1. Est-ce que vous avez l'impression que les difficultés langagières de votre enfant influencent son quotidien ?

<i>Social</i>	<i>Comportemental/émotionnel</i>	<i>Académique/participatif/communicationnel</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Qu'observez-vous concernant ses attitudes avec les personnes de son entourage ou de sa vie plus globalement ?</li> <li>✚ Qu'observez-vous au niveau de ses interactions et échanges avec les autres ?</li> <li>✚ Que diriez-vous de ses capacités à nouer des liens ?</li> <li>* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?</li> <li>* Que voulez-vous dire par... ?</li> <li>* Qu'entendez-vous par... ? Et donc, que pensez-vous de... ?</li> <li>* Avez-vous des exemples ?</li> <li>* Comment cela se manifeste-t-il ?</li> <li>* Qu'est-ce qui vous pousse à penser cela ?</li> <li>* On dirait que vous dites ..., ai-je bien compris ?</li> <li>* Quelles sont les raisons de ce que vous évoquez ?</li> <li>* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Observez-vous des particularités au niveau de son comportement et de ses attitudes ?</li> <li>✚ Comment sont ses attitudes et réactions face à ses difficultés ?</li> <li>✚ Observez-vous des particularités au niveau des émotions, des ressentis ?</li> <li>* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?</li> <li>* Que voulez-vous dire par... ?</li> <li>* Qu'entendez-vous par... ? Et donc, que pensez-vous de... ?</li> <li>* Avez-vous des exemples ?</li> <li>* Comment cela se manifeste-t-il ?</li> <li>* Qu'est-ce qui vous pousse à penser cela ?</li> <li>* On dirait que vous dites ..., ai-je bien compris ?</li> <li>* Quelles sont les raisons de ce que vous évoquez ?</li> <li>* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Qu'observez-vous des tâches et activités qu'il réalise au quotidien, aux différents moments de la journée ?</li> <li>✚ Qu'observez-vous par rapport aux contraintes auxquelles il doit parfois répondre ?</li> <li>✚ Qu'observez-vous au niveau de son autonomie ?</li> <li>* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?</li> <li>* Que voulez-vous dire par... ?</li> <li>* Qu'entendez-vous par... ? Et donc, que pensez-vous de... ?</li> <li>* Avez-vous des exemples ?</li> <li>* Comment cela se manifeste-t-il ?</li> <li>* Qu'est-ce qui vous pousse à penser cela ?</li> <li>* On dirait que vous dites ..., ai-je bien compris ?</li> <li>* Quelles sont les raisons de ce que vous évoquez ?</li> <li>* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?</li> </ul>



## 2. Notez-vous des stratégies, astuces ou moyens d'aide mis en place de votre côté ou du côté de l'enfant pour pallier les difficultés ?

- ✚ Pensez-vous mettre des choses en place pour rendre plus aisé votre quotidien ainsi que celui de l'enfant ?
- ✚ Par rapport à vos autres enfants, y a-t-il eu des stratégies ou aménagements différents ?
- ✚ Par le passé, pensez-vous avoir adopté des stratégies qui ne sont pas utiles maintenant ?
  - \* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?
  - \* Que voulez-vous dire par... ?
  - \* Avez-vous des exemples ?
  - \* On dirait que vous dites..., ai-je bien compris ?
  - \* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?
- ✚ Pensez-vous que l'enfant emploie des stratégies pour que les difficultés se fassent moins ressentir ?
  - \* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?
  - \* Que voulez-vous dire par... ?
  - \* Avez-vous des exemples ?
  - \* On dirait que vous dites..., ai-je bien compris ?
  - \* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?

## 3. Avez-vous remarqué des différences au niveau des difficultés de l'enfant selon certaines situations ?

- ✚ Observez-vous des différences de difficultés selon les lieux qu'il fréquente au quotidien ?
- ✚ Observez-vous des différences de difficultés selon les interlocuteurs avec lesquels il interagit ?
- ✚ Observez-vous des différences de difficultés selon l'activité, la tâche réalisée ?
  - \* Vous avez mentionné ..., pouvez-vous m'en dire plus ?
  - \* Qu'entendez-vous par... ?
  - \* Avez-vous des exemples ?
  - \* Comment cela se manifeste-t-il ?
  - \* Qu'est-ce qui vous pousse à penser cela ?
  - \* On dirait que vous dites ..., ai-je bien compris ?
  - \* Pourriez-vous élaborer un peu plus ?

**FIN : Avez-vous d'autres éléments que vous souhaiteriez partager au sujet des difficultés de l'enfant au quotidien ?**

Notre entretien prend fin. Je tiens à vous remercier d'avoir accepté d'y participer.

## Annexe 2 : Journal de thématisation

### Entrée 1 : Réflexion en lien avec le nom d'un thème [ES-V]

- Verbatim 1 : « *Maintenant, y a plus aucun problème à ce niveau-là. Sa maman est même en retard d'un quart d'heure y a pas de problème, il accepte d'aller à la garderie, tout va bien.* »
- Verbatim 2 : « *Mais...euh... dans l'ensemble de la vie de la classe, il y a déjà tellement de monde qui arrive, qui transite, qui passe...que je crois qu'il fait comme les autres, il n'y fait plus du tout attention.* »
- Verbatim 3 : « *Ben il a compris qu'il n'était pas le seul en fait [...]* » (Question sur la réaction face aux difficultés).

Ces trois extraits font référence au bien-être scolaire (en comparaison avec les attitudes que l'enfant pouvait adopter auparavant qui témoignaient d'un mal-être lié à l'école). L'enseignante souligne le changement observé : moins de situations anxiogènes, adaptation à la dynamique de la classe (personnes transitant, vie à l'école) et meilleure réaction face aux difficultés. Par défaut, le terme « bien-être global » a été adopté (le thème « mal-être » étant présent dans la rubrique faisant référence au vécu passé). Mais ces verbatims font-ils réellement référence à du « bien-être » ou est-ce une inférence de ma part ? Ne devrais-je pas faire référence à une adaptation à son milieu plutôt qu'à un état interne ? Cependant, il va de soi que le bien-être découle du fait que moins de situations soient anxiogènes et que le vécu soit amélioré.

**Choix adopté :** bien-être global.

### Entrée 2 : Division en sous-thèmes [ES-V]

- Verbatim 1 : « *Par contre, on continue d'avoir un petit garçon qui n'est pas disponible dans une euh... une activité collective, qui ne... qui ne sait pas échanger en grand groupe donc euh... Et là bah clairement, on a un problème de dysphasie, il comprend pas en fait ce qui se passe au niveau du... de, de, de, du vocabulaire* »
- Verbatim 2 : « *[...] quand il est avec trop de personnes, y a trop d'informations et il n'arrive pas à traiter les informations donc ben il décroche quoi. Et euh... on le voit vraiment, même en leçon collective, il fait attention deux secondes et puis à un moment donné, pff il est parti dans un délire total : il regarde passer les poissons qui passent au-dessus du plafond. Voilà, on a perdu V.* »
- Verbatim 3 : « *tous les enfants vont aller, vont vouloir aller toucher le tableau, etc. V., au bout d'un moment, non... Parce que si on a changé de consigne, on n'est plus dans la même consigne et donc il sait plus exactement ce qu'il doit faire, comprenant bien que les autres ne font plus la même chose, mais ayant zappé le moment où ça a changé [...]* »
- Verbatim 4 : « *[...] et donc bah V. va arrêter de... de participer.* »
- Verbatim 5 : « *Pareil quand on fait des jeux euh... interactifs, style 'pendu' ou autre... bah il suit pas.* »

Quatre dimensions sont véhiculées par ces extraits : il y a des difficultés pour échanger, des difficultés liées au langage (quantité d'informations, lexicque, consignes), une distractibilité (décrochage) ainsi qu'une participation amoindrie. Cependant, le décrochage et le fait de ne pas être disponible pour les échanges pourraient faire référence globalement à une baisse de la participation. Des difficultés attentionnelles sont par ailleurs reflétées dans d'autres passages.

**Division adoptée** : adoption de sous-thèmes : « difficultés liées aux informations véhiculées » et « peu de participation », l'un étant la conséquence de l'autre.

### **Entrée 3 : Changement de nom d'un thème [PR-V et ES-V]**

- *Verbatim 1* : « il a eu un coup de stress parce que maintenant, tout changement le perturbe. » [PR-V]
- *Verbatim 2* : « voilà, tu vois qu'il est encore craintif hum par rapport aux personnes quand il connaît pas euh...voilà. » [PR-V]
- *Verbatim 3* : « Voilà, je pense qu'il y a encore des inst... des moments où il est un peu craintif par rapport aux... aux tartines ou...par rapport aux personnes qu'il connaît moins bien. » [ES-V]
- *Verbatim 4* : « Quand une situation est nouvelle, elle est plus anxiogène, donc forcément, il va y avoir plus de... de moments où, dans le collectif, V. va être ailleurs, donc il s'enferme dans sa bulle ». [ES-V]
- *Verbatim 5* : « Bah voilà, pas V... Ça veut pas dire qu'il n'a pas enregistré des choses, hein, mais euh... Mais ç'aurait été quelqu'un d'autre qui aurait donné la leçon, il aurait sûrement plus participé. » [ES-V]
- *Verbatim 6* : « Maintenant en classe, ça se passe bien. Réfectoire, bah y a plus d'enfants, c'est plus anxiogène ». [ES-V]

**Réflexion** : Le thème « anxiété pour certaines situations » et sous-thème « inconnu » existaient déjà sur base de l'entretien de ES-V (verbatim 4 et 5). Cependant, sur base des verbatims de PR-V, j'ai la sensation que l'idée d'intolérance au changement doit figurer dans le sous-thème. Je décide donc de renommer le sous-thème « inconnu et nouveauté ». Ces deux notions sont étroitement liées puisque la difficulté avec la nouveauté est liée à l'inconnu. Mais il me semblait que citer ces deux notions représenterait davantage la teneur du propos du parent et de l'instituteur. L'inconnu peut davantage faire référence à une personne tandis que la nouveauté représente davantage des situations.

L'autre sous-thème identifié sur base des propos de l'enseignant est l'idée de « nombre important de personnes présentes », faisant l'objet d'une situation anxiogène. La formulation est peut-être trop précise pour le moment, mais je la laisse telle quelle pour qu'elle reflète la teneur du propos du participant. Cela fera peut-être l'objet de changements ultérieurs si d'autres participants partagent des idées similaires.

#### **Entrée 4 : Réflexion quant à un terme commun à deux entretiens [ES-A et ES-V]**

- *Verbatim 1 : « Mais voilà, à part ça euh, la seule chose qu'on a pu remarquer, c'est un problème d'organisation. Organisation des feuilles. [...] Mais c'est le même, le même fonctionnement qu'en troisième. C'est pas un problème de de changement d'organisation. Parce qu'on fonctionne vraiment la même façon, avec ma collègue. Mais voilà, il ne savait pas comment les ranger. » [ES-A]*
- *Verbatim 2 : « [...] euh lui je lui mets un point de couleur en dessous de chaque mot et il sait très bien que bah voilà, il met ses crayons sur les mots et puis après bah il reprend son crayon, il va repasser avec un point de couleur. Ce qui lui demande finalement très peu d'énergie puisque, il associe simplement. Ben V. lui le fait pas. Maintenant, je crois qu'il y a aussi la difficulté d'organisation et de planification. » [ES-V]*
- *Verbatim 3 : « C'est... vraiment la flexibilité est très difficile avec V., donc il a du mal à se détacher d'une consigne qu'il maîtrise, même si l'acte est compliqué, pour aller vers quelque chose de plus simple. Voilà. » [ES-V]*

Les deux participants font référence à des difficultés d'organisation. Cependant, ES-V semble plutôt faire référence à des difficultés dans les fonctions exécutives au sein d'une tâche scolaire requérant plusieurs étapes tandis qu'ES-A fait davantage référence à de l'organisation liée au rangement. Cependant, les deux types de tâches (exercice ou rangement) nécessitent de l'organisation procédurale et requièrent les fonctions exécutives. La planification est la capacité à définir les étapes nécessaires pour arriver à un but. L'organisation fait référence au fait de mettre de l'ordre dans les informations, les actions ou le matériel. Dès lors, l'organisation à laquelle fait référence ES-A peut, selon moi, être comprise dans le thème des fonctions exécutives.

Je décide donc de nommer le thème « **difficultés pour les fonctions exécutives** » et les sous-thèmes « **planification** », « **organisation** » et « **flexibilité** ».

#### **Entrée 5 : Division d'un thème [PR-Lo et ES-A]**

Sur base d'entretiens précédents, le thème « **relations satisfaisantes voire bonnes avec autrui** » et des sous-thèmes, dont « **relations satisfaisantes avec les pairs** » et « **relations satisfaisantes avec les personnes familières** », avaient émergé. Seulement, sur base de l'entretien de PR-Lo et de ES-A, la notion de sociabilité s'ajoute. Les deux participants ne relatent pas des relations « satisfaisantes », mais une propension à aller vers les autres et à avoir le contact facile. Dès lors, il me semble qu'un thème supplémentaire doit être ajouté, pour dissocier les enfants très sociables de ceux dont les relations sont satisfaisantes avec certaines personnes. Le sous-thème « **sociabilité** » a donc été ajouté.

#### **Entrée 6 : Révision du thème « bien-être global » [ES-V, PR-A, ES-Lo]**

Dans certains corpus, la notion de bien-être dorénavant meilleur est recensée. Dès lors, il semblerait que le thème « bien-être global » ne soit pas tout à fait précis, puisque c'est davantage la notion de « bien-être amélioré » qui ressort dans les corpus, en comparaison du mal-être rencontré auparavant.

**Révision adoptée : Bien-être amélioré, bien-être global**

### **Entrée 7 : Fusion de deux thèmes [PR-Li, PR-V]**

Au sein de différents corpus, il a été possible de lire les notions de « se braquer » et d'« arrêt de la tâche » face aux difficultés rencontrées. La finalité de ces deux réactions est la même : la tâche n'est pas poursuivie. Dès lors, le thème « **refus et abandon** » a été généré pour fusionner les deux idées. Il rejoint également les notions de « refus de matériel » et de « refus d'aide ».

### **Entrée 8 : Bons résultats scolaires [ES-A, ES-N]**

En lisant le témoignage d'ES-A, cela m'a fait penser à ES-N. Les deux enfants ont de bons résultats scolaires mais l'un n'a pas de difficultés académiques alors que l'autre a besoin de beaucoup d'aide pour lui permettre de réussir. Dès lors, il m'a semblé opportun de dissocier « **pas de difficulté particulière** » de « **bons résultats scolaires** » car, même en ayant des difficultés, grâce à la pédagogie ou au travail supplémentaire réalisé à domicile, il est possible d'obtenir de bons résultats aux évaluations scolaires.

### **Entrée 9 : Adaptabilité vs immaturité [ES-A]**

- Verbatim 1 : « *Moi je peux pas dire qu'il a déjà onze ans alors qu'il y en a qui a encore neuf ans. On ne voit vraiment pas la différence, je trouve. Ni physiquement ni mentalement [...]* »
- Verbatim 2 : « *Non, il est vraiment dans le même dans, les mêmes idées. Voilà, ils ont les mêmes jeux euh.* »

Le thème « **immaturité** » avait déjà été généré. Il semble être approprié pour le premier verbatim. En revanche, pour le second, la notion d'« **adaptativité** » est peut-être davantage liée puisqu'il semble véhiculer la capacité qu'a l'enfant à s'adapter au milieu et aux enfants qu'il côtoie, malgré son âge plus avancé. Peut-être que cela relève également de l'immaturité, mais face à la difficulté de tirer des conclusions, ce deuxième thème a été créé.

### **Entrée 10 : Division d'un thème en deux thèmes [PR-A, PR-T]**

- Verbatim 1 : « *Si euh je le laisse et lui dire 'tu étudies ou tu fais ton devoir seul', euh, je ne verrai pas euh où il en est, et euh, et puis ça va lui laisser trop de liberté et il va se dire 'Ah bah c'est bon alors maman regarde pas, on va faire comme si et puis c'est bon'. Donc je je dois toujours être euh, je dois toujours faire attention à pas relâcher euh, à être toujours derrière lui quoi, simplement.* » [PR-T]
- Verbatim 2 : « *Ouais franchement il a, il arrive... Il arrive franchement de de de faire des des choses, mais il faut être derrière lui.* » [PR-A]

Le thème « **faible autonomie** » avait été créé sur base d'entretiens précédents, mais ces parents semblent relater une autre dimension. D'après leurs dires, l'enfant est capable de réaliser les tâches s'il y est contraint, mais ne le fait pas seul, de façon spontanée. Le thème « **faible indépendance dans l'effort** » a dès lors été créé.

### **Entrée 11 : Régulation des émotions et nuances** [PR-N, PR-LI, ES-Li]

- *Verbatim 1 : « C'est très...exagéré euh...Bien souvent, c'est toujours en exagération, euh voilà. Il est toujours dans l'exagération, en fait. » [PR-N]*
- *Verbatim 2 : « Des émotions, elles sont très fortes, hein. Ah, ça va de de, de de cris, de de pfff de je je me cache, je me mets sur le divan et je ne bouge plus, ou fin... » [PR-Li]*
- *Verbatim 3 : « Elle, elle ne sait pas cacher. C'est pas un enfant qui peut cacher, je suis bien, je suis pas bien, c'est...Ça se voit à sa tête et, quand elle est fâchée, elle est... elle fait vraiment des grimaces. » [ES-Li]*
- *Verbatim 4 : « Ben c'est une gamine, c'est tout rose ou tout noir. C'est, je te fais un sourire, je te prends dans les bras et elle a le visage qui rayonne ou elle nous envoie des éclairs et elle a le visage fermé, c'est c'est terrible ». [ES-Li]*

Pour les trois premiers verbatims, des émotions vives ainsi que des difficultés à les cacher sont relatées. Cela peut faire penser à des difficultés de « **régulation émotionnelle** ». Les enfants n'ajustent pas toujours l'intensité de l'expression émotionnelle selon le contexte. Pour le suivant, en revanche, c'est davantage un « **manque de nuances au sein des émotions vécues et exprimées** » qui semble partagé.

### **Entrée 12 : Agitation vs difficultés attentionnelles** [PR-Li]

- *« C'est enfin, ça perturbe les autres aussi dans dans la classe hein. Donc euh, voilà, elle a de de petites copines qui vont faire 'chut Li., calme-toi'. Bon ça va aller pour cinq minutes et puis ça va recommencer. Et puis elle joue avec des affaires. Madame lui confisque ses, ses stylos, ses marqueurs [...] » [PR-Li]*

Une réflexion a pris place concernant ce type de verbatims, qui laissent à la fois penser à des difficultés attentionnelles et à une agitation. L'enfant ayant un TDAH, les deux types de difficultés sont présentes et s'inter-influencent probablement. J'ai donc pris le parti de parler d'« **agitation** » lorsque des verbatims abordent davantage des symptômes d'hyperactivité (chipoter, bouger...) et de parler de « **difficultés attentionnelles** » lorsque ce sont les pertes d'attention qui sont spécifiquement évoquées (attention soutenue, distraction, oublis...).

### **Entrée 13 : Etat des lieux des thèmes – travail de fusion et de choix de noms de thèmes**

Lorsque les douze entretiens ont été analysés, j'ai pu m'apercevoir qu'un nombre important de thèmes avait été créé. De plus, certains thèmes appartenant aux rubriques « stratégies par l'enseignant » et « stratégies par le parent » sont redondants (puisque les deux emploient les mêmes stratégies). Il en va de même pour « difficultés antérieures » et « difficultés actuelles ». Un travail de fusion et de choix de noms de thèmes larges doit impérativement être appliqué. Le même constat a été réalisé par Monsieur Fossion, qui m'a encouragée à atteindre un degré d'abstraction plus élevé, les appellations adoptées se rapprochant davantage des verbatims que des thèmes. Les thèmes doivent représenter la teneur du propos, mais ne doivent pas se montrer si précis et nombreux.



**Choix adopté** : Un code couleur a été établi pour pouvoir générer un nombre limité de thèmes, qui peuvent se rapporter autant à des difficultés antérieures qu'actuelles. Les stratégies employées par le parent et par l'enseignant ont été regroupées en « **stratégies par l'adulte** ». Le travail de fusion sera documenté par la suite au sein de **parenthèses** accolées aux nouveaux thèmes.





### **Entrée 14 : Les éléments contextuels**

Afin de pouvoir générer des thèmes aussi larges que possible sans pour autant perdre les nuances apportées par le participant (ex : comprendre le message délivré par les personnes non familières), des thèmes ont été ajoutés dans les sous-rubriques contextuelles. Il est dès lors possible de relier l'élément contextuel au thème dans l'arbre thématique. De cette façon, les thèmes seront assez abstraits et le lien causal partagé par le participant sera illustré.

### **Entrée 15 : Suppression de certains thèmes**

À la suite du travail de fusion effectué, les thèmes « **n'aime pas se rendre à l'école** », « **n'aime pas faire ses devoirs** », « **n'aime pas certaines matières** » et « **punitions** » ont été supprimés parce qu'ils ne contribuaient pas à répondre à l'objectif de l'étude ou parce qu'ils ont été insérés au sein de thèmes plus larges. Par exemple, ne pas aimer faire ses devoirs et ne pas aimer certaines matières est assez courant parmi les enfants tout-venant. Ne pas aimer se rendre à l'école témoigne d'un mal-être dans certains témoignages ou d'une préférence personnelle dans d'autres. Punir son enfant ne peut être considéré comme une stratégie, même si cela est employé pour agir sur les difficultés comportementales.

### **Entrée 16 : Nouveaux essais de thèmes**

- |  |  |
|--|--|
|  : Difficultés, stratégies et contexte antérieurs |  : Stratégies actuelles |
|  : Difficultés actuelles                          |  : Contexte actuel      |

## **1. Vécu**

### **1.1. Au niveau langagier**

- **Peu ou pas de difficultés langagières perçues au quotidien** ●●
- **Se montrer plus intelligible** ●
- **Rencontrer des difficultés expressives au quotidien** (*fusion : davantage de difficultés à l'oral*) ●
  - **Produire des mots et des phrases intelligibles et corrects** (*fusion : difficultés phonologiques et articulatoires, productions incorrectes*) ●●
  - **Elaborer son discours et sa pensée aisément** (*fusion : difficultés d'élaboration du discours, stock lexical réduit et difficultés à exprimer les nuances, tâtonnements, phrases courtes*) ●●
- **Rencontrer des difficultés réceptives au quotidien** ●●
  - **Comprendre le message complexe délivré par autrui** (*fusion : difficultés de compréhension des nuances du langage, difficultés de compréhension des consignes, difficultés de compréhension moins marquées à domicile, difficultés*

de compréhension de certaines situations, difficultés de compréhension avec les personnes non familières) • •

## **1.2. Au niveau académique et cognitif**

- **Pas de difficultés académiques particulières perçues au quotidien** (*fusion* : pas de difficulté particulière, bon niveau par rapport au groupe-classe, bons résultats scolaires) •
- **Se trouver dans un contexte de réussite malgré les difficultés pour certains aspects** (*fusion* : réussit lorsqu'il a du temps pour préparer, réussit s'il se concentre, bons résultats scolaires, maîtrise des bases, plus de facilités pour certaines branches, aspects et modalités, bonne planification dans le temps, bonnes capacités mnésiques) •
- **Rencontrer des difficultés académiques de temps à autre** (*fusion* : fluctuation dans les résultats scolaires, petites difficultés académiques) •
- **Faire face à des difficultés liées aux apprentissages** • •
  - **Comprendre certaines matières et appliquer certaines compétences** (*fusion* : math, français, lecture, problèmes, expression écrite, plus de difficultés pour certaines branches, visuo-spatial, réflexion et concepts, inférences, graphisme) • •
  - **Réaliser le travail demandé** (*fusion* : difficultés pour s'appliquer pour les devoirs, difficultés pour réaliser les devoirs, difficultés pour se mettre au travail, temps important pour les devoirs) • •
  - **Comprendre le sens véhiculé dans les écrits ou consignes écrites** (*fusion* : difficultés de compréhension de l'écrit, difficultés de compréhension de la consigne de l'exercice) •
  - **Rester attentif** (*révision* : difficultés attentionnelles) • •
  - **Planifier, organiser, traiter l'information et se montrer flexible dans les tâches** (*fusion* : difficultés de planification, difficultés de flexibilité et difficultés d'organisation, lenteur, a besoin de procédures claires) •
  - **Se rappeler de l'information** (*fusion* : difficultés mnésiques, ne retient pas si pas d'intérêt) •
  - **Maintenir un niveau d'énergie et d'effort constant** (*fusion* : fatigabilité générale, fatigabilité plus marquée à l'école) •
  - **Avoir de bons résultats scolaires** (*révision* : résultats scolaires insatisfaisants) •
- **Faire face à des difficultés liées aux contraintes** •
  - **Comprendre les informations véhiculées dans le collectif** (*fusion* : type d'informations véhiculées, quantité d'informations véhiculées) • •
  - **Participer correctement dans le collectif** (*fusion* : peu ou pas de participation dans le collectif, difficultés pour le respect des codes et des règles dans le collectif) • •
  - **Rencontrer des difficultés avec les outils d'aide mis à disposition** (*fusion* : n'exploite pas l'outil d'aide spontanément, difficultés dans le choix de l'outil adapté, difficultés dans l'utilisation de l'outil d'aide, n'utilise pas les outils d'aide à bon escient) •

## **1.3. Au niveau social**

- **Se trouver dans une expérience sociale positive** •
  - **Être intégré et s'adapter dans ses milieux** (*fusion* : bonne intégration, adaptabilité) •
  - **Être sociable** (*révision* : sociabilité) •



- **Avoir de bonnes relations sociales dans certaines situations** (*fusion* : bonnes relations avec un pair en particulier, relations satisfaisantes avec les pairs, relations satisfaisantes avec certaines personnes familières dans certains contextes, relations satisfaisantes avec les personnes plus âgées que lui dont les adultes, relations satisfaisantes avec les personnes éphémères) ●
- **Interagir avec son milieu** (*fusion* : ose de plus en plus communiquer, interactions fréquentes et faciles avec autrui, prend facilement la parole et participe) ●
- **Rencontrer des difficultés relationnelles**
  - **Nouer des liens sociaux** (*fusion* : difficultés dans la création de liens sociaux, confond humour et moqueries, avait moins d'amitiés) ●●
  - **Maintenir de bonnes relations** (*fusion* : difficultés avec des personnes côtoyées plus longtemps, avec des pairs de son âge, avec des adultes, avec des adultes non familiers, relations compliquées avec la fratrie, difficultés à maintenir une stabilité dans ses relations amicales) ●●
  - **Se disputer avec autrui** (*fusion* : disputes avec la fratrie, disputes avec les mêmes condisciples) ●
  - **S'ouvrir aux autres et prendre part aux activités** (*fusion* : repli sur soi, est rejeté) ●
- **Faire l'objet de moqueries** (*révision* : fait l'objet de moqueries) ●●
- **Rencontrer des difficultés interactionnelles**
  - **Interagir avec son milieu** (*fusion* : n'aime pas le contact avec les inconnus, échange peu avec les personnes familières, échange peu avec les pairs, n'échange pas avec les inconnus, échanges difficiles avec autrui, a besoin d'être en confiance, est plus réservé en classe) ●●
  - **Prendre la parole spontanément** (*révision* : ne prend pas la parole spontanément) ●
  - **S'adapter à ses interlocuteurs** (*révision* : ne s'adapte pas à son interlocuteur) ●

#### **1.4. Au niveau comportemental**

- **Pas de difficultés particulières perçues au quotidien** (*révision* : pas de difficulté particulière) ●
- **Réagir adéquatement aux demandes et contraintes** (*fusion* : motivé et volontaire, se met directement au travail, exécute les tâches demandées, appropriation des codes et des règles) ●
- **Démontrer des particularités comportementales** ●
  - **Présenter des difficultés externalisées** (*fusion* : agressivité verbale, agitation, perturbation des autres enfants, manque d'obéissance et opposition, impulsivité, colère, entêtement, franchise, difficultés comportementales moins marquées à l'école, teste les limites avec les personnes moins familières) ●●
  - **Présenter des difficultés fluctuant dans le temps** (*fusion* : fluctuation des difficultés externalisées) ●
  - **Se montrer limité face aux demandes et contraintes** (*fusion* : se contente du travail demandé, fonctionne à l'envie, tendance à imposer son point de vue) ●
  - **Présenter des comportements associés au TDL ou évoquant d'autres pathologies** (*fusion* : comportements anormaux, difficultés associées au TDL) ●
  - **Être immature par rapport à son âge** ●

- **Se diriger vers certaines tâches et activités qui sont préférées et rassurantes** (*révision : préférence pour sa zone de confort*) ●
- **Réagir face aux difficultés vécues**
  - **Ressentir des émotions négatives ou désagréables** (*fusion : frustration et énervement, peine, peur ou stress, gêne*) ●●
  - **Réagir activement et négativement** (*fusion : refus ou abandon, arrêt de la tâche ou impossibilité de la poursuivre, repli sur soi-même et attitude fermée, mise en retrait, impatience*) ●●
  - **Réagir passivement et négativement** (*fusion : passivité et déconcentration, se laisser faire, repli sur soi*) ●
  - **Réagir positivement** (*fusion : persévérance, se défend, association avec d'autres enfants*) ●
- **Se montrer indifférent face aux difficultés vécues** (*révision : indifférence face aux difficultés*) ●

### 1.5. Au niveau émotionnel

- **Se trouver dans un contexte émotionnel positif**
  - **Se sentir bien ou mieux** (*fusion : bien-être global et amélioré, prend confiance en l'école, prend confiance en les pairs, prend confiance en lui*) ●
  - **Être en mesure d'exprimer ses ressentis** (*révision : expression des ressentis*) ●
- **Démontrer des particularités émotionnelles** ●
  - **Présenter un mal-être** (*fusion : mal-être, somatisation, souffrances liées au milieu scolaire*) ●
  - **Se montrer anxieux** (*fusion : anxiété liée au nombre important de personnes présentes, anxiété pour l'inconnu et la nouveauté*) ●
  - **Présenter des difficultés d'expression ou de régulation émotionnelles** (*fusion : difficultés dans l'expression des émotions, du vécu et des ressentis, difficultés de régulation émotionnelle, peu de nuances dans les émotions, inexpressivité, indifférence*) ●●
  - **Démontrer une grande sensibilité** (*révision : plus grande sensibilité*) ●
  - **Présenter des difficultés partielles ou systématiques à résoudre des conflits seul** (*fusion : difficultés presque systématiques dans la gestion du conflit seul, difficultés partielles dans la gestion du conflit seul*) ●
- **Avoir conscience de ses difficultés** (*révision : conscience des difficultés*) ●
- **Ne pas avoir conscience de ses difficultés** (*révision : non-conscience des difficultés*) ●

### 1.6. Au niveau de l'autonomie

- **Démontrer une faible autonomie générale** ●●
- **Démontrer une faible indépendance face à l'effort** ●
- **Être autonome** (*fusion : meilleure autonomie en classe, bonne autonomie*) ●
  - **Être autonome pour certaines tâches ou aspects** (*fusion : bonne autonomie pour les tâches familières, répétitives et prévisibles, bonne autonomie pour les tâches avec une procédure claire, bonne autonomie pour les tâches usuelles, bonne autonomie pour les codes*) ●
  - **Être autonome de façon générale** ●

## **1.7. Perceptions supplémentaires**

- **Noter une progression par rapport aux difficultés vécues antérieurement** (*fusion* : note une évolution au niveau : académique, social, comportemental, bien-être, autonomie, attitude face au travail, langage oral, utilisation du matériel, réaction face aux difficultés) •
- **Percevoir un impact au quotidien amoindri ou absent** (*fusion* : pas d'impact au quotidien, impact moins marqué à domicile) •

## **2. Astuces, moyens d'aide et stratégies utilisés**

### **2.1. Moyens d'aide utilisés par l'adulte**

- **Utiliser des supports et outils favorisant l'accessibilité aux informations** •
  - **Mettre à disposition des supports écrits permettant le rappel et l'exploitation de l'information** (*Fusion* : fiches procédurales, synthèses, tableaux, cartes mentales, trace des apprentissages, moyens mnémotechniques, mise à disposition du travail d'un pair, rappel sur la feuille) ••
  - **Exploiter des supports visuels, gestuels ou musicaux favorisant la compréhension** (*fusion* : pictogrammes, gestes, images et vidéos, livres et chansons, supports musicaux) •
  - **Aménager les documents exploités** (*fusion* : structuration et séquençage, simplification des consignes, police d'écriture et interligne, mise en évidence des éléments pertinents, pas de recto-verso, documents aérés, mise à disposition de repères) •
  - **Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux matières académiques** (*fusion* : outils pour le langage écrit, outils pour les mathématiques, outils pour la rédaction, jeux spécifiques aux difficultés, exposition à l'écrit) •
  - **Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux compétences** (*fusion* : outils de mouvement et d'assise, outils pour la visualisation et gestion du temps, outils d'écoute, outils de concentration, sons pour la lecture) ••
- **Utiliser des stratégies verbales ou non verbales favorisant l'amélioration des difficultés rencontrées** •
  - **Utiliser des stratégies verbales favorisant la compréhension** (*fusion* : verbalisation et reformulation, simplification de l'input, ralentissement du débit, métacognition, simplification de l'input, faire verbaliser, vérification de la compréhension, explications auprès de l'enfant) •
  - **Utiliser des stratégies verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte** (*fusion* : encourager la demande d'aide, étayage verbal et relance, renforcements positifs, encouragements et dédramatisation, ébauches, objectifs clairs et communiqués, règles claires, ne pas aborder frontalement l'enfant, encourager à se diriger vers ce qui est accessible, compromis, pose d'un cadre) •
  - **Utiliser des stratégies non verbales favorisant la compréhension de l'enfant** (*fusion* : démonstration silencieuse) •
  - **Utiliser des stratégies non verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte** (*fusion* : compréhension du fonctionnement de l'enfant, vérification de l'appropriation des supports, aide à l'organisation, éviter le contact avec l'enfant et recommencer plus tard, récompenses) ••

- **Utiliser des stratégies favorisant le bien-être** (*fusion* : pas de stigmatisation, explications et prévention, rassurer et mettre en confiance, susciter le plaisir et le sens, démarche de valorisation de l'enfant, respect des préférences de l'enfant, prioriser le bien-être de l'enfant ainsi que celui de la famille) •
- **Intervenir auprès d'autrui pour venir en aide à l'enfant** (*fusion* : intervention auprès d'un tiers, médiation, conseils de classe, explications, traductions auprès des interlocuteurs) •
- **Modifier l'environnement physique et social de l'enfant**
  - **Placer l'enfant au sein d'un groupe ou milieu adapté à ses besoins** (*fusion* : pas d'adulte à côté de lui, place au sein d'un groupe calme, place au sein d'un milieu social, place au sein d'un groupe hétérogène, groupes de besoin) •
  - **Placer l'enfant à un endroit adapté à ses difficultés** (*fusion* : place devant le tableau, place près de l'enseignant, place spécifique sur le banc, banc isolé) •
  - **Aménager structurellement l'environnement physique de l'enfant** (*fusion* : organisation structurelle du banc et du matériel, séparations, classe flexible) •
  - **Aménager les conditions de travail de l'enfant** (*révision* : travail dans le calme) •
- **Adapter les modalités d'enseignement et de travail** •
  - **Veiller à la façon dont les informations sont présentées** (*fusion* : présentation des consignes face à l'enfant et avec des supports, moins de phases collectives, explications individuelles) •
  - **Adapter des modalités d'enseignement pour favoriser l'assimilation des notions** (*fusion* : travail sur différents plans, travail cyclique, manipulations, drill et répétition, exercices ciblant les difficultés) • •
  - **Adapter les modalités d'enseignement pour favoriser l'autonomie face au travail** (*fusion* : activités ritualisées, ateliers, consignes et exercices répétitifs, auto-correction, procédures et rituels) •
  - **Changer ses attentes vis-à-vis de l'enfant** (*fusion* : adaptation de la quantité et des exigences, adaptation du niveau de difficulté) •
  - **Utiliser des stratégies organisationnelles pour créer un contexte de réussite** (*fusion* : pause entre les exercices, temps supplémentaire, choix du moment des évaluations, choix des moments de travail) •
  - **Prendre en considération l'autonomie future de l'enfant** (*fusion* : outillage de l'enfant pour plus tard, construction de supports avec l'enfant) •
  - **Disponibilité complète et organisée de l'enseignant auprès de l'enfant** •
- **Mobiliser des personnes ressources**
  - **Mobiliser l'aide d'un adulte** (*fusion* : auxiliaires d'enseignement, aide et travail à domicile par le parent) •
  - **Encourager l'entraide entre pairs** (*fusion* : tutorat, aide des pairs) •

## 2.2. Moyens d'aide utilisés par l'enfant

- **Utiliser des stratégies verbales auprès d'autrui** •
  - **Utiliser des stratégies verbales pour favoriser sa compréhension** (*révision : répétition subvocale*) •
  - **Utiliser des stratégies verbales pour pallier son inintelligibilité** (*fusion : ralentir le débit, compensation avec son appétence pour la communication*) •
  - **Utiliser des stratégies verbales dans des contextes sociaux** (*fusion : employer de l'humour, régression*) •
- **Utiliser des stratégies non verbales pour pallier son inintelligibilité** (*révision : gestes et dessins*) •
- **Tirer profit d'autrui** •
  - **Demander de l'aide auprès d'un tiers** (*fusion : demande d'aide auprès du parent, demande d'aide auprès d'un enseignant, pose des questions, demande des clarifications*) •
  - **Reproduire ce qui est observé et compris** (*fusion : imitation des pairs, reproduction de ce qui lui est montré et expliqué, tricherie*) •
- **Choisir ses milieux sociaux** (*fusion : Association avec des enfants en difficulté, choix de grands groupes pour rester en retrait, joue avec des enfants plus jeunes*) •
- **Se placer dans un contexte de réussite** •
  - **Travailler seul et mobiliser les outils d'aide à disposition** (*fusion : travail réalisé à domicile, mobilisation des outils et plateformes mis à disposition*) •
  - **Aménager ses conditions de travail** (*révision : requête de changement de lieu*) •
  - **Eviter la confrontation à l'échec** (*fusion : évitement, se dirige vers sa zone de confort, vitesse et précipitation, réponse au hasard*) •
- **Pas de recherche consciente de stratégies** (*fusion : pas de stratégie consciente, pas de recherche de stratégies pouvant être employées*) •

## 3. Contexte

### 3.1. Eléments contextuels scolaires et familiaux

- **Lieux, milieux ou situations**
  - **Ecole** (*lien : difficultés plus marquées à l'école, difficultés comportementales moins marquées à l'école*) •
  - **Classe** (*lien : plus réservé en classe, meilleure autonomie en classe*) •
  - **Domicile** (*lien : bon vécu à domicile, difficultés de compréhension moins marquées à domicile, impact moins marqué à domicile*) •
  - **Fratrie** (*lien : relations compliquées avec la fratrie*) •
  - **Nombre de personnes** (*lien : anxiété liée au nombre de personnes présentes*) •
  - **Situations nécessitant une compréhension fine** (*lien : difficultés de compréhension dans certaines situations*) •
  - **Situations nouvelles** (*lien : anxiété pour l'inconnu et la nouveauté*) •
  - **Changement d'école voire de type d'enseignement** (*fusion : fréquentation de l'enseignement spécialisé, contexte de classe qui ne convenait pas à l'enfant, changement de classe*) •

- **Familiarité et temps passé avec autrui**
  - **Familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur** (*lien : relations satisfaisantes avec certaines personnes familières dans certains contextes, n'échange pas ou peu d'échanges avec les personnes familières*) ●
  - **Non-familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur** (*lien : difficultés de compréhension avec les personnes non familières, difficultés avec les adultes non familiers, n'aime pas le contact avec les inconnus, n'échange pas avec les inconnus, teste les limites avec les personnes moins familières, anxiété pour l'inconnu et la nouveauté*) ●
  - **Moins de temps passé par l'enfant avec l'interlocuteur** (*lien : relations satisfaisantes avec les personnes éphémères*) ●
  - **Plus de temps passé par l'enfant avec l'interlocuteur** (*lien : difficultés avec les personnes côtoyées plus longtemps*) ●
  - **Temps passé par le participant avec l'enfant** (*fusion : peu de temps passé avec l'enfant, plusieurs années passées avec l'enfant*) ●
  - **Degré de familiarité de l'enfant avec son milieu** (*fusion : enfant familier avec les pairs, petite école, enfant non familier avec les pairs*) ● ●
  - **Familiarité et habitude aux difficultés** (*fusion : habitude et adaptation de l'enseignant aux difficultés, non perception des difficultés par les pairs, présence d'enfants avec des difficultés*) ● ●
  
- **Attitude d'autrui et relation avec l'enfant**
  - **Lien de confiance** (*fusion : lien de confiance avec l'enseignant, lien fort avec la famille, a besoin d'être en confiance*) ●
  - **Adaptation d'autrui** (*lien : relations satisfaisantes avec certaines personnes familières dans certains contextes, adaptation du parent et de ses proches*) ●
  - **Bienveillance et attitude positive** (*fusion : enseignant patient et bienveillant, pairs bienveillants, croyance en les capacités de l'enfant, patience*) ●
  - **Implication et recherche de moyens d'aide** (*fusion : implication de l'enseignant, enseignants familiers aux aménagements, aménagements réfléchis et justifiés par l'enseignant, implication de la famille, implication du parent*) ● ●
  - **Non-accompagnement optimal au niveau scolaire** (*fusion : non-accompagnement optimal, manque de formation et d'information, cris et violences par l'enseignant, punitions et rejet par l'enseignant, manque de patience de l'enseignant*) ●
  - **Affect et attitude du parent** (*fusion : anxiété parentale, surprotection, prend confiance en l'école, non-conscience ou non-acceptation des difficultés par le parent, incompréhension liée aux difficultés de l'enfant*) ● ●
  
- **Education, principes et organisation à domicile** (*fusion : enfant au sein de la famille au quotidien, parents parfois absents, non prise en compte des aménagements liés à la quantité et aux exigences, éducation propre à la famille, regardait des dessins animés non verbaux, manque de temps*) ● ●
  - **Organisation familiale et temps passé en famille** (*fusion : enfant au sein de la famille au quotidien, parents parfois absents, manque d'organisation*) ●



- **Education et principes appliqués à domicile** (*fusion : non prise en compte des aménagements liés à la quantité et aux exigences, éducation propre à la famille, regardait des dessins animés non verbaux*) ●
- **Enfant plus âgé que ses pairs** ●

### **3.2. Eléments contextuels cliniques**

- **Présence de troubles concomitants et de symptômes liés** (*fusion : présence d'un double diagnostic, présence de symptômes liés à l'autre condition, impact de l'autre condition plus marquée*) ●
- **Présence de conditions médicales supplémentaires** (*fusion : difficultés de sommeil, convulsions, prématurité, antécédents ORL, santé fragile*) ●●
- **Aide et suivis par d'autres professionnels** (*fusion : aide et suivi de la logopède, aide et suivi de la neuropsychologue, aide et suivi de la psychologue, aide d'un professeur particulier, suivi pluridisciplinaire*) ●
- **Moment de prise en charge de l'enfant** (*fusion : suivi dès le plus jeune âge, suivi tardif*) ●
- **Collaboration au sein du réseau en vue de proposer des moyens d'aide** (*fusion : collaboration entre les intervenants, procédure d'aménagements raisonnables mise en place avec le réseau*)●
- **Pas de collaboration entre les intervenants** ●

### Annexe 3 : Fiche thématique ou relevé de thèmes

<u>Rubriques et sous-rubriques</u>	<u>Thèmes et sous-thèmes</u>	<u>Définitions</u>	<u>Extraits de verbatims</u>
1. <u>Vécu</u> 1.1. Au niveau langagier	Peu ou pas de difficultés langagières perçues au quotidien	L'enfant ne démontre pas ou peu de difficultés au niveau du langage oral dans la vie quotidienne.	« <i>Et ça se ressent vraiment pas, ni [...], ni dans sa façon de se de s'exprimer [...].</i> » (ES-A) ; « <i>Je trouve qu'il s'exprime bien donc, quand il veut parler spontanément, je ne trouve pas qu'on entend que c'est un enfant qui a des difficultés euh, d'ordre langagier, vraiment pas.</i> » (ES-T)
	Se montrer plus intelligible	L'enfant se fait davantage comprendre par autrui.	« <i>[...] maintenant c'est mieux en mieux quand elle parle, elle sait voilà, elle fait des phrases correctes mais avant, pour faire cinq mots, c'était, c'était très compliqué [...]</i> » (PR-Li)
	Rencontrer des difficultés expressives au quotidien  Produire des mots et des phrases intelligibles et corrects  Elaborer son discours et sa pensée aisément	L'enfant présente des difficultés à s'exprimer oralement.  L'enfant effectue des erreurs tant phonologiques que morphosyntaxiques, rendant ses productions inintelligibles et incorrectes.  L'enfant présente des difficultés à s'exprimer comme il le souhaiterait (tâtonnements, manque de nuances, phrases courtes...).	« <i>[...] les profs avaient beaucoup de mal de de de la comprendre [...]</i> » (PR-Li) ; « <i>[...] faire des phrases, c'était compliqué pour elle [...]</i> » (PR-Li)  « <i>[...] elle veut nous expliquer quelque chose... Ben... que là elle va buter sur des mots [...]</i> » (PR-Lo) ; « <i>Mais ce qu'il y a, c'est qu'elle n'arrive pas toujours à mettre les mots justes sur sur ses pensées [...]</i> » (Es-Li)
	Rencontrer des difficultés réceptives au quotidien  Comprendre le message complexe délivré par autrui	L'enfant présente des difficultés à comprendre ce qui lui est dit et partagé.  L'enfant ne comprend pas le contenu et les nuances du message oral qui lui est partagé.	« <i>[...] raconter des blagues et je pense qu'il ne comprend pas toujours la subtilité, et ça a été vachement plus difficile pour lui [...]</i> » (ES-A) ; « <i>[...] à lui parler de manière élaborée ou euh, employer des termes un peu trop compliqués, ben... Elle va pas comprendre en fait.</i> » (PR-Lo)



1.2. Au niveau académique et cognitif	Pas de difficultés académiques particulières perçues au quotidien	L'enfant ne démontre pas de difficultés au niveau académique : il semble à l'aise avec les matières enseignées, présente un bon niveau par rapport à son groupe-classe et obtient de bons résultats scolaires.	« [...] parce que tout va très bien. Autant dans les apprentissages que dans ses attitudes, donc euh, voilà. » (ES-A)
	Se trouver dans un contexte de réussite malgré les difficultés pour certains aspects	L'enfant présente des points forts, peut être à l'aise avec certaines matières ou certaines tâches et réussir sous certaines conditions malgré la présence de difficultés.	« Si, elle, tout ce qui est structure, histoire, genre les calculs écrits, ça ça roule. » (ES-Lo) ; « [...] parce qu'il a une très bonne mémoire et arrive à tout retenir euh, même pour faire euh, des dictées. » (PR-N)
	Rencontrer des difficultés académiques de temps à autre	L'enfant démontre une fluctuation dans ses résultats scolaires, selon les difficultés rencontrées.	« Il peut, il est capable de faire des très beaux points et puis tout à coup il va faire des très mauvais points parce que c'est aussi une matière où où il est plus en difficultés » (PR-T)
	Faire face à des difficultés liées aux apprentissages	L'enfant rencontre des difficultés pour certains aspects académiques, qu'ils concernent le rapport au travail, les matières enseignées ou les compétences y étant étroitement liées.	
	Comprendre certaines matières et appliquer certaines compétences	L'enfant comprend plus difficilement certaines matières scolaires (telles que les maths, le français...) et éprouve des difficultés pour certaines compétences (telles que la lecture, le visuo-spatial, la réflexion, la compréhension des concepts...).	« [...] il a clairement plus difficile en français. » (ES-N) ; « [...] c'est plus la compréhension et la réflexion qui... qui l'handicapent, je vais dire. » (ES-Lo)
	Réaliser le travail demandé	L'enfant éprouve des difficultés face au travail, notamment pour s'appliquer, se mettre au travail et réaliser les devoirs.	« [...] quand il il lui donne, par exemple, le devoir, à l'école, il répond pas ou il prend plus de temps. » (PR-A) ; « [...] des difficultés à se mettre au travail également, [...] » (ES-N)
	Comprendre le sens véhiculé dans les écrits ou consignes écrites	L'enfant n'accède pas toujours à la compréhension lors de lectures d'écrits.	« [...] elle ne comprend pas tout parce que quand je lui demande de me de me faire un résumé. Ben, c'est plus compliqué [...] » (PR-Lo) ; « Si je commence avec des consignes à rallonge, ça ne va pas. » (ES-N)

	<p>Rester attentif</p> <p>Planifier, organiser, traiter l'information et se montrer flexible dans les tâches</p> <p>Se rappeler de l'information</p> <p>Maintenir un niveau d'énergie et d'effort constant</p>	<p>L'enfant démontre des difficultés attentionnelles.</p> <p>L'enfant fait preuve de lenteur, de difficultés de planification, d'organisation voire de flexibilité. Il peut être dépendant de procédures claires.</p> <p>L'enfant présente des difficultés mnésiques.</p> <p>L'enfant fait preuve de fatigabilité.</p>	<p>« [...] un enfant qui était très très distrait [...] » (ES-V) ; « [...]il est pas attentif parce qu'en fait, pour lui euh, en énergie c'est que... c'est apprêté... dans sa tête, c'est, il entend différemment, je pense. » (PR-N)</p> <p>« Maintenant, je crois qu'il y a aussi la difficulté d'organisation et de planification. » (ES-V) ; « Hum, quand on mélange beaucoup de choses en même temps, [...] là c'est deux concepts différents et donc si on les mélange, là il est perdu. » (ES-T)</p> <p>« Ben comme elle oublie très très vite... Genre on tourne le dos, elle oublie, [...] » (ES-Lo)</p> <p>« Elle a beaucoup de de...de migraines. Euh... tellement euh, elle doit plus travailler et plus euh, voilà plus euh, se concentrer... » (ES-Lo) ; « Et la fatigabilité aussi parce que, comme je vous disais, qu'il écrit et que c'est difficile [...] » (ES-V)</p>
	<p>Faire face à des difficultés liées aux contraintes</p> <p>Comprendre les informations véhiculées dans le collectif</p> <p>Participer correctement dans le collectif</p> <p>Rencontrer des difficultés avec les outils d'aide mis à disposition</p>	<p>L'enfant peut être gêné par les contraintes inhérentes à l'organisation académique et aux modalités académiques.</p> <p>L'enfant comprend difficilement les informations partagées dans le collectif en raison de leur quantité ou de leurs caractéristiques (nuances, inférences...). Il peut avoir du mal à suivre les échanges.</p> <p>L'enfant ne respecte pas les codes et règles propres aux activités collectives ou s'efface lors des échanges collectifs.</p> <p>L'enfant n'exploite pas spontanément ou exploite mal (choix, utilisation) les outils d'aide mis à disposition.</p>	<p>« [...] si on a changé de consigne, on n'est plus dans la même consigne et donc il sait plus exactement ce qu'il doit faire [...] » (ES-V) ; « [...] quand il est avec trop de personnes, y a trop d'informations et il n'arrive pas à traiter les informations [...] » (ES-V)</p> <p>« [...] dans le collectif V. va être ailleurs, donc il s'enferme dans sa bulle. » (ES-V) ; « [...]ce qu'il avait du mal, c'était de, d'attendre d'avoir la parole pour s'exprimer. » (ES-A)</p> <p>« [...]il n'a pas encore assimilé comme naturelle la pédagogie de l'outil. » (ES-V) ; « [...] il a parfois des difficultés à identifier</p>

			<i>le bon outil. » (ES-V) ; « [...] c'est pas inné qu'elle doit utiliser le matériel et si je lui rappelle pas, elle sait même plus trop comment l'utiliser des fois. » (ES-Lo)</i>
1.3. Au niveau social	Se trouver dans une expérience sociale positive	L'enfant ne présente pas de difficultés particulières sur le plan social.	
	Être intégré et s'adapter dans ses milieux	L'enfant est intégré dans ses milieux et parvient à s'adapter aux environnements dans lesquels il se trouve.	<i>« Il a aucun souci, il est super bien intégré » (ES-A)</i>
	Être sociable	L'enfant va facilement vers autrui et noue facilement des liens.	<i>« Elle est très sociable avec tout le monde » (PR-LO) ; « [...] comme je le dis elle fonce, elle, n'a, elle n'a. pas peur [...] » (PR-Li)</i>
	Avoir de bonnes relations sociales dans certaines situations	L'enfant s'entend bien et présente de bons liens sociaux avec certaines personnes.	<i>« [...] quand on est au camping, qu'il a beaucoup plus de petits copains et des petites copines [...] » (PR-N) ; « Mais, mais elle va, à l'école elle a quand même des des très bonnes amies, malgré tout. » (PR-Lo)</i>
	Interagir avec son milieu	L'enfant ose communiquer et a des interactions fréquentes et faciles avec autrui.	<i>« Il interagit super bien avec tout le monde, il y a vraiment pas de souci. » (PR-A)</i>
	Rencontrer des difficultés relationnelles	L'enfant rencontre des difficultés dans ses relations avec autrui, que ce soit pour nouer des liens ou le maintenir.	
	Nouer des liens sociaux	L'enfant noue difficilement des relations et présente moins d'amitiés.	<i>« Il sait pas bien comment s'y prendre. » (PR-N) ; « Il me dit 'maman, de toute manière j'ai pas de copains, j'ai j'ai personne euh'. » (PR-N)</i>
	Maintenir de bonnes relations	L'enfant rencontre des difficultés dans ses relations avec certaines personnes.	<i>« [...] ils ne supportaient pas parce qu'il était vraiment fort, difficile [...] » (PR-N) ; « Je pense que... Pourrait être mieux avec les les adultes. » (ES-Lo)</i>
	S'ouvrir aux autres et prendre part aux activités	L'enfant reste replié sur lui-même et s'ouvre peu au monde social qui l'entoure.	<i>« [...] toujours dans sa bulle, dans son petit coin. » (PR-V)</i>
	Se disputer avec autrui	L'enfant entre en conflit avec certaines personnes.	<i>« [...] elle s'effrite toujours avec les mêmes personnes. » (ES-Li)</i>

	Rencontrer des difficultés interactionnelles	L'enfant présente des difficultés au sein de ses interactions avec autrui.	
	Interagir avec son milieu	L'enfant échange peu ou difficilement avec certaines personnes ou dans certaines situations. Il peut se montrer réservé et peut ne pas aimer le contact.	« Même quand on lui parle, s'il connaît pas, il va pas répondre, ouais. » (PR-N) ; « [...] elle se sent pas super à l'aise vu qu'il y a de la matière et compagnie, elle va rester et juste discuter avec sa voisine de, de banc. » (ES-Lo)
	Prendre la parole spontanément	L'enfant n'apprécie pas prendre la parole dans certains contextes.	« Même si ça, c'est toujours très compliqué, il va pas prendre la parole spontanément [...] » (ES-N)
	S'adapter à ses interlocuteurs	L'enfant n'effectue pas de distinction entre ses interlocuteurs.	« Il y a il y a, il y a le respect, c'est plus 'tu', c'est 'vous'. Je pense... Je pense que ça, c'est pas acquis. » (ES-Li)
	Faire l'objet de moqueries	L'enfant est moqué dans certains contextes.	« [...] ils peuvent se moquer d'elle et des choses comme ça quoi. » (PR-Lo) ; « Il y a des enfants de huit ans et ils rigolent sur lui » (PR-A)
1.4. Au niveau comportemental	Pas de difficultés particulières perçues au quotidien	L'enfant ne présente pas de difficultés d'ordre comportemental.	« Non, niveau comportement franchement rien, il ne se plaint jamais, il ne se dispute jamais, euh. Voilà, il ne revient jamais triste d'une récréation euh. » (ES-A)
	Réagir adéquatement aux demandes et contraintes	L'enfant présente des comportements et attitudes adéquats et réagit correctement aux contraintes propres au milieu (motivation, mise au travail, respect des règles).	« ... Il accepte, franchement, c'est un travailleur. Il est toujours, avec le sourire, toujours prêt à travailler, toujours prêt à participer. Il veut vraiment toujours réaliser son travail, quoi. » (ES-A)
	Démontrer des particularités comportementales	L'enfant présente des difficultés ou des particularités inhérentes à son comportement.	
	Présenter des difficultés externalisées	L'enfant présente des signes tels que de l'agitation, de l'impulsivité, de l'agressivité, de l'opposition ou encore de la colère.	« [...] elle bouge, et elle parle tellement que ça, ça perturbe ceux qui bossent avec » (ES-Li) ; « [...] il peut être très grossier [...] » (PR-N)
	Présenter des difficultés fluctuant dans le temps	L'enfant n'adopte pas un comportement constant et démontre plus ou moins de	« [...] il est de retour dans une phase que ça va de retour un peu moins bien [...] » (PR-N)

	<p>Se montrer limité face aux demandes et contraintes</p> <p>Présenter des comportements associés au TDL ou évoquant d'autres pathologies</p> <p>Être immature par rapport à son âge</p> <p>Se diriger vers certaines tâches et activités qui sont préférées et rassurantes</p>	<p>difficultés comportementales selon les périodes.</p> <p>L'enfant ne présente pas toujours des comportements et attitudes adéquats face aux requêtes et contraintes : il peut fonctionner à l'envie, avoir tendance à imposer son point de vue ou encore se limiter au minimum requis.</p> <p>L'enfant présente des comportements engendrés ou exacerbés par le TDL ou encore des comportements jugés anormaux (stéréotypies motrices, regard fuyant...).</p> <p>L'enfant se comporte comme un enfant plus jeune. Ses centres d'intérêts et ses attitudes peuvent ne pas concorder avec ceux de ses pairs du même âge.</p> <p>L'enfant préfère sa zone de confort, qui le rassure.</p>	<p>« [...] elle sait faire tout ce qu'elle veut, c'est voilà, mais c'est comme voilà, c'est la tête de client en fait » (PR-Li) ; « Bah c'est ça qu'il veut toujours être le chef. Il veut te... qui connaît tout, mais des fois il connaît pas. » (PR-A)</p> <p>« Ben on avait du flapping, on avait un enfant qui frappait, [...] » (ES-V) ; « Mais moi, je suis persuadée que c'est la dysphasie qui, en même temps, a entraîné un cercle vicieux » (ES-V)</p> <p>« [...] par rapport à le, à à sa maturité de neuf ans, ben oui elle est... elle est complètement immature. » (PR-Lo) ; « [...] il a pas la même maturité, c'est encore un, un bébé par rapport aux autres. » (ES-N)</p> <p>« Si il peut faire une activité qui le rassure, style fichier phonologique ou autre, il est plus vite dedans. » (ES-V) ; « Il aime pas sortir de son confort, donc on essaie toujours de faire les mêmes choses avec les mêmes personnes [...]. » (PR-N)</p>
	<p>Réagir face aux difficultés vécues</p> <p>Ressentir des émotions négatives ou désagréables</p> <p>Réagir activement et négativement</p>	<p>L'enfant a une réaction face aux difficultés rencontrées, qu'elles soient d'ordre langagier, social, comportemental ou émotionnel.</p> <p>L'enfant réagit aux difficultés par des états internes visibles, tels que la gêne, la frustration, l'énervement, la peine ou encore le stress.</p> <p>L'enfant réagit aux difficultés de manière active, notamment par du refus (d'aide ou de supports), de l'abandon, une attitude fermée, une mise en retrait.</p>	<p>« Elle est, elle est frustrée, elle est... Ouais, elle pleure euh, elle comprend pas. » (PR-Lo) ; « ça le rendait nerveux et il pouvait se mettre à pleurer » (PR-V)</p> <p>« C'est comme avec les synthèses, elle ne veut pas les prendre. » (PR-Lo) ; « quand elle ne trouve pas les mots, je je elle, elle, elle gesticule. » (ES-Li) ; « [...] quand elle a</p>

	Réagir passivement et négativement	L'enfant réagit aux difficultés de manière passive, en se déconcentrant, en ne réagissant pas, en se laissant faire ou encore en restant replié sur lui-même.	<i>des difficultés, mais elle se braque, alors elle a rendu la feuille vide [...] » (PR-Li)</i>  <i>« [...]elle se laissait vraiment faire. » (ES-Lo) ; « [...]Il ne réagit pas [...] » (ES-T)</i>
	Réagir positivement	L'enfant adopte des comportements positifs face aux difficultés : il peut persévérer, se défendre ou s'associer avec d'autres enfants.	<i>« [...] tant qu'il n'a pas compris, il va recommencer, recommencer, recommencer. » (ES-A) ; « il y a deux ou trois qui ont des difficultés un peu semblables, et euh... bah ils se sont associés. » (ES-V)</i>
	Se montrer indifférent face aux difficultés vécues	L'enfant ne réagit pas face aux difficultés rencontrées et se montre indifférent.	<i>« Maintenant lui, ça l'atteint pas vraiment » (PR-N)</i>
1.5. Au niveau émotionnel	Se trouver dans un contexte émotionnel positif	L'enfant semble dans un bon équilibre émotionnel et ne démontre pas de difficultés.	
	Se sentir bien ou mieux	L'enfant éprouve un bien-être relatif.	<i>« Juste parce que je pense qu'elle est mieux dans sa tête. » (ES-Lo) ; « [...]j'ai un autre petit garçon, épanoui, [...] » (PR-V)</i>
	Être en mesure d'exprimer ses ressentis	L'enfant exprime ses émotions et ses ressentis au sein de ses milieux.	<i>« Mais dans la cour, elle est super euh... Euh, expressive. » (ES-Lo)</i>
	Démontrer des particularités émotionnelles	L'enfant présente des attitudes particulières au niveau émotionnel, qui sont inhérentes aux difficultés ou propres à sa personnalité.	
	Présenter un mal-être	L'enfant est mal dans sa peau et souffre.	<i>« [...] des plaques d'eczéma sur le corps, il lui manquait des cheveux au niveau euh, de la tête, de stress. » (PR-V) , « Quand il est arrivé et qu'il s'imaginait que l'école allait le détruire, ben je pense que l'école était en train de le détruire. » (ES-V)</i>
	Se montrer anxieux	L'enfant démontre de l'anxiété. Celle-ci peut varier selon les situations.	<i>« Tu vois qu'il est encore craintif hum par rapport aux personnes quand il connaît pas » (PR-V)</i>

	Présenter des difficultés d'expression ou de régulation émotionnelles	L'enfant exprime difficilement ses émotions ou ne les régule pas. Peu de nuances peuvent aussi être observées.	« Il est toujours dans l'exagération, en fait. » (PR-N) ; « Ben c'est une gamine, c'est tout rose ou tout noir. [...] Elle, elle ne sait pas cacher. » (ES-Li)
	Démontrer une grande sensibilité	L'enfant est très sensible.	« [...]j'ai l'impression qu'il est plus sensible. » (ES-A)
	Présenter des difficultés partielles ou systématiques à résoudre des conflits seul	L'enfant gère difficilement le conflit seul et requière notamment l'aide d'une tierce personne.	« [...] mais par contre c'est bien que il ait vécu l'émotion, qu'il en ait parlé à sa maman et qu'on ait pu régler le problème ensemble » (ES-V)
	Avoir conscience de ses difficultés	L'enfant est conscient des difficultés qu'il rencontre et l'exprime.	« Elle a... elle elle elle le ressent, que par rapport à ses copines, elle a plus difficile... Elle le sait. Ça, elle le sait. » (PR-Lo)
	Ne pas avoir conscience de ses difficultés	L'enfant ne se rend pas compte des difficultés rencontrées.	« Elle ne elle n'est pas consciente du tout [...] » (ES-Li)
1.6. Au niveau de l'autonomie	Démontrer une faible autonomie générale	L'enfant n'est pas autonome dans la réalisation de tâches variées.	« Elle n'est pas autonome au niveau de la matière euh, de l'école. » (ES-Lo)
	Démontrer d'une faible indépendance face à l'effort	L'enfant est capable d'effectuer les tâches mais éprouve des difficultés face à l'effort qu'il doit réaliser seul.	« Il arrive franchement de de de faire des des choses, mais il faut être derrière lui. » (PR-A)
	Être autonome	L'enfant est autonome.	
	Être autonome pour certaines tâches ou aspects	L'enfant est autonome pour certains types de tâches (familiales, répétitives, prédictives...)	« [...] c'est toujours la même chose, c'est répétitif, donc euh... il sait comment ça fonctionne. » (ES-V)
	Être autonome de façon générale	L'enfant est autonome au quotidien, pour toutes les tâches qu'il est amené à réaliser.	« Il se débrouille bien, je vais dire, pas vraiment des difficultés, [...] » (PR-T)
1.7. Perceptions supplémentaires	Noter une progression par rapport aux difficultés vécues antérieurement	L'enfant progresse et s'améliore pour divers éléments relevant du langage oral, des aspects sociaux, comportementaux, émotionnels, de l'autonomie ou encore du rapport au travail.	« On vient de très loin mais comme je dis, il progresse très bien par contre [...] » (PR-N) ; « Maintenant euh, elle a vraiment évolué hein, elle, l'évolution entre la maternelle, entre maternelle et maintenant, [...] » (ES-Li)
	Percevoir un impact du trouble langagier au quotidien amoindri ou absent	L'enfant n'est pas ou peu impacté dans la réalisation de sa vie quotidienne de	« [...] c'est un caméléon quoi, on pourrait pas dire : 'lui, il a des difficultés' ». (ES-A) ;

		façon générale ou dans certains contextes.	« Dans le quotidien scolaire en tout cas, pas tellement. » (ES-T)
2. <u>Astuces, moyens d'aide et stratégies utilisés</u> 2.1. Par l'adulte	Utiliser des supports et outils favorisant l'accessibilité aux informations	L'adulte utilise des supports et du matériel concret pour pallier les difficultés rencontrées et rendre les informations accessibles à l'enfant.	
	Mettre à disposition des supports écrits permettant le rappel et l'exploitation de l'information	L'adulte met en place des supports permettant à l'enfant de se rappeler de l'information apprise, de l'apprendre ou de la comprendre (fiches procédurales, synthèses, cartes mentales, rappel sur feuille...)	« Comme j'ai dit, les cartes mentales, ça l'aide beaucoup » (ES-N) ; « on lui fait une fiche technique où on réexplique comment ranger correctement dans la farde » (ES-A)
	Exploiter des supports visuels, gestuels ou musicaux favorisant la compréhension	L'adulte appuie ses propos avec des supports tels que les images, les pictogrammes, les livres et les chansons pour favoriser la compréhension de l'enfant.	« [...] j'explique tout vraiment bien, avec des gestes, des dessins [...] » (PR-N) ; « Chaque consigne était accompagnée d'un picto. » (ES-V)
	Aménager les documents exploités	L'adulte effectue des modifications sur les documents déjà existants en vue de les rendre accessibles (police d'écriture, interligne, mise en évidence d'éléments pertinents...)	« [...] soit du juste resto et encore une autre recto à côté pour qu'elle ait une vue d'ensemble. J'aère mes feuilles en un point cinq. Euh, je... mets du fluo pour qu'elle voie juste les actions à cibler, [...] » (ES-Lo)
	Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux matières académiques	L'adulte propose du matériel spécifique aux matières enseignées (français, mathématiques, rédaction...)	« [...] il a la bande de lecture si besoin. Le clavier Métallo ou le Récap, [...] » (ES-N)
	Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux compétences	L'adulte propose du matériel spécifique aux compétences visées (l'écoute, la concentration, la gestion du temps...)	« Elle a besoin de calme, donc on a des casques antibruit » (ES-Lo) ; « [...] c'est mettre soit le sablier, soit le timer et euh... [...] Il a aussi une galette, une galette d'assise [...] » (ES-V)
	Utiliser des stratégies verbales ou non verbales favorisant l'amélioration des difficultés rencontrées	L'adulte emploie des stratégies spécifiques, qu'elles soient verbales ou non verbales, pour viser l'amélioration des difficultés rencontrées.	



	Utiliser des stratégies verbales favorisant la compréhension	L'adulte emploie des stratégies verbales telles que la reformulation, la simplification ou les explications orales pour guider l'enfant dans sa compréhension.	« [...] euh, il faut lui expliquer différemment ». (PR-N) ; « Moi, les verbaliser, les expliquer et les reformuler. Lui faire reformuler. » (ES-N)
	Utiliser des stratégies verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte	L'adulte emploie des stratégies verbales variées pour atteindre le but qu'il recherche, qu'il soit d'ordre comportemental, émotionnel ou social (étayage verbal, renforcements positifs, compromis, pose d'un cadre).	« [...] il faut répéter des fois de plusieurs fois pour faire un travail. Faut...Faut insister quoi. » (PR-A) ; « il faut la recadrer un petit peu. » (PR-Li)
	Utiliser des stratégies non verbales favorisant la compréhension de l'enfant	L'adulte emploie le non verbal pour contourner les difficultés portant sur le langage oral et favoriser la compréhension des aspects traités.	« [...] je vais travailler pratiquement exclusivement en table et à côté de lui pour lui refaire une démonstration silencieuse » (ES-V)
	Utiliser des stratégies non verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte	L'adulte emploie des stratégies non verbales variées pour atteindre le but qu'il recherche, qu'il soit d'ordre comportemental, émotionnel ou social (vérification de l'appropriation des supports, récompenses, éviter le contact avec l'enfant...).	« quand elle se fâche et qu'elle se braque, je, je l'ignore, parce que plus j'apporte, plus je porte mon regard et mon intérêt sur elle et plus elle se referme. » (ES-Li) ; « il avait des récompenses, s'il participait » (ES-A)
	Utiliser des stratégies favorisant le bien-être	L'adulte applique des stratégies visant le bien-être de l'enfant, telles que la prévention, la non-stigmatisation, les explications, la mise en confiance...	« Donc expliquer, l'accompagner, accompagner les autres, qu'ils comprennent bien qu'il ne le fait pas exprès et que... Donc moi je mets tout ça en place. Je mets de la prévention en place. » (ES-N) ; « chez moi on ne prend pas un enfant, on ne le sort pas, y a pas de stigmatisation [...] » (ES-V)
	Intervenir auprès d'autrui pour venir en aide à l'enfant	L'adulte emploie des stratégies dirigées vers autrui et vers l'enfant pour lui venir en aide (médiation, explications auprès d'autrui, traduction...).	« Elle s'en prenait vraiment à lui en pensant qu'il se moquait d'elle et, donc j'ai dû intervenir. » (ES-T) ; « [...] quand on demande ce qu'il a dit, elle répond à sa place, parce que euh, elle a pris l'habitude. » (PR-V)
	Modifier l'environnement physique et social de l'enfant	L'adulte modifie l'environnement de l'enfant pour pallier ses difficultés.	

	Placer l'enfant au sein d'un groupe ou milieu adapté à ses besoins	L'adulte place l'enfant au sein d'un milieu qui répond à ses besoins en termes d'apprentissage, de sociabilisation et de traits de personnalités.	« [...] je préfère finalement le mettre dans un groupe d'enfants où il va être mieux canalisé, donc euh c'est sûr qu'au début j'ai évité de le mettre avec des petits garçons bien marrants et bien comiques. » (ES-V) ; « [...] pour socialiser un enfant, il faut qu'il soit dans un milieu social » (ES-V)
	Placer l'enfant à un endroit adapté à ses difficultés	L'adulte place l'enfant à un endroit physique adapté à ses difficultés (proche de l'enseignant et du tableau, isolé...).	« Elle a besoin d'être isolée, donc, pour pas non plus qu'elle se sente mal, donc soit elle vient à mon bureau, soit elle se met sur un banc surélevé ou, elle a, on met des séparations, [...] » (ES-Lo)
	Aménager structurellement l'environnement physique de l'enfant	L'adulte aménage structurellement le banc, le matériel et l'environnement de l'enfant pour l'aider dans ses difficultés.	« [...] c'est de s'organiser sur son banc. Donc, d'abord le moins de choses possible » (ES-V) ; « avec la classe flexible, ça l'a vraiment aidé » (ES-N)
	Aménager les conditions de travail de l'enfant	L'adulte adapte les conditions de travail de l'enfant, notamment le niveau sonore.	« Quand on travaille, on doit travailler dans le calme avec lui » (ES-N)
	Adapter les modalités et l'organisation de l'enseignement ou du travail	L'adulte adapte sa façon d'expliquer les notions et de présenter le travail, afin que cela corresponde au profil de l'enfant.	
	Veiller à la façon dont les informations sont présentées	L'adulte alloue une attention particulière à la présentation des informations à l'enfant (explications individuelles, consignes face à l'enfant, moins de collectif).	« Si je parle face au tableau, ça n'ira pas. » (ES-Lo) ; « [...] les phases collectives sont très minimalistes » (ES-V)
	Adapter des modalités pour favoriser l'assimilation des notions	L'adulte varie les conditions et modalités d'apprentissage dans le but que les informations soient comprises (travail sur différents plans, travail cyclique, drill, exercices spécifiques...).	« Tout ce qui est travaillé en vertical l'est aussi en horizontal. Et comme on a un TBI, les outils qu'on utilise en horizontal peuvent être projetés en vertical et... et manipulés en vertical. » (ES-V)
	Adapter les modalités pour favoriser l'autonomie face au travail	L'adulte ne se limite pas à l'enseignement dit « traditionnel » et adapte les modalités afin de rendre l'enfant autonome dans son travail	« Ceci dit, tout ce qui est euh, ritualisé ou qui est euh... vraiment très sécurisant [...] » (ES-V) ; « Je fais des ateliers souvent, donc

	<p>(ateliers, activités ritualisées et répétitives, auto-correction...).</p> <p>Changer ses attentes vis-à-vis de l'enfant</p> <p>Utiliser des stratégies organisationnelles pour créer un contexte de réussite</p> <p>Prendre en considération l'autonomie future de l'enfant</p> <p>Disponibilité complète et organisée de l'enseignant auprès de l'enfant</p>	<p>L'adulte modifie tant ses exigences que le niveau de difficulté pour que le travail demandé soit adapté à son profil.</p> <p>L'adulte s'organise et manipule les variables temporelles pour optimiser la réussite de l'enfant (choix des moments d'évaluation, pauses, temps supplémentaire).</p> <p>L'adulte outille l'enfant pour plus tard, en lui enseignant des méthodes et stratégies ou en l'aidant dans la mise en place d'outils.</p> <p>L'adulte veille à se tenir disponible auprès de l'enfant de façon à répondre à ses besoins.</p>	<p><i>on est sur feuille, trace écrite et puis atelier, exercitation, jeu. » (ES-N)</i></p> <p><i>« Il a toujours le livre d'un niveau en dessous pour qu'il puisse arriver à la fin... dans le temps imparti. » (ES-V) ; «[...] je vais peut-être lui demander que d'en faire cinq à elle, parce que je préfère cinq bien faits que vingt pas bien faits. » (ES-Lo)</i></p> <p><i>« Eeet je le laisse jouer dix minutes-un quart d'heure, après, je m'y remets. Un petit peu. Eeet, surtout le matin. Si c'est l'après-midi, je peux déjà oublier, ça n'ira pas. » (PR-N)</i></p> <p><i>« [...] mais on en construit ensemble aussi comme ça, N., on voit que bah la procédure est là mais qu'on sait le faire tout seul avec d'autres sujets. » (ES-N) ; « Ben je cible plus l'autonomie que la compréhension de la matière parce que...Pour moi ce sera plus bénéfique pour elle plus tard » (ES-Lo)</i></p> <p><i>« Voilà. Quand je suis à une table, je suis entièrement à une table. » (ES-V)</i></p>
	<p>Mobiliser des personnes ressources</p> <p>Mobiliser l'aide d'un adulte</p> <p>Encourager l'entraide entre pairs</p>	<p>L'adulte encourage l'enfant à se diriger vers des personnes ressources dont lui-même.</p> <p>L'adulte propose son aide ou met à disposition un système d'aide par le biais d'autres adultes, tels que des auxiliaires d'enseignement.</p> <p>L'adulte encourage l'entraide entre pairs, selon un système de tutorat ou un système plus aléatoire.</p>	<p><i>« Ou on l'explique nous, bah il fait après facilement » (PR-A) ; « Alors c'est vrai qu'il y a une enseignante qui vient en intégration trois périodes dans la classe » (ES-A)</i></p> <p><i>« il a été mis comme tuteur, comme il a été tutoré aussi, euh donc accepter l'aide et être aidé. » (ES-V) ; « [...] j'envoie quelqu'un. Je dis 'va un peu aider Li.'. » (ES-Li)</i></p>

2.2. Par l'enfant	Utiliser des stratégies verbales auprès d'autrui	L'enfant emploie des stratégies verbales pour atteindre des buts variés auprès d'autrui.	
	Utiliser des stratégies verbales pour favoriser sa compréhension	L'enfant emploie des stratégies verbales telles que la répétition subvocale pour optimiser sa compréhension.	« On va lui poser une question, il va la répéter à voix haute dans sa tête et puis il va la comprendre, et puis il va leur répondre » (PR-V)
	Utiliser des stratégies verbales pour pallier son inintelligibilité	L'enfant emploie des stratégies verbales afin de mieux se faire comprendre ou masquer ses difficultés expressives (ralentir le débit, parler beaucoup...).	« Parce que elle y va, elle est à l'aise hop hop hop et ça passe quoi. » (ES-Li) ; « [...] elle se calme un tout petit peu pour dire quelque chose plus calmement » (PR-Li)
	Utiliser des stratégies verbales dans des contextes sociaux	L'enfant emploie des stratégies verbales à des fins sociales (humour, façon de s'exprimer...).	« Elle parle vraiment comme un bébé et elle a des attitudes de bébé... » (PR-Lo) ; « il va tourner à l'humour de temps en temps » (ES-N)
	Utiliser des stratégies non verbales pour pallier son inintelligibilité	L'enfant emploie le non verbal afin de se faire comprendre (gestes, dessins...).	« Elle faisait par les gestes, par les gestes, par le dessin, par des trucs, mais elle arrivait à se faire comprendre » (PR-Li)
	Tirer profit d'autrui	L'enfant s'aide d'autrui pour pallier ses difficultés.	
	Demander de l'aide auprès d'un tiers	L'enfant demande de l'aide auprès de pairs ou d'adultes.	« Il peut venir redemander des petites précisions parce qu'il veut être sûr d'avoir bien compris le travail » (ES-A)
Reproduire ce qui est observé et compris	L'enfant reproduit ce qu'il observe, triche ou applique ce qui lui a été expliqué pour pallier ses difficultés.	« Il suit, hein, beaucoup qu'est-ce que les autres font, ben il fait la même chose » (PR-N)	
Choisir ses milieux sociaux	L'enfant choisit ses partenaires de jeux et ses groupes sociaux, tels que des enfants plus jeunes, des enfants en difficulté ou des grands groupes.	« [...] il essaie toujours d'être plus euh, à trois-quatre dans un petit groupe que à deux. Ainsi il doit pas toujours parler » (PR-N)	
Se placer dans un contexte de réussite	L'enfant adopte des attitudes et use de stratégies pour se placer dans une expérience de réussite relative.		
Travailler seul et mobiliser les outils d'aide mis à disposition	L'enfant persévère, exploite les outils, plateformes et ressources dont il bénéficie pour pallier les difficultés et réussir la tâche demandée.	« [...] utiliser le matériel qui est mis à sa disposition. Donc il y a aucun souci. » (ES-T) ; « il allait juste sur Youtube et il cherche euh tout seul. » (PR-A)	

	<p>Aménager ses conditions de travail</p> <p>Eviter la confrontation à l'échec</p>	<p>L'enfant aménage ses conditions de travail pour limiter les gênes.</p> <p>L'enfant emploie des stratégies pour contourner ses difficultés et limiter l'échec. Il évite le travail, se dirige vers des activités maîtrisées, se précipite...</p>	<p>« Il me demande 'Madame, je peux travailler dehors ?', alors là il peut aller travailler dehors [...] » (ES-N)</p> <p>« [...] quand il a un exercice qu'il n'aime pas, il va passer la feuille » (ES-V) ; « Donc je pense qu'elle est...elle cible. Et quand elle va chercher des livres à la bibliothèque, elle va plus aller sur des BD que des livres » (ES-Li)</p>
	Pas de recherche consciente de stratégies	L'enfant n'est pas conscient des stratégies qu'il adopte pour pallier les difficultés. Il peut par ailleurs ne pas chercher activement des stratégies pour pallier ses difficultés.	« Bien sûr qu'il emploie les stratégies mais consciemment, je pense qu'il n'en est pas encore à ça. » (ES-V)
<p>3. Contexte</p> <p>3.1. Eléments contextuels scolaires et familiaux</p>	<p>Lieux, milieux ou situations</p> <p>Ecole ; Classe ; Domicile ; Fratrie ; Nombre de personnes ; Situations nécessitant une compréhension ; Situations nouvelles ; Changement d'école voire de type d'enseignement</p>	Eléments contextuels relatifs aux lieux, aux milieux et aux situations, susceptibles d'influencer un comportement (anxiété, relations, compréhension, impact au quotidien...).	« [...] il sait mieux se tenir quand il, par exemple, quand il est à l'internat ou à l'école » (PR-N) ; C'est vraiment au niveau de l'école, qu'on a vraiment des grosses difficultés (PR-Lo)
	<p>Familiarité et temps passé avec autrui</p> <p>Familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur ; Non-familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur</p> <p>Moins de temps passé par l'enfant avec l'interlocuteur ;</p>	<p>Eléments liés à la familiarité et au temps passé avec autrui, susceptibles d'influencer un comportement (anxiété, relations, compréhension, impact au quotidien...).</p> <p>L'enfant est familier (ou ne l'est pas) avec son interlocuteur.</p> <p>L'enfant a passé beaucoup (ou peu) de temps avec son interlocuteur.</p>	<p>« Mais avec les autres gens, ça reste encore euh, compliqué. Qui, quand il connaît pas, il va pas euh, parler avec » (PR-N) ; « dès que c'est une autre personne que moi, donc avec un, une autre approche, un autre vocabulaire et euh, donc quelqu'un qui ne le connaît pas du tout [...] Il ne réagit pas [...] » (ES-T) ;</p> <p>« Des après-midis, voilà, ça se passe bien tout ça. Mais, quand il y a des stages, des... Et là où elle voit les mêmes personnes</p>

	<p>Plus de temps passé par l'enfant avec l'interlocuteur</p> <p>Temps passé par le participant avec l'enfant</p> <p>Degré de familiarité de l'enfant avec son milieu</p> <p>Familiarité et habitude aux difficultés</p>	<p>Le participant connaît bien (ou non) l'enfant et a passé beaucoup de temps (ou non) avec lui.</p> <p>L'enfant est familier (ou non) au milieu dans lequel il se trouve et aux personnes présentes dans ce milieu.</p> <p>Le participant ou autre personne fréquentant l'enfant est habitué voire ne perçoit plus les difficultés rencontrées.</p>	<p><i>pendant une semaine ou quoi, ben là, on... On... Lo. euh.. On se rend compte tout de suite que Lo. à la fin, ben elle est un peu plus... Plus faible que les autres » (PR-Lo)</i></p> <p><i>« Maintenant, c'est depuis janvier en même temps donc euh... Etant donné qu'on est en mars, il y a pas non plus une grande période pour pouvoir l'observer vraiment plus que ça. » (ES-A)</i></p> <p><i>« Et puis avec les camarades, c'était pas toujours évident non plus parce que il les connaissait pas. » (ES-N)</i></p> <p><i>« Mais moi, je crois que ça ne me choque plus parce que c'est mon quotidien et que je l'entends tous les jours pendant six heures me parler ainsi » (ES-Li)</i></p>
	<p>Attitude d'autrui et relation avec l'enfant</p> <p>Lien de confiance</p> <p>Adaptation d'autui</p> <p>Bienveillance et attitude positive</p> <p>Implication et recherche de moyens d'aide</p>	<p>Eléments contextuels liés à l'attitude adoptée vis-à-vis de l'enfant, pouvant expliquer l'impact fonctionnel vécu.</p> <p>L'enfant bénéficie de liens de confiance, que ce soit avec l'enseignant, la famille ou les pairs.</p> <p>L'entourage de l'enfant s'adapte à son profil.</p> <p>L'entourage de l'enfant adopte une attitude bienveillante et positive (croyance en ses capacités, pairs et enseignants bienveillants...).</p> <p>L'entourage est impliqué, informé et réfléchit pour rendre le quotidien de l'enfant plus aisé et l'aider dans ses difficultés.</p>	<p><i>« Il a, il a eu confiance en moi, donc il arrivait à me parler, mais rien qu'à moi, quand ça n'allait pas, c'était que avec moi. » (ES-N)</i></p> <p><i>« C'est plus s'adapter...en fait, nous, je pense adulte, on s'adapte beaucoup plus à elle que elle ne s'adapte à nous. » (ES-Li)</i></p> <p><i>« Maintenant j'ai une classe super bienveillante, donc euh, un nouvel élève qui arrive, il est vite pris sous l'aile des autres » (Es-A)</i></p> <p><i>« [...] je me suis renseignée aussi parce que bon, c'était la première fois que je me retrouvais face à un enfant avec des difficultés pareilles. » (ES-N)</i></p>

	Non-accompagnement optimal au niveau scolaire	Le milieu scolaire ne répond pas aux besoins de l'enfant et n'adopte pas les attitudes adaptées pour lui venir en aide.	« <i>Aucun aménagement euh, respecté</i> » (PR-V) ; « <i>[...]l'institut euh, ne l'a pas voulu, même à une sortie scolaire parce que...il était dangereux pour les autres.</i> » (PR-V)
	Affect et attitude du parent	Les parents adoptent des attitudes et présentent des états d'âme variés (prendre confiance, surprotection, anxiété, incompréhension...).	« <i>C'est plus moi qui les empêche...euh...d'évoluer.</i> » (PR-Lo) ; « <i>[...]les parents, à l'heure actuelle sont toujours en mode euh, ils ne veulent pas, ne veulent pas voir, ne veulent pas entendre</i> » (PR-Li)
	Âge de l'enfant	L'enfant est plus jeune ou plus âgé que ses pairs, ce qui peut être mis en relation avec le vécu.	« <i>[...]qu'il a, c'est vrai qu'il a deux ans de retard par rapport à ses camarades de classe, [...]</i> » (ES-A)
	Education, principes et organisation à domicile	Eléments contextuels issus de l'éducation, des principes et valeurs instaurés à domicile, pouvant expliquer l'impact fonctionnel vécu.	
	Organisation familiale et temps passé en famille	La famille est organisée et réunie quotidiennement (ou non).	« <i>[...] il doit aller à l'internat, quand on n'est pas là, bien sûr</i> » (PR-N)
	Education et principes appliqués à domicile	Les parents appliquent certains principes éducatifs et valorisent certains aspects.	« <i>Mais non... Ils ils continuent à lui faire lire tout donc euh... Voilà, je crois que c'est là que c'est pas compris</i> » (ES-Li)
3.2. Eléments contextuels cliniques	Présence de troubles concomitants et de symptômes liés	L'enfant présente un double diagnostic et présente dès lors des symptômes liés à ce deuxième trouble.	« <i>Mais jamais trop longtemps parce que, à cause de son hyperactivité, il saute d'un, d'une chose à l'autre</i> » (PR-N)
	Présence de conditions médicales supplémentaires	L'enfant présente un historique médical autre qu'un trouble défini.	« <i>Et puis on a commencé à chercher, elle faisait beaucoup des otites et et voilà.</i> » (PR-Li)
	Aide et suivis par d'autres professionnels	L'enfant est suivi par des professionnels paramédicaux et par le corps enseignant.	« <i>[...] il commence ici avec le logopède, franchement il l'aide, il aide vraiment.</i> » (PR-A)
	Moment de prise en charge de l'enfant	L'enfant a initialement été pris en charge de façon précoce ou relativement tardive.	« <i>A la limite, il nous semble qu'il aurait fallu aider L., mais bien avant.</i> » (ES-Li)
	Collaboration au sein du réseau en vue de proposer des moyens d'aide ; Pas de collaboration entre les intervenants	Les membres du réseau de l'enfant collaborent (ou non).	« <i>C'est ça aide aussi évidemment, quand on est tous les intervenants, vont dans le même sens et donc il a une très belle collaboration donc c'est chouette.</i> » (ES-T)

#### Annexe 4 : Analyse du relevé de thèmes

<u>Perceptions du participant</u>	<u>Situation antérieure</u>	<u>Vécu</u>	<u>Au niveau langagier</u>	<i>Peu ou pas de difficultés langagières perçues au quotidien</i>		
				Difficultés	<i>Rencontrer des difficultés expressives au quotidien</i>	<i>Produire des mots et/ou des phrases intelligibles</i>
						<i>Elaborer son discours et sa pensée aisément</i>
					<i>Rencontrer des difficultés réceptives au quotidien</i>	
			<u>Au niveau académique et cognitif</u>	<i>Faire face à des difficultés liées aux apprentissages</i>	Difficultés liées à ce qui est enseigné	<i>Comprendre certaines matières et appliquer certaines compétences</i>
						<i>Réaliser le travail demandé</i>
						<i>Comprendre le sens véhiculé dans les écrits ou consignes écrites</i>
						<i>Avoir de bons résultats scolaires</i>
				<i>Faire face à des difficultés liées aux contraintes</i>	Comprendre les informations véhiculées dans le collectif	<i>Participer correctement dans le collectif</i>
						<i>Nouer des liens sociaux</i>
			<u>Au niveau social</u>			



				<i>Rencontrer des difficultés relationnelles</i>	<i>Maintenir de bonnes relations</i>
					<i>S'ouvrir aux autres et prendre part aux activités</i>
				<i>Faire l'objet de moqueries</i>	
				<i>Rencontrer des difficultés interactionnelles</i>	<i>Interagir avec son milieu</i>
			<b><u>Au niveau comportemental</u></b>	<i>Démontrer des particularités comportementales</i>	<i>Présenter des difficultés externalisées</i>
					<i>Présenter des comportements associés au TDL ou évoquant d'autres pathologies</i>
				<i>Réagir face aux difficultés vécues</i>	<i>Ressentir des émotions négatives ou désagréables</i>
					<i>Réagir activement ou négativement</i>
					<i>Réagir passivement et négativement</i>
				<b><u>Au niveau émotionnel</u></b>	<i>Démontrer des particularités émotionnelles</i>
			<i>Se montrer anxieux</i>		
			<i>Présenter des difficultés d'expression et de régulation émotionnelle</i>		
			<b><u>Au niveau de l'autonomie</u></b>	<i>Démontrer une faible autonomie générale</i>	
			<b><u>Astuces, moyens d'aide et</u></b>	<b><u>Par l'adulte</u></b>	<i>Utiliser des supports et outils favorisant</i>

		<b><u>stratégies utilisés</u></b>		<i>l'accessibilité aux informations</i>	<i>l'exploitation de l'information (ES)</i>
					<i>Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux compétences (ES)</i>
				<i>Utiliser des stratégies verbales ou non verbales favorisant l'amélioration des difficultés rencontrées</i>	<i>Utiliser des stratégies non verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte (ES)</i>
				<i>Adapter les modalités d'enseignement et de travail</i>	<i>Adapter des modalités d'enseignement pour favoriser l'assimilation des notions (ES)</i>
				<b><u>Par l'enfant</u></b>	<i>Utiliser des stratégies non verbales pour pallier son inintelligibilité</i>
		<b><u>Contexte</u></b>	<b><u>Éléments contextuels scolaires et familiaux</u></b>	<i>Lieux, milieux ou situations</i>	<i>Changement d'école voire de type d'enseignement</i>
				<i>Familiarité et temps passé avec autrui</i>	<i>Degré de familiarité de l'enfant avec son milieu</i>
					<i>Familiarité et habitude aux difficultés</i>
				<i>Attitude d'autrui et relation avec l'enfant</i>	<i>Implication et recherche de moyens d'aide</i>
<i>Non-accompagnement optimal au niveau scolaire</i>					
<i>Affect et attitude du parent</i>					

				<i>Education, principes et organisation à domicile</i>	<i>Education et principes appliqués à domicile</i>	
			<b><u>Éléments contextuels cliniques</u></b>	<i>Présence de conditions médicales supplémentaires</i>		
				<i>Aide et suivis par d'autres professionnels</i>		
			<i>Pas de collaboration entre les intervenants</i>			
	<b><u>Situation actuelle</u></b>	<b><u>Vécu</u></b>	<b><u>Au niveau langagier</u></b>	<i>Peu ou pas de difficultés langagières perçues</i>		
				<i>Se montrer plus intelligible</i>		
				Difficultés perçues	<i>Rencontrer des difficultés expressives au quotidien</i>	<i>Produire des mots et/ou des phrases intelligibles</i>
					<i>Elaborer son discours et sa pensée aisément</i>	
				<i>Rencontrer des difficultés réceptives au quotidien</i>	<i>Comprendre le message complexe délivré par autrui</i>	
	<b><u>Au niveau académique et cognitif</u></b>		Expérience de maîtrise	<i>Pas de difficultés académiques perçues</i>		
<i>Exploiter correctement les outils d'aide mis à disposition</i>						
Difficultés partielles perçues			<i>Se trouver dans un contexte de réussite</i>			

				Difficultés perçues	<i>malgré les difficultés pour certains aspects</i>	Difficultés liées à ce qui est enseigné	<i>Comprendre certaines matières et appliquer certaines compétences</i> <i>Réaliser le travail demandé</i> <i>Comprendre le sens véhiculé dans les écrits ou consignes écrites</i>	Avoir de bons résultats scolaires
					<i>Rencontrer des difficultés académiques de temps à autre</i>			
					<i>Faire face à des difficultés liées aux apprentissages</i>			
						Difficultés liées aux fonctions exécutives et autres aspects cognitifs	<i>Rester attentif</i> <i>Planifier, organiser, traiter l'information et se montrer flexible dans les tâches</i> <i>Se rappeler de l'information</i> <i>Maintenir un niveau d'énergie et</i>	

							<i>d'effort constant</i>	
					<i>Faire face à des difficultés liées aux contraintes</i>	Dans le collectif	<i>Comprendre les informations véhiculées dans le collectif</i>	
							<i>Rencontrer des difficultés avec les outils d'aide mis à disposition</i>	
					<b><u>Au niveau social</u></b>	<i>Se trouver dans une expérience sociale positive</i>		
							<i>Être sociable</i>	
							<i>Avoir de bonnes relations sociales</i>	
							<i>Interagir avec son milieu</i>	
					Difficultés perçues		<i>Rencontrer des difficultés relationnelles</i>	<i>Nouer des liens sociaux</i>
								<i>Maintenir de bonnes relations</i>
								<i>S'ouvrir aux autres et prendre part aux activités</i>
<i>Se disputer avec autrui</i>								
			<i>Faire l'objet de moqueries</i>					
			<i>Interagir avec son milieu</i>					

*Participer correctement dans le collectif*

					<i>Rencontrer des difficultés interactionnelles</i>	<i>Prendre la parole spontanément</i>
						<i>S'adapter à ses interlocuteurs</i>
			<b><u>Au niveau comportemental</u></b>	Pas de difficultés	<i>Pas de difficultés particulières perçues au quotidien</i>	
					<i>Réagir adéquatement aux demandes et contraintes</i>	
				<i>Démontrer des particularités comportementales</i>	Difficultés	<i>Présenter des difficultés externalisées</i>
						<i>Présenter des difficultés fluctuant dans le temps</i>
						<i>Se montrer limité face aux demandes et contraintes</i>
						<i>Présenter des comportements associés au TDL ou évoquant d'autres pathologies</i>
					Autres	<i>Être immature par rapport à son âge</i>
						<i>Se diriger vers certaines tâches et activités qui sont</i>

									<i>préférées et rassurantes</i>				
									Attitude face aux difficultés	<i>Réagir face aux difficultés vécues</i>	Réagir négativement	<i>Ressentir des émotions négatives ou désagréables</i>	
													<i>Réagir activement et négativement</i>
													<i>Réagir passivement et négativement</i>
											Réagir positivement		
									<b><u>Au niveau émotionnel</u></b>	<i>Se trouver dans un contexte émotionnel positif</i>	<i>Se montrer indifférent face aux difficultés vécues</i>		
											<i>Se sentir bien ou mieux</i>		
											<i>Être en mesure d'exprimer ses ressentis</i>		
									<i>Démontrer des particularités émotionnelles</i>	Difficultés	<i>Présenter un mal-être</i>		
											<i>Manquer de confiance en soi</i>		
<i>Se montrer anxieux</i>													
<i>Présenter des difficultés d'expression ou de régulation émotionnelles</i>													
<i>Présenter des difficultés partielles ou systématiques à résoudre des conflits seul</i>													
	<i>Démontrer une grande sensibilité</i>												

				Conscience ou non de ses difficultés	<i>Avoir conscience de ses difficultés</i>		
					<i>Ne pas avoir conscience de ses difficultés</i>		
				<b><u>Au niveau de l'autonomie</u></b>	Difficultés	<i>Démontrer une faible autonomie générale</i>	
						<i>Démontrer d'une faible indépendance face à l'effort</i>	
					Être autonome	<i>Être autonome pour certaines tâches ou aspects</i>	
					<i>Être autonome de façon générale</i>		
		<b><u>Perceptions supplémentaires</u></b>	<i>Noter une progression par rapport aux difficultés vécues antérieurement</i>				
			<i>Percevoir un impact du trouble langagier au quotidien amoindri ou absent</i>				
		<b><u>Astuces, moyens d'aide et stratégies utilisées</u></b>	<b><u>Par l'adulte</u></b>	<i>Utiliser des supports et outils favorisant l'accessibilité aux informations</i>	Supports visuels	<i>Mettre à disposition supports écrits permettant le rappel et l'exploitation de l'information (ES + PR)</i>	
						<i>Exploiter des supports visuels, gestuels ou musicaux favorisant la compréhension (ES + PR)</i>	



					Aménager les documents exploités (ES + PR)		
					Matériel spécifique	Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux matières académiques (ES + PR)	
						Utiliser du matériel spécifique aux difficultés liées aux compétences (ES + PR)	
					Utiliser des stratégies verbales ou non verbales favorisant l'amélioration des difficultés rencontrées	Stratégies verbales	Utiliser des stratégies verbales favorisant la compréhension (ES + PR)
							Utiliser des stratégies verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte (ES + PR)
							Intervenir auprès d'autrui pour venir en aide à l'enfant (ES + PR)
						Stratégies mixtes	Utiliser des stratégies favorisant le bien-être (ES + PR)
					Stratégies non verbales	Utiliser des stratégies non verbales favorisant la compréhension de l'enfant (ES + PR)	

						<i>Utiliser des stratégies non verbales permettant d'atteindre le but recherché par l'adulte (ES + PR)</i>
				<i>Modifier l'environnement physique et social de l'enfant</i>	Environnement social	<i>Placer l'enfant au sein d'un groupe adapté à ses besoins (ES + PR)</i>
					Environnement physique	<i>Aménager structurellement l'environnement physique de l'enfant (ES)</i>
						<i>Placer l'enfant à un endroit adapté à ses difficultés (ES)</i>
						<i>Aménager les conditions de travail de l'enfant (ES)</i>
				<i>Adapter les modalités et l'organisation de l'enseignement ou du travail</i>	Changement des modalités	<i>Adapter des modalités pour favoriser l'assimilation des notions (ES + PR)</i>
						<i>Adapter les modalités pour favoriser l'autonomie face au travail (ES + PR)</i>
					Changement de d'organisation	<i>Veiller à la façon dont les informations sont présentées (ES)</i>

						<i>Disponibilité complète et organisée de l'enseignant auprès de l'enfant (ES)</i>
					Viser la réussite de l'enfant	<i>Changer ses attentes vis-à-vis de l'enfant (ES)</i>
						<i>Utiliser des stratégies organisationnelles pour créer un contexte de réussite (ES + PR)</i>
						<i>Prendre en considération l'autonomie future de l'enfant (ES)</i>
				<i>Mobiliser des personnes ressources</i>	<i>Mobiliser l'aide d'un adulte (ES + PR)</i>	
					<i>Encourager l'entraide entre pairs (ES)</i>	
				<b><u>Par l'enfant</u></b>	<i>Utiliser des stratégies verbales auprès d'autrui</i>	<i>Répéter à haute voix pour favoriser sa compréhension</i>
						<i>Utiliser des stratégies verbales pour pallier son inintelligibilité</i>
						<i>Utiliser des stratégies verbales dans des contextes sociaux</i>
					<i>Utiliser des stratégies non verbales pour pallier son inintelligibilité</i>	
					<i>Tirer profit d'autrui</i>	<i>Demander de l'aide auprès d'un tiers</i>

					<i>Reproduire ce qui est observé et compris</i>		
				<i>Choisir ses milieux sociaux</i>			
				<i>Se placer dans un contexte de réussite</i>	<i>Travailler seul et mobiliser les outils d'aide à disposition</i>		
					<i>Aménager ses conditions de travail</i>		
					<i>Eviter la confrontation à l'échec</i>		
		<i>Pas de recherche consciente de stratégies</i>					
		<b><u>Contexte</u></b>	<b><u>Éléments contextuels scolaires et familiaux</u></b>	<i>Lieux, milieux ou situations</i>	Lieux	<i>École</i>	
						<i>Classe</i>	
						<i>Domicile</i>	
					Personnes impliquées	<i>Fratrie</i>	
<i>Nombre de personnes important</i>							
<i>Pairs</i>							
Type de situations	<i>Personnes plus âgées que lui</i>						
	<i>Situations nécessitant une compréhension fine</i>						
<i>Familiarité et temps passé</i>	Par l'enfant			Familiarité avec l'interlocuteur	<i>Familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur</i>		
					<i>Non-familiarité de l'enfant avec l'interlocuteur</i>		
		Temps passé avec l'interlocuteur	<i>Moins de temps passé</i>				

							<i>par l'enfant avec l'interlocuteur</i>		
							<i>Plus de temps passé avec l'interlocuteur</i>		
							<i>Degré de familiarité de l'enfant avec son milieu</i>		
							Par le participant ou l'entourage	<i>Temps passé par le participant avec l'enfant</i>	
								<i>Familiarité et habitude aux difficultés</i>	
							<i>Attitude d'autrui et relation avec l'enfant</i>	Attitude d'autrui envers l'enfant	<i>Lien de confiance</i>
									<i>Adaptation</i>
								Degré d'implication et d'accompagnement	<i>Bienveillance et attitude positive</i>
									<i>Implication et recherche de moyens d'aide</i>
								<i>Non-accompagnement optimal au niveau scolaire</i>	
								<i>Affect et attitude du parent</i>	
							<i>Enfant plus âgé que ses pairs</i>		
<i>Education, principes et organisation à domicile</i>	<i>Organisation familiale et temps passé en famille</i>								
	<i>Education et principes appliqués à domicile</i>								

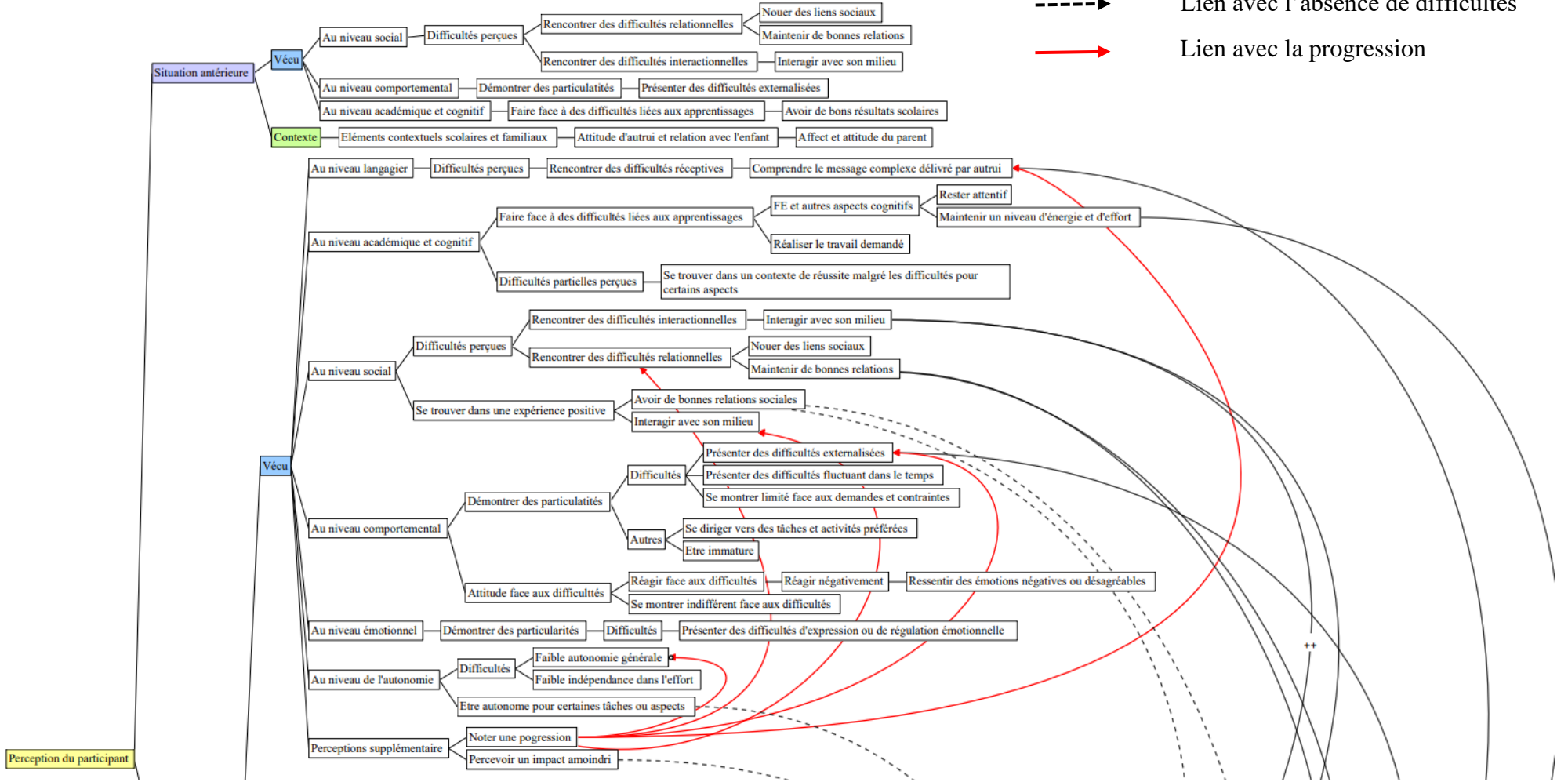
			<b><u>Éléments contextuels cliniques</u></b>	Situation médicale	<i>Présence de troubles concomitants et de symptômes liés</i>
					<i>Présence de conditions médicales supplémentaires</i>
				Prises en charge et accompagnements	<i>Aide et suivis par des professionnels</i>
					<i>Moment de prise en charge de l'enfant</i>
	<i>Collaboration au sein du réseau en vue de proposer des moyens d'aide</i>				

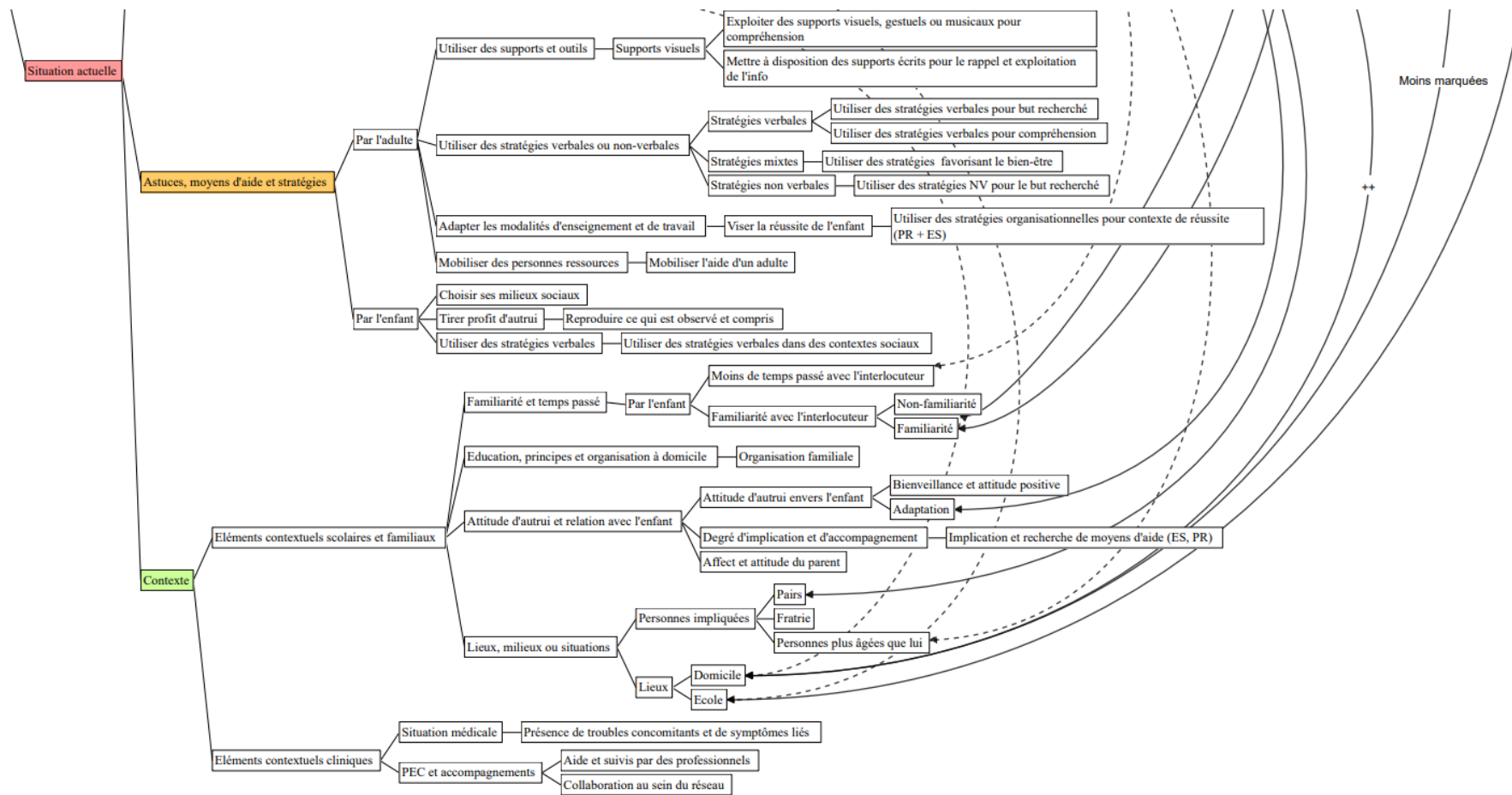
# Annexe 5 : Arbres thématiques individuels

**Légende :**

- Lien avec la présence de difficultés
- - - - -> Lien avec l'absence de difficultés
- Lien avec la progression

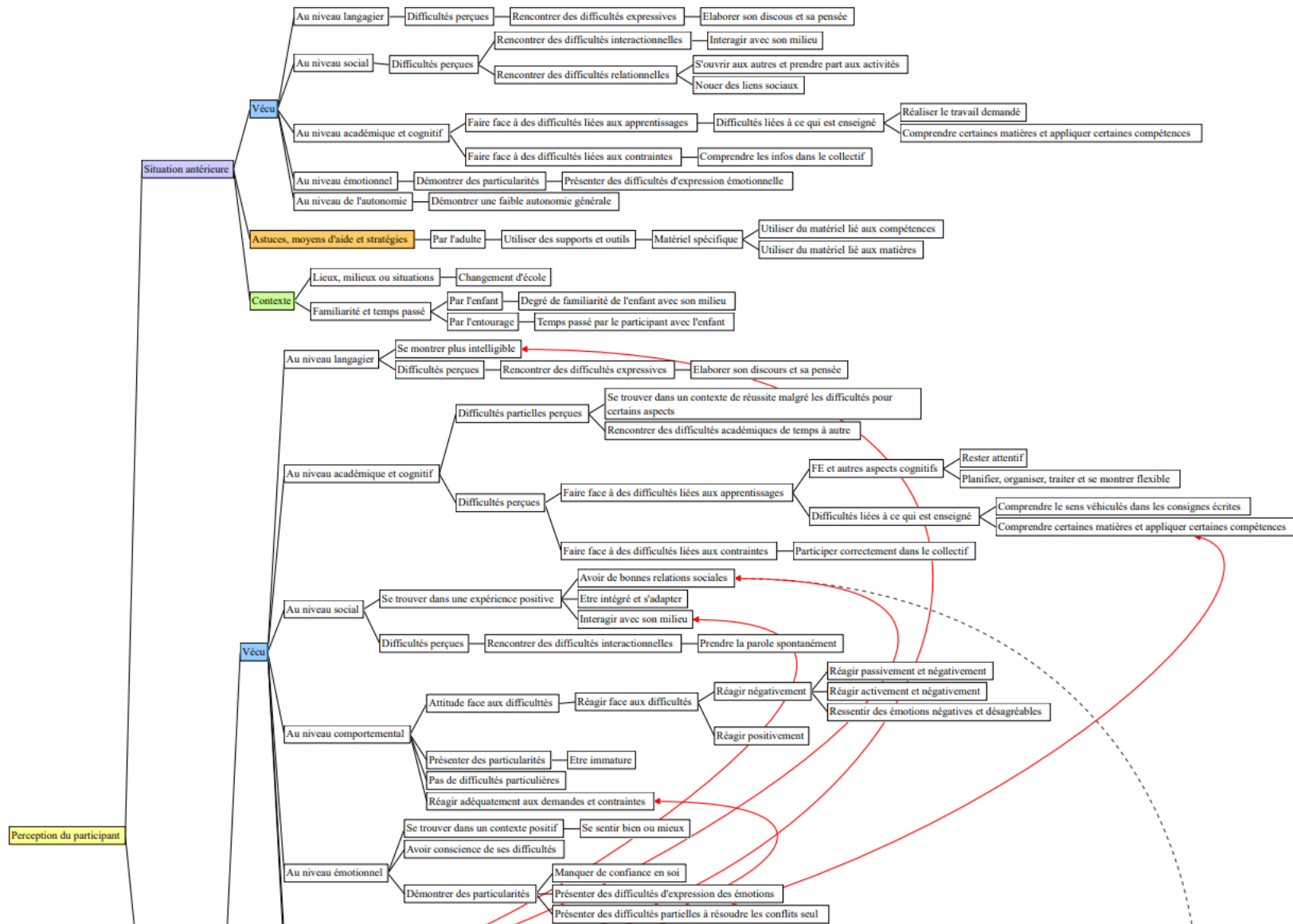
## 5.1. PR-N

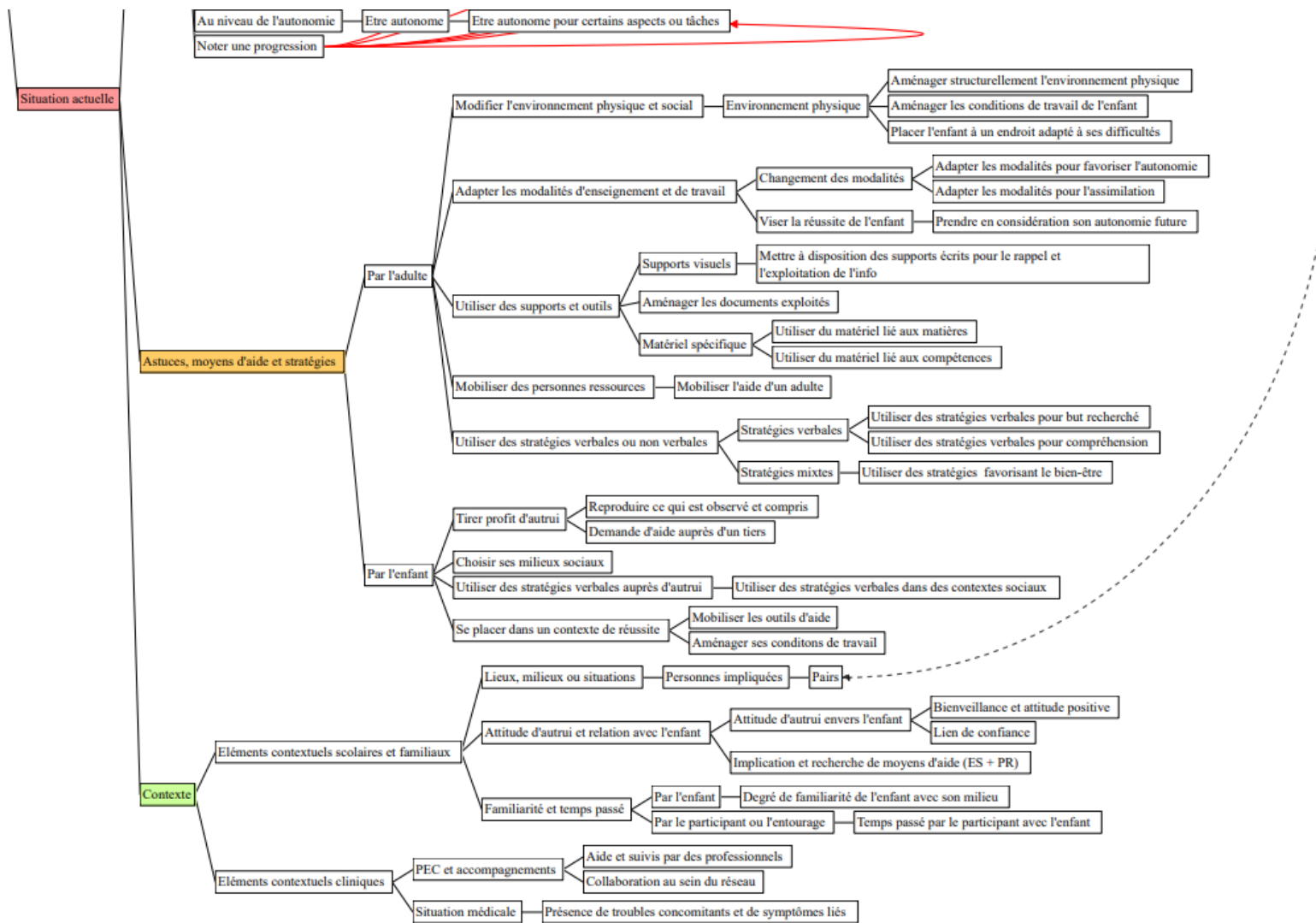




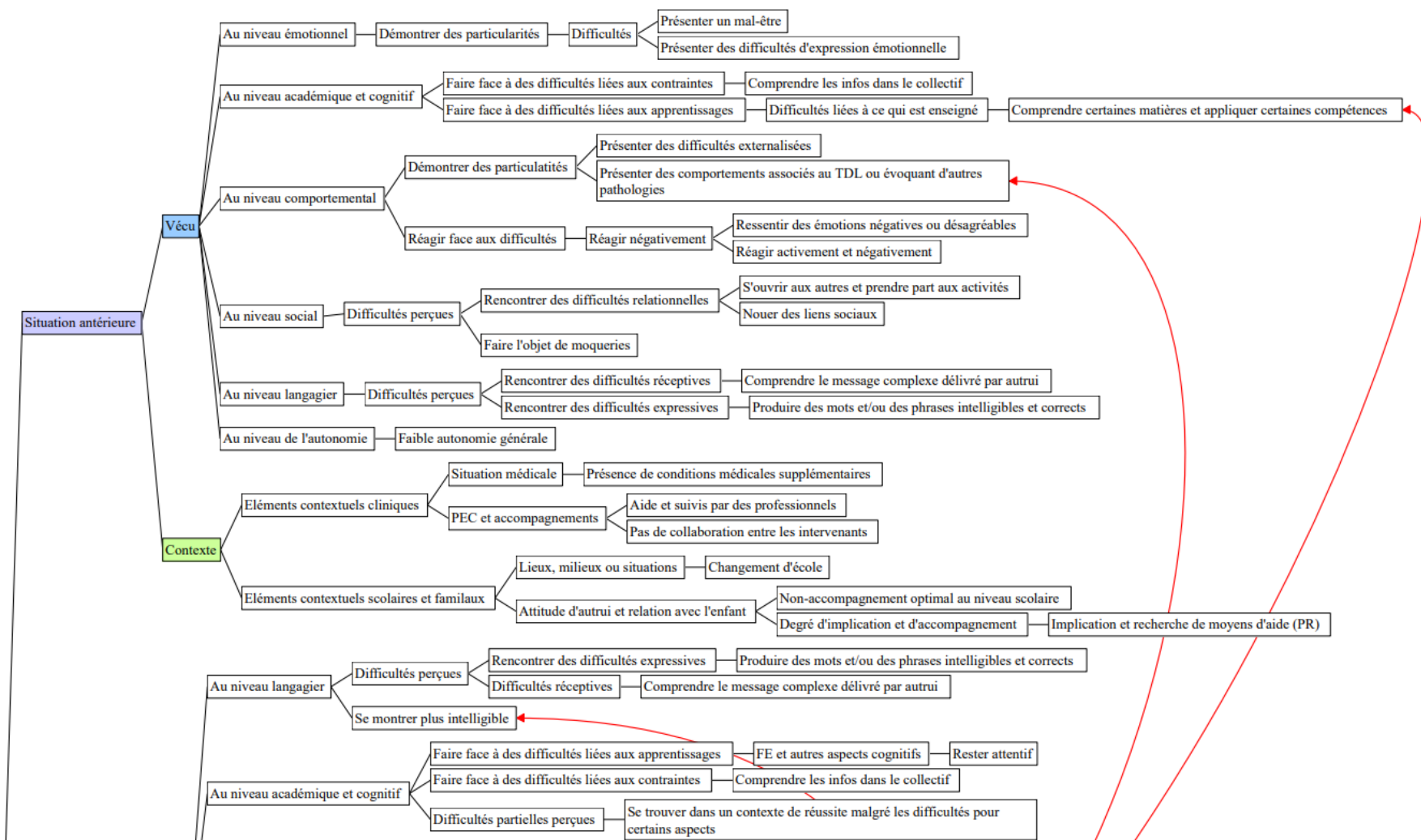


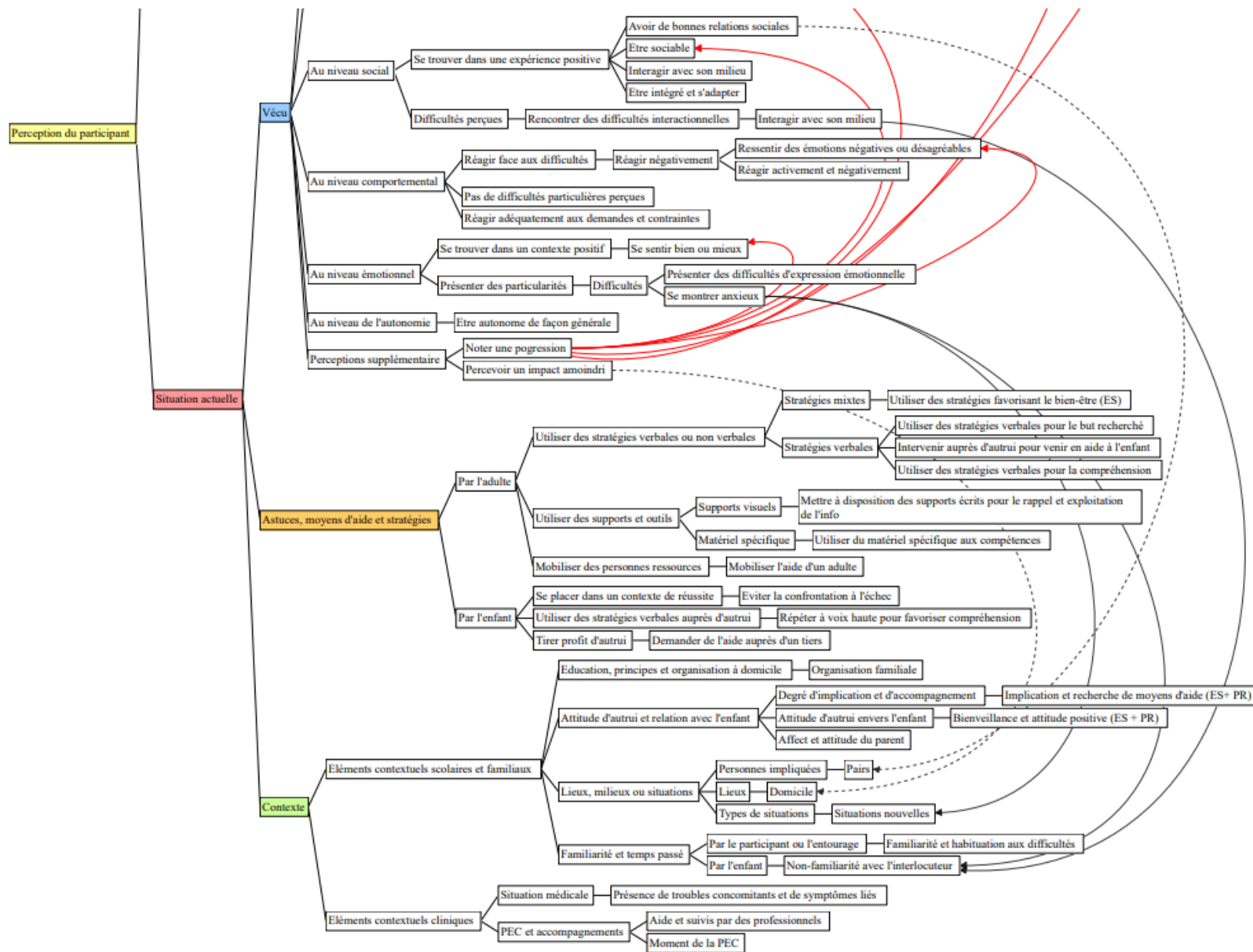
## 5.2. ES-N



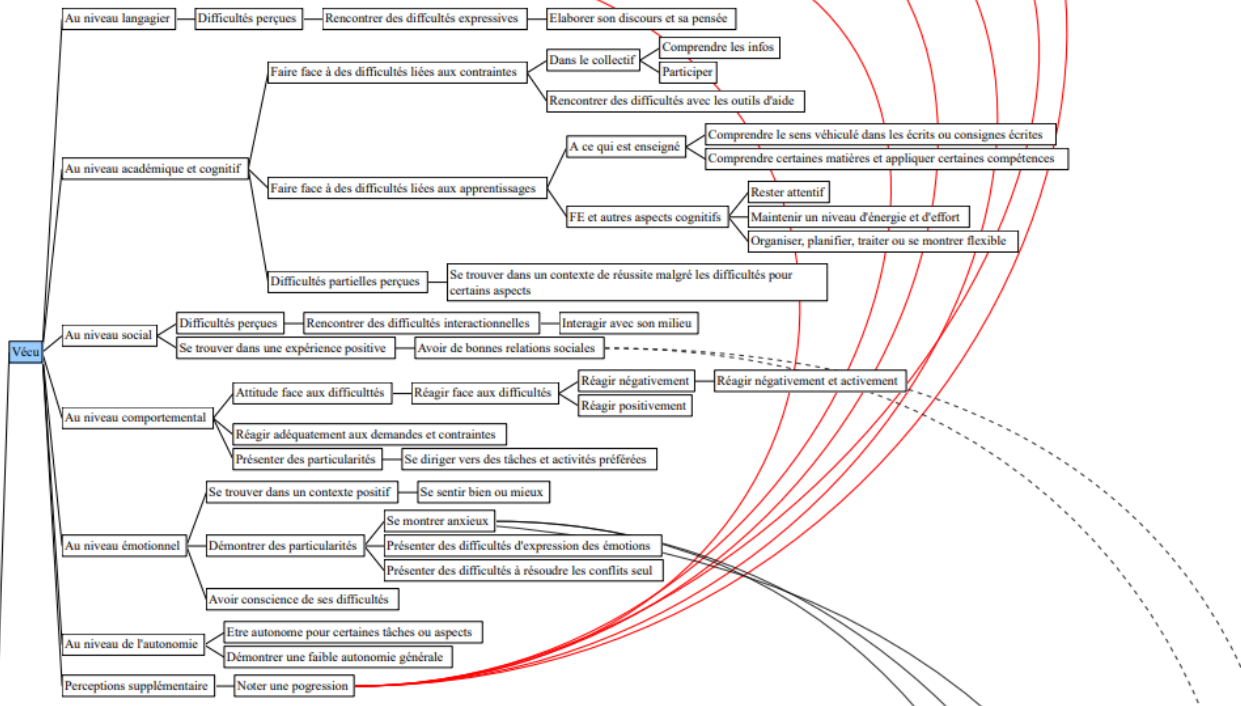
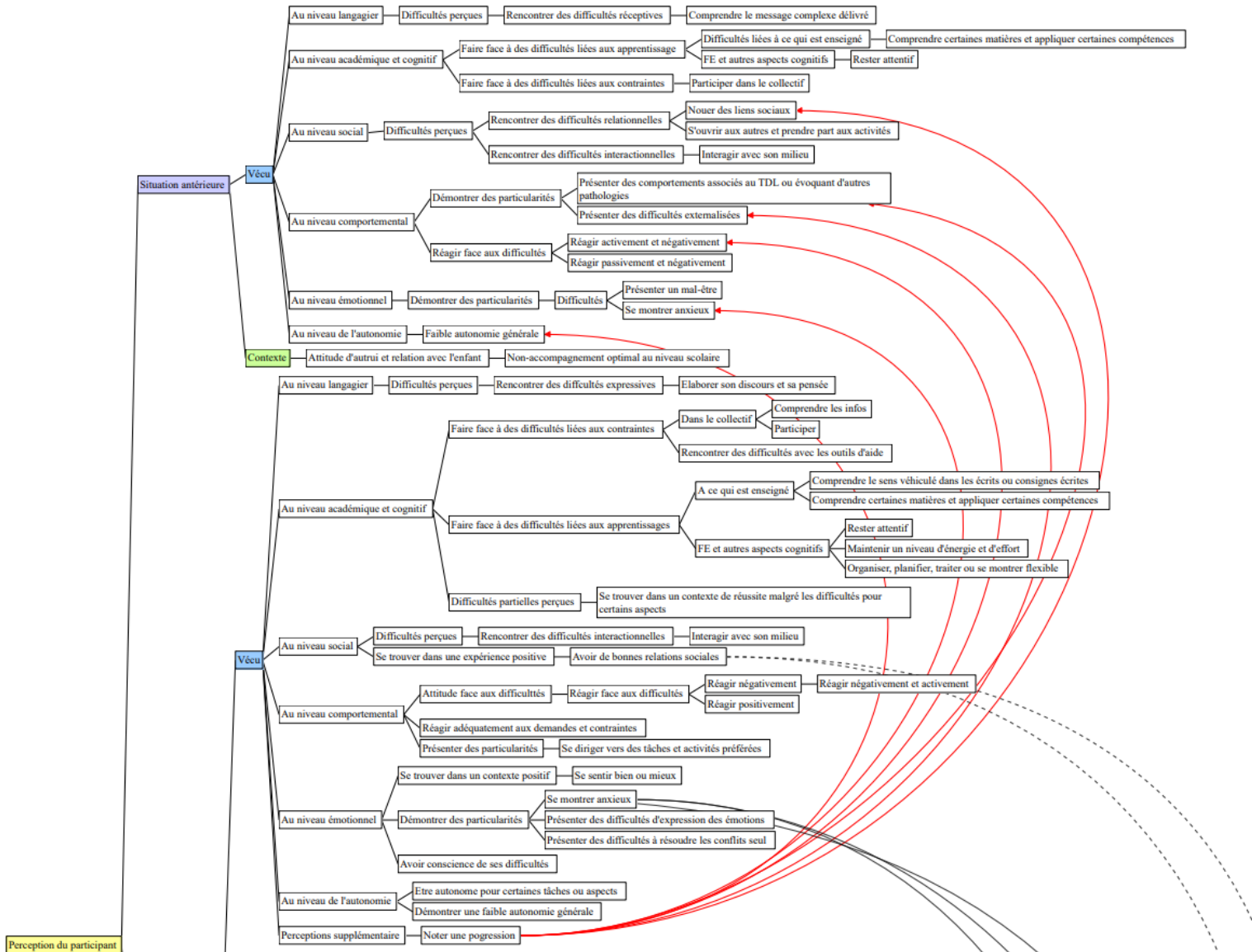


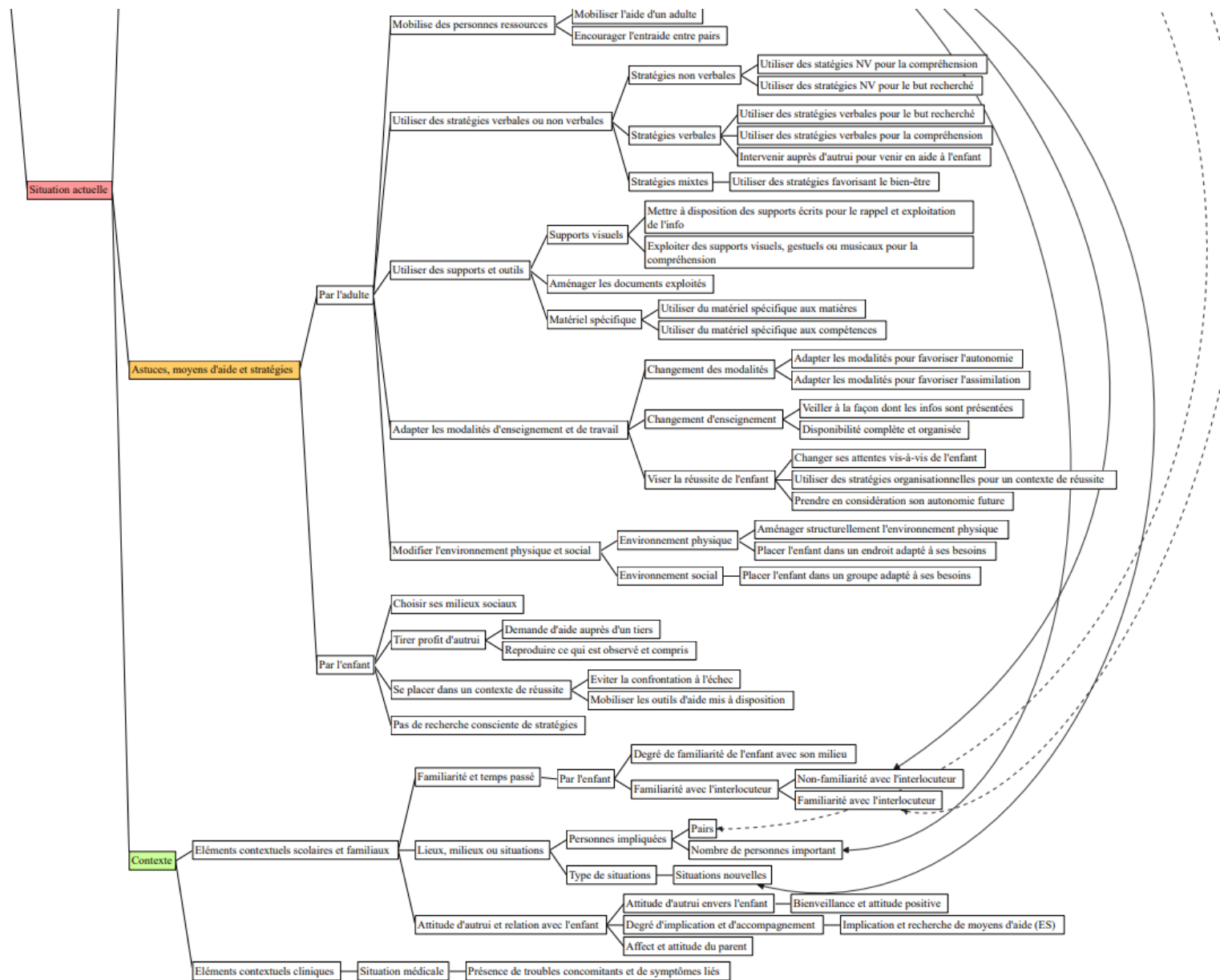
### 5.3. PR-V



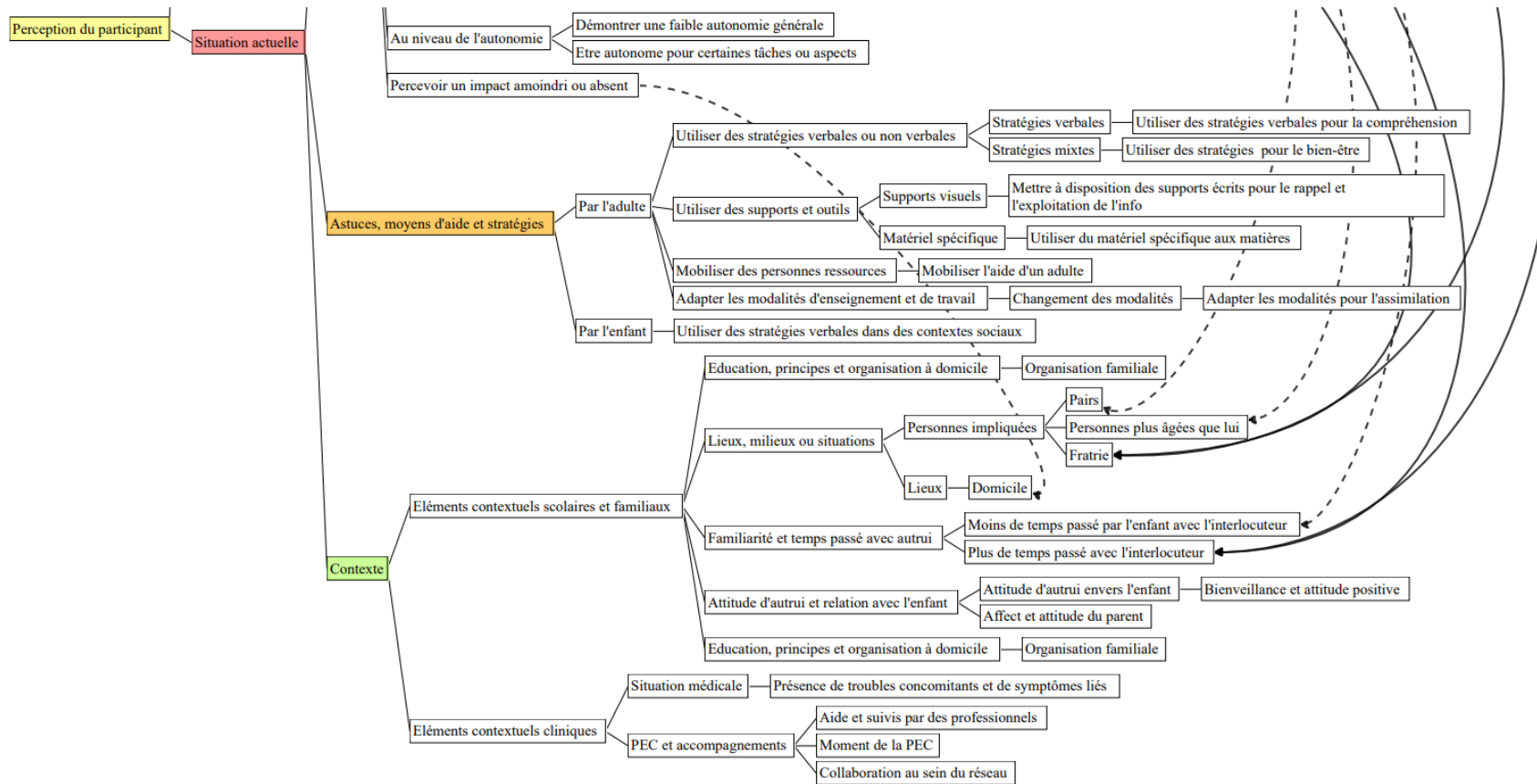


### 5.4. ES-V



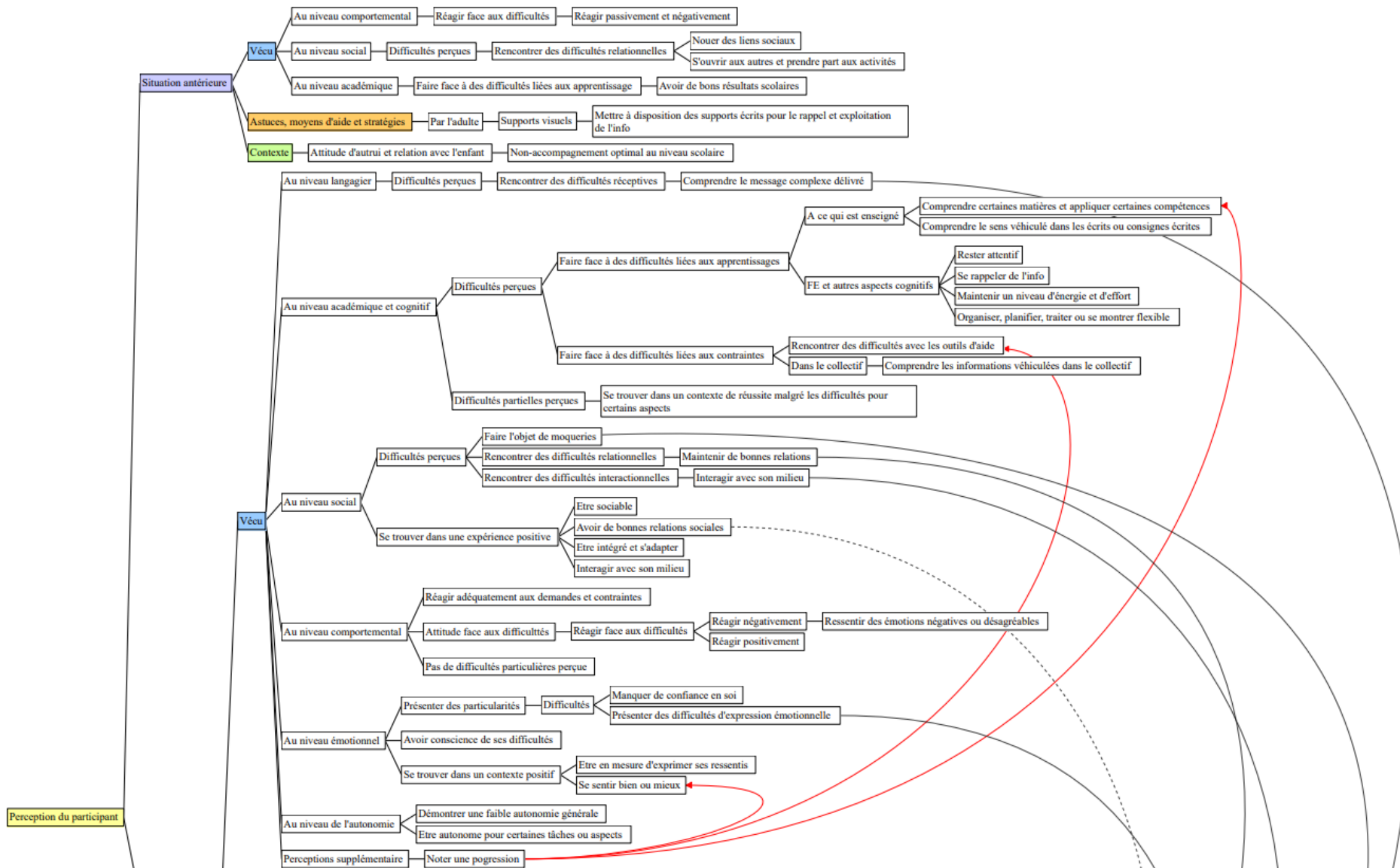


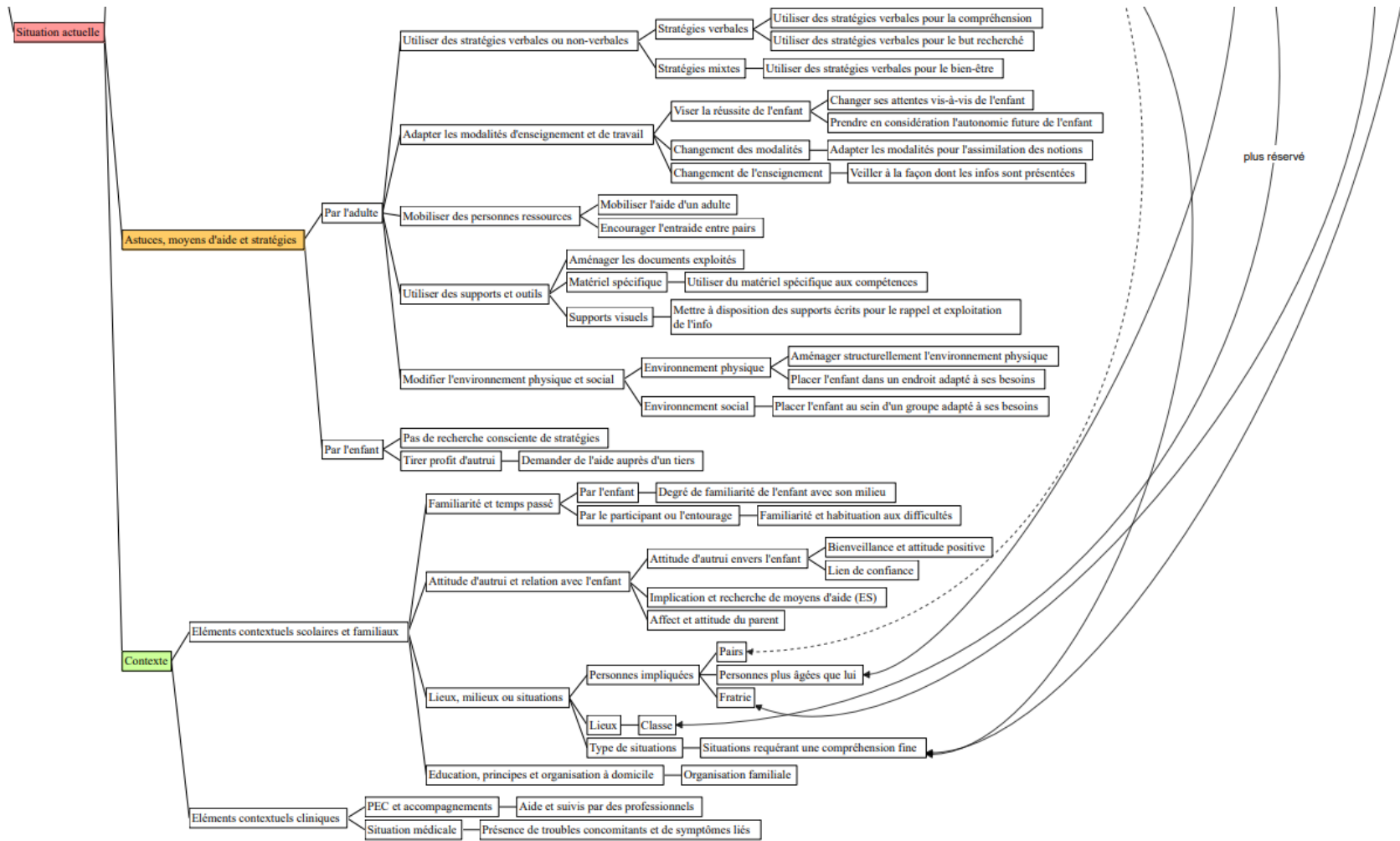




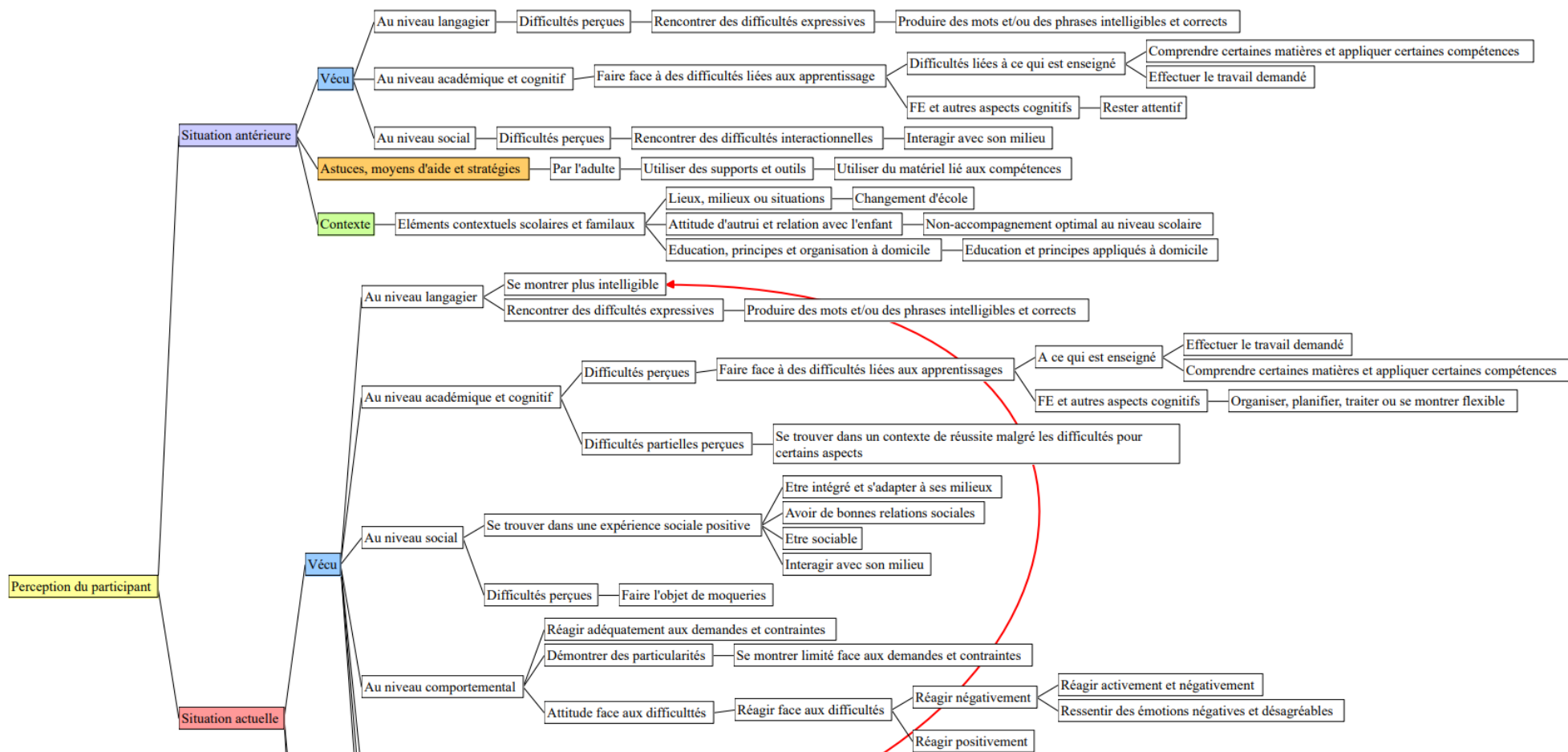


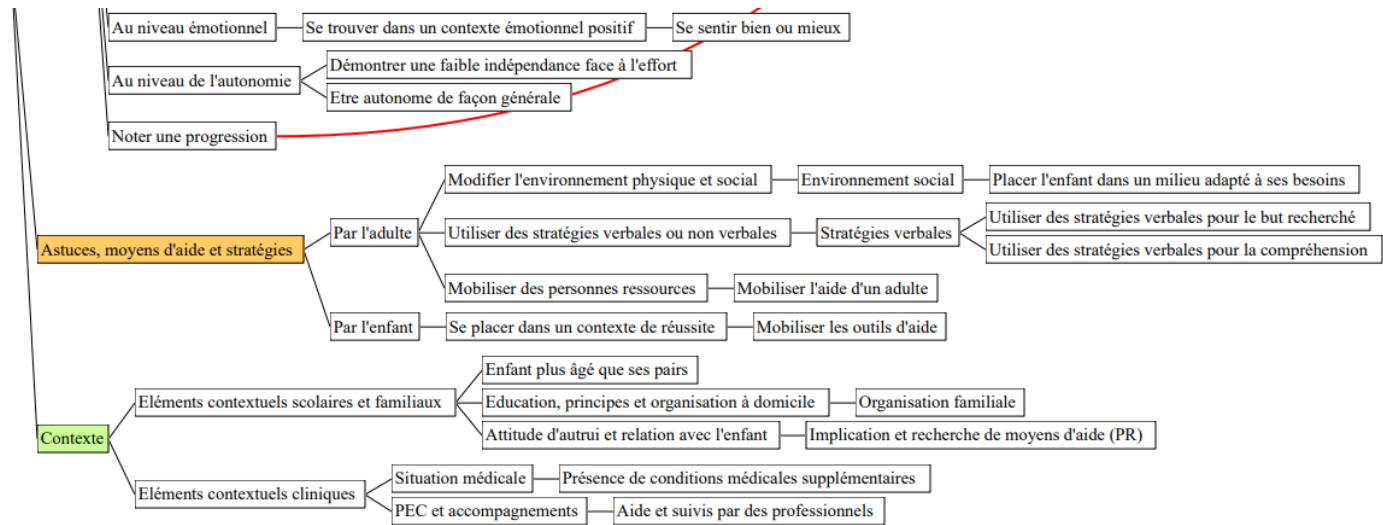
## 5.6. ES-Lo



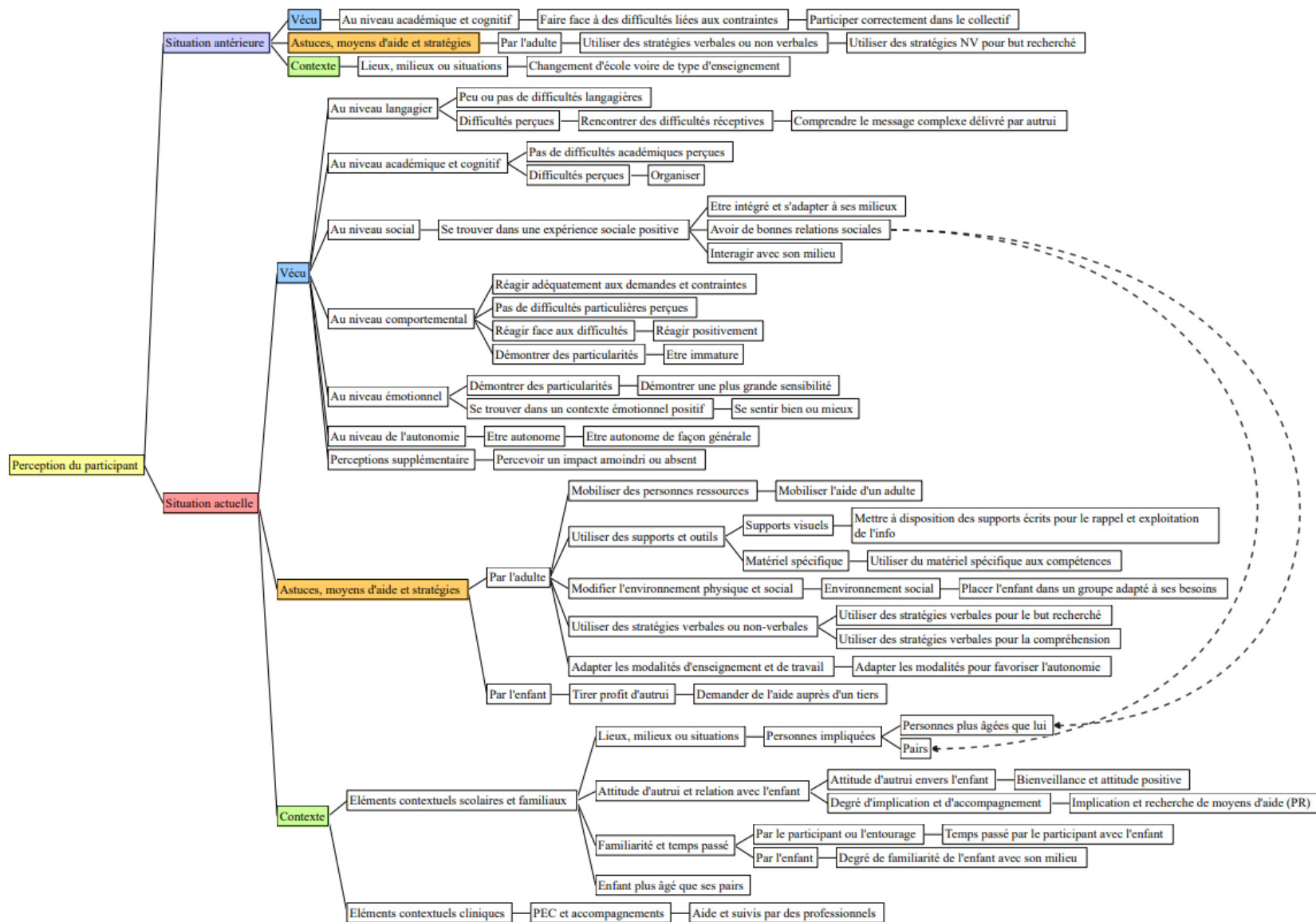


## 5.7.PR-A

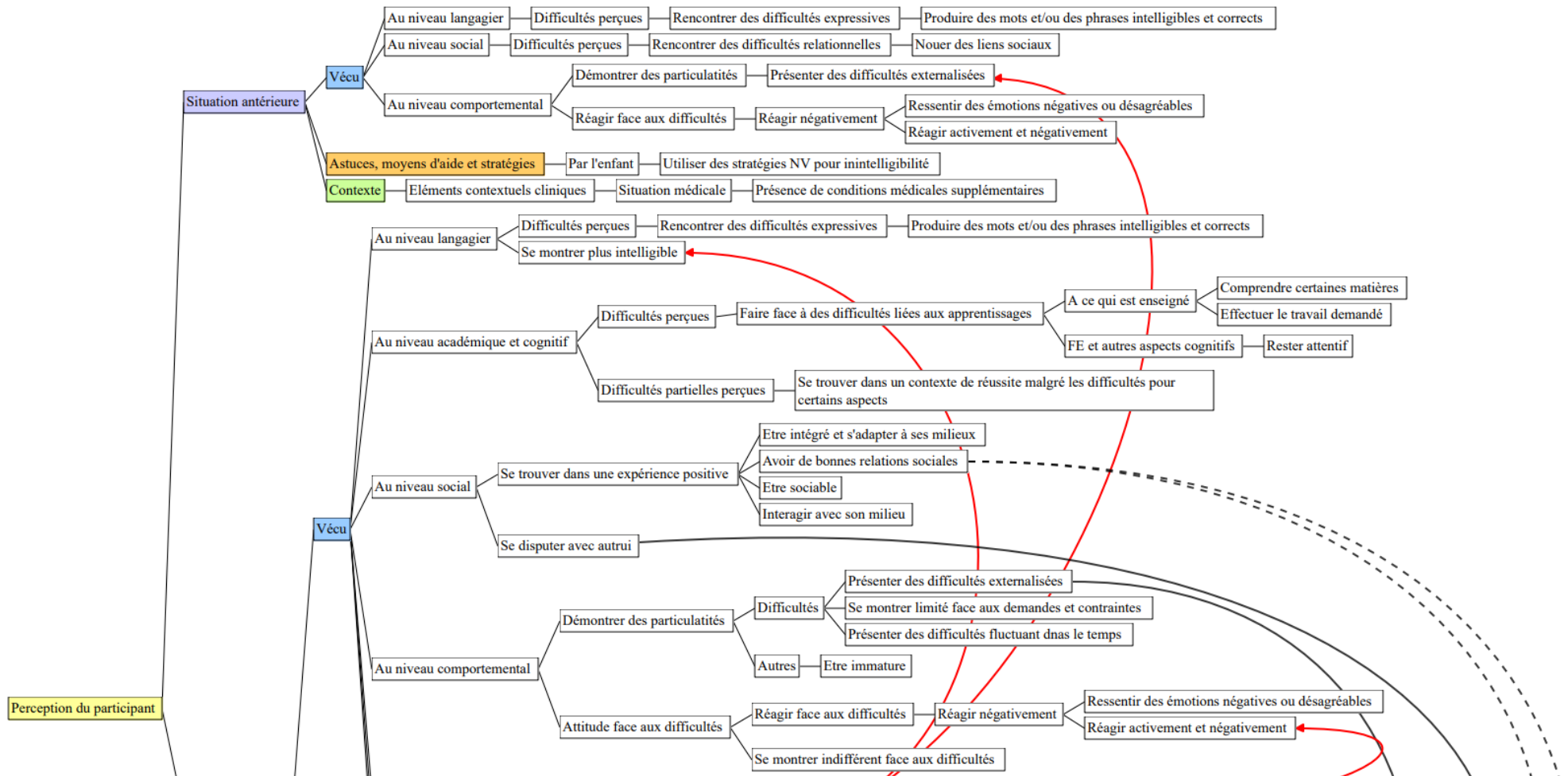


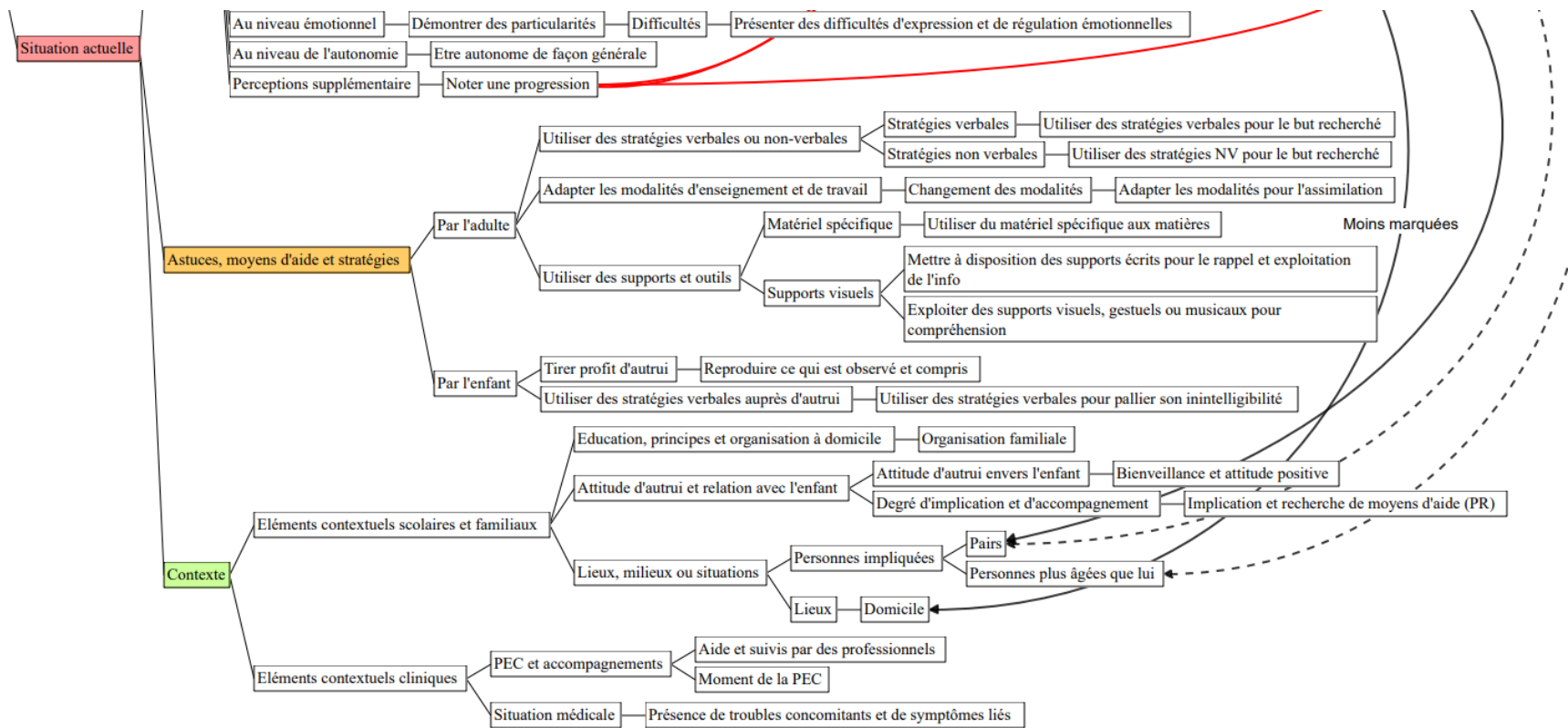


5.8. ES-A

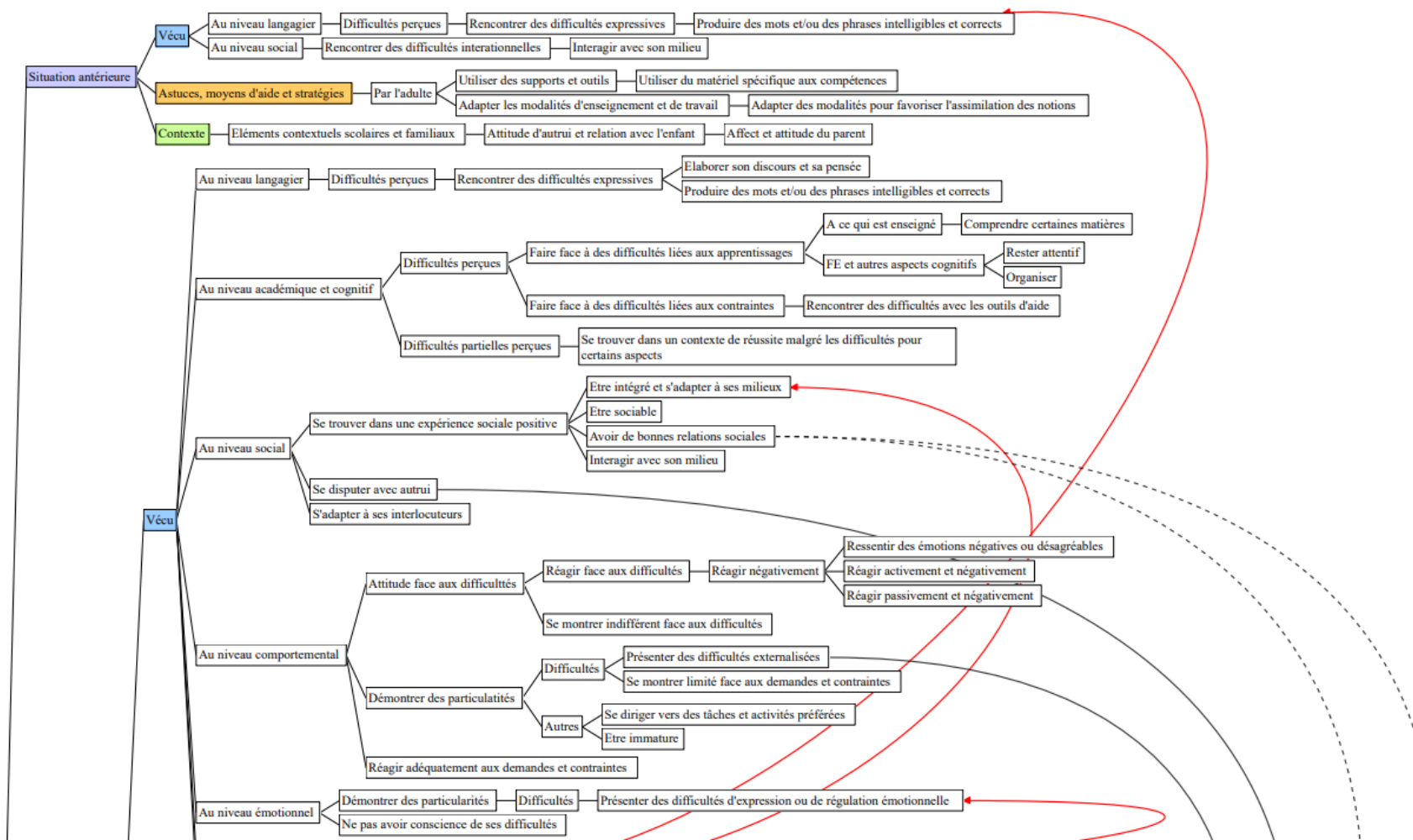


## 5.9. PR-Li





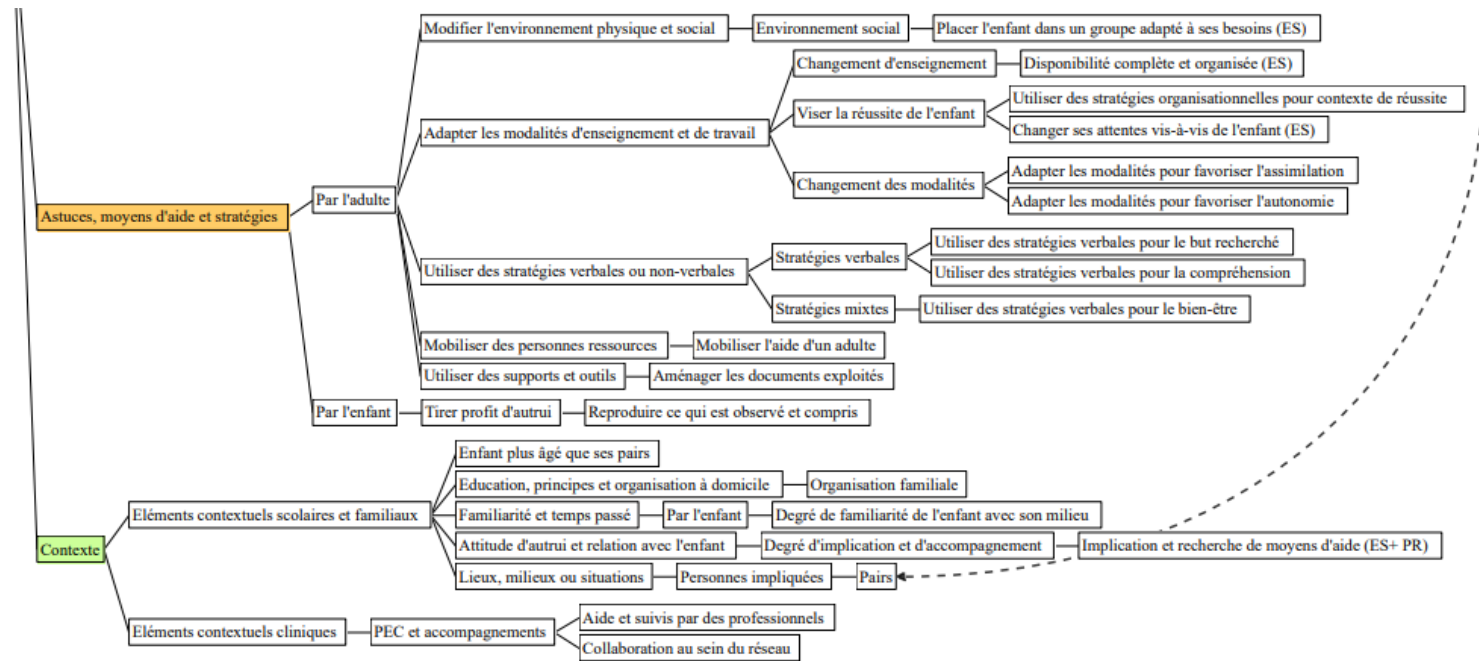
5.10. ES-LI



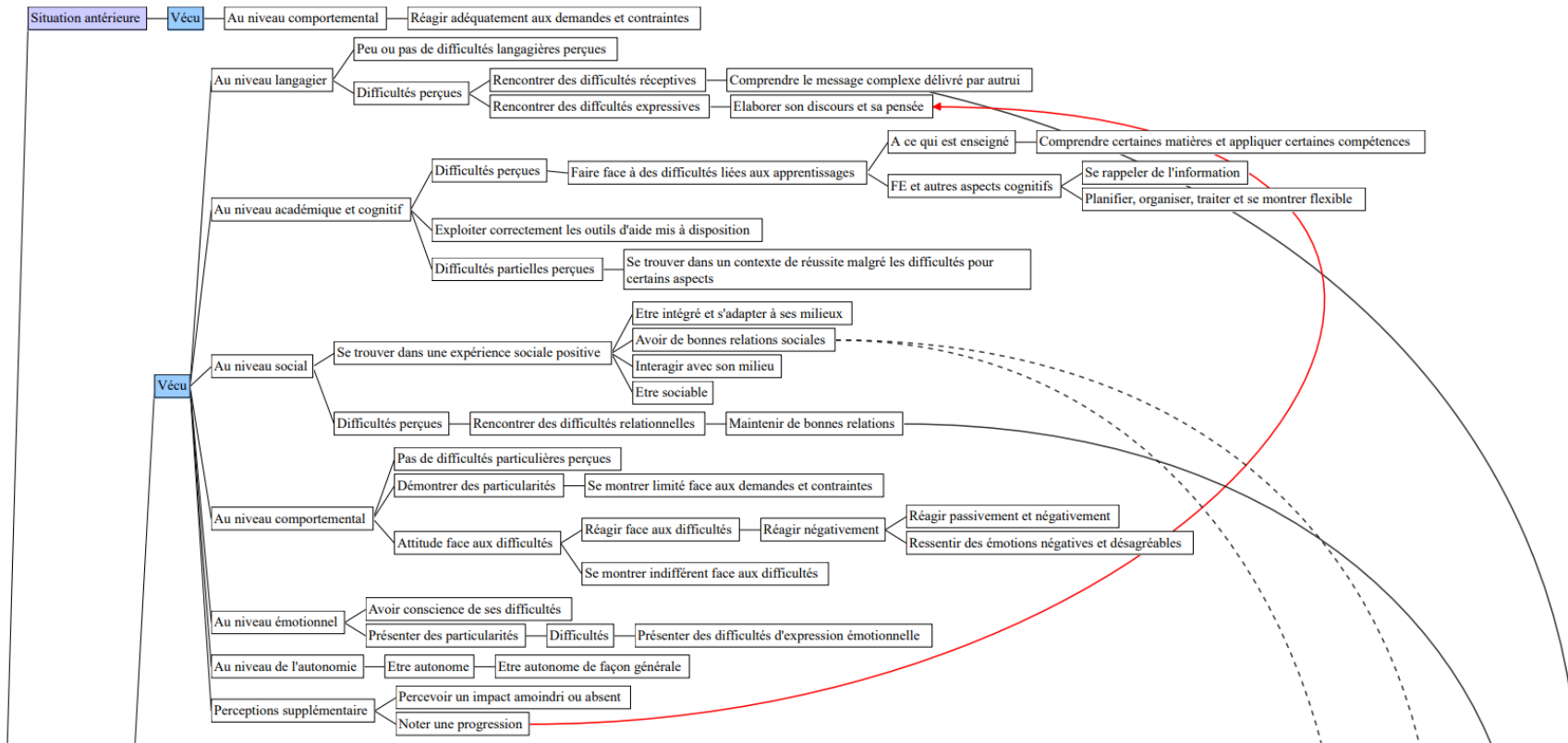


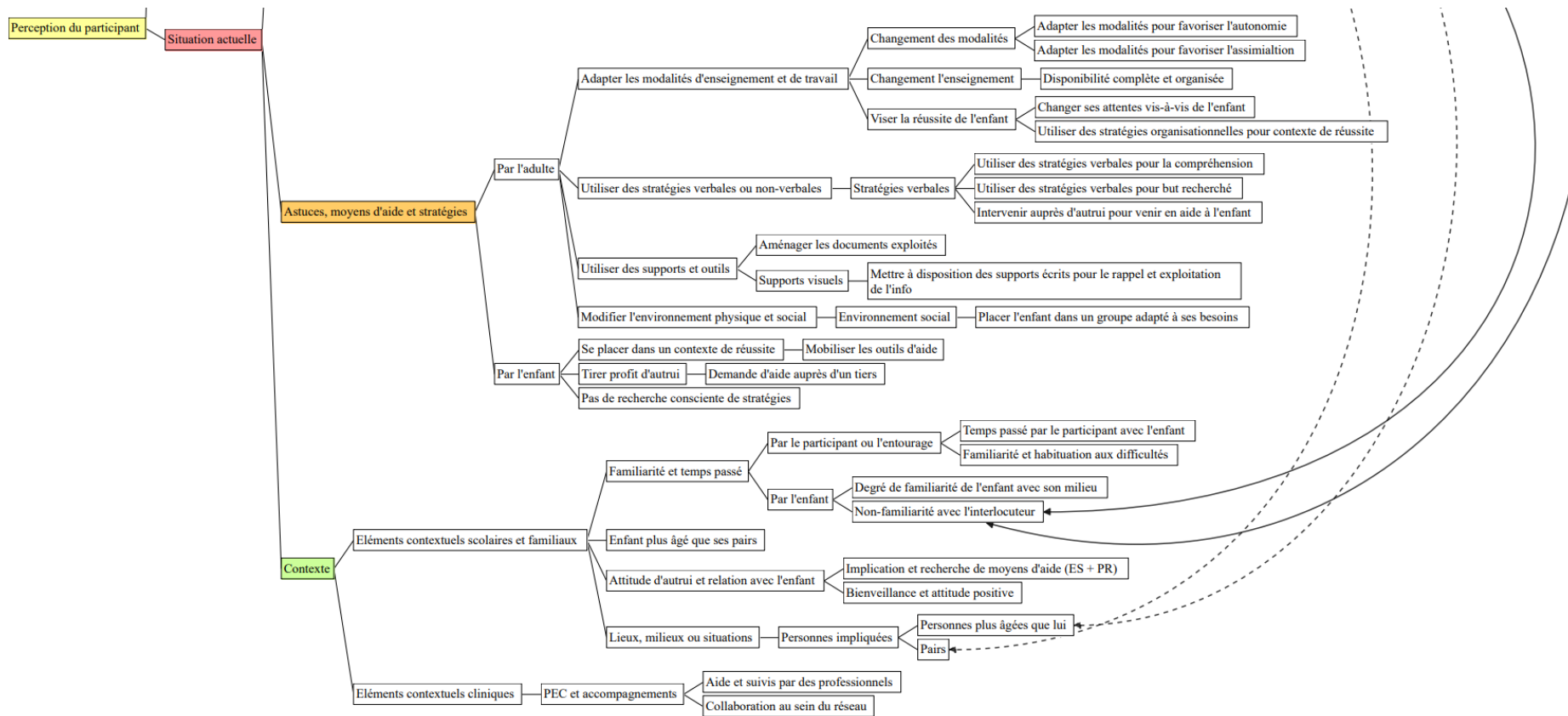






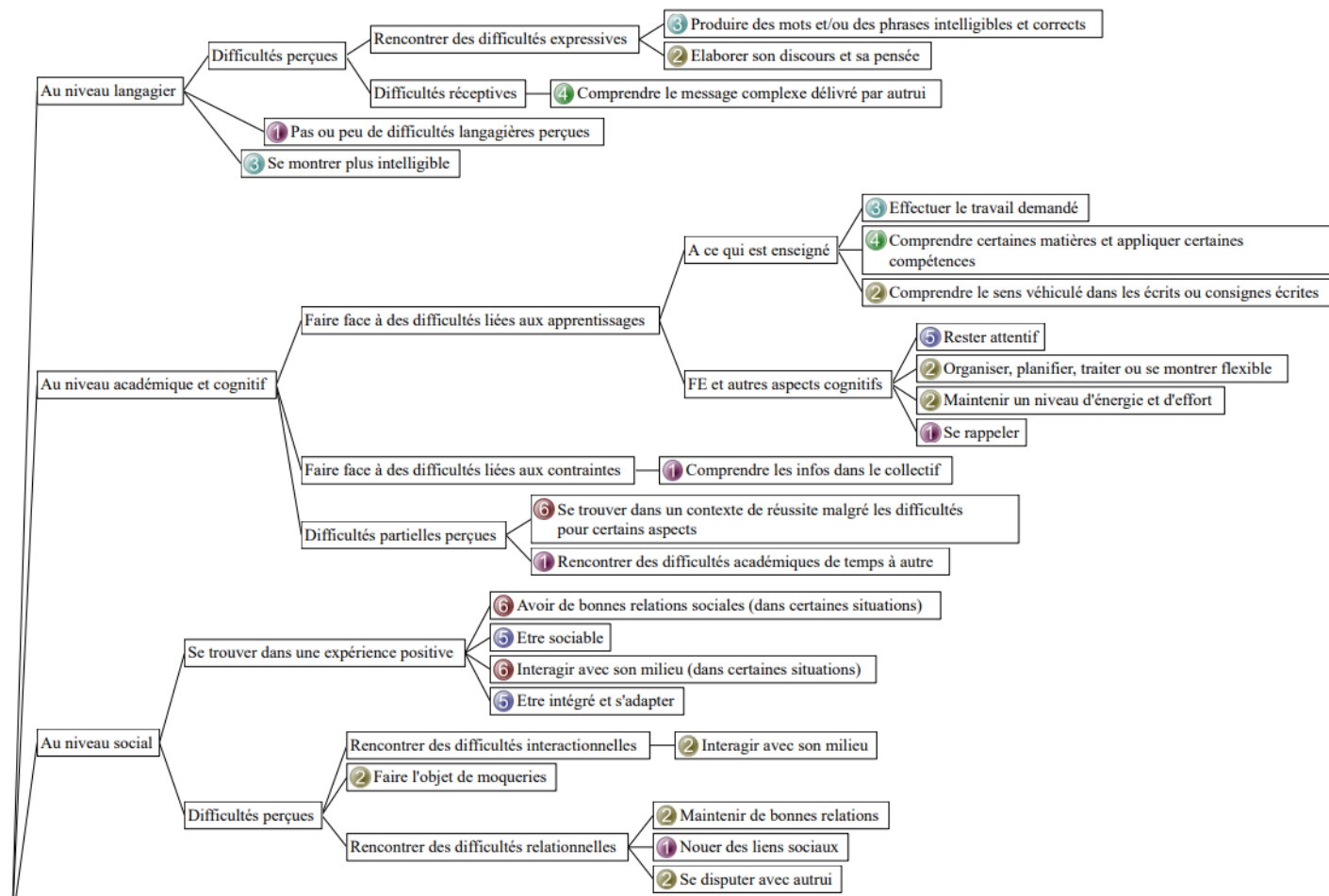
5.12. ES-T

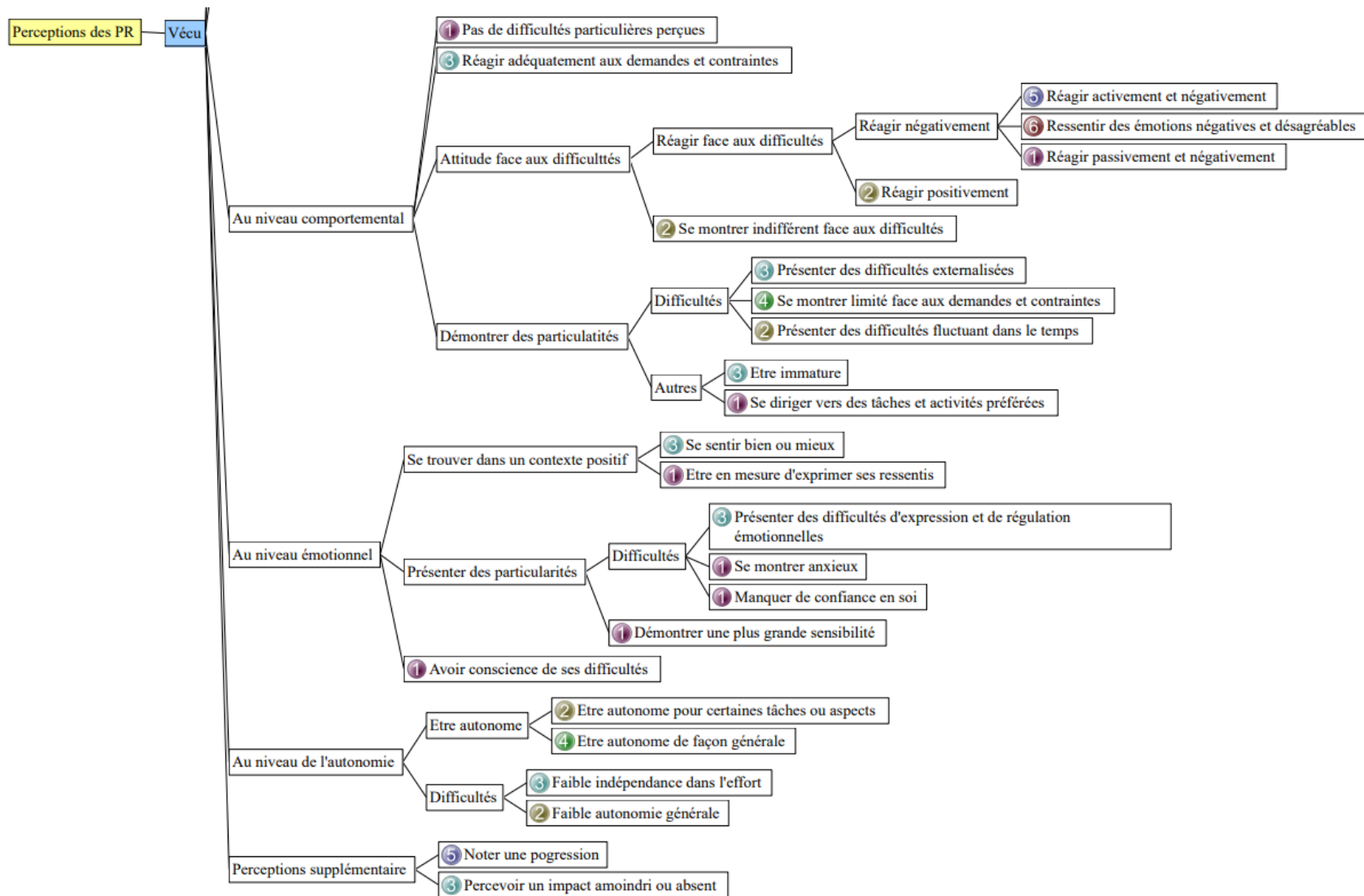




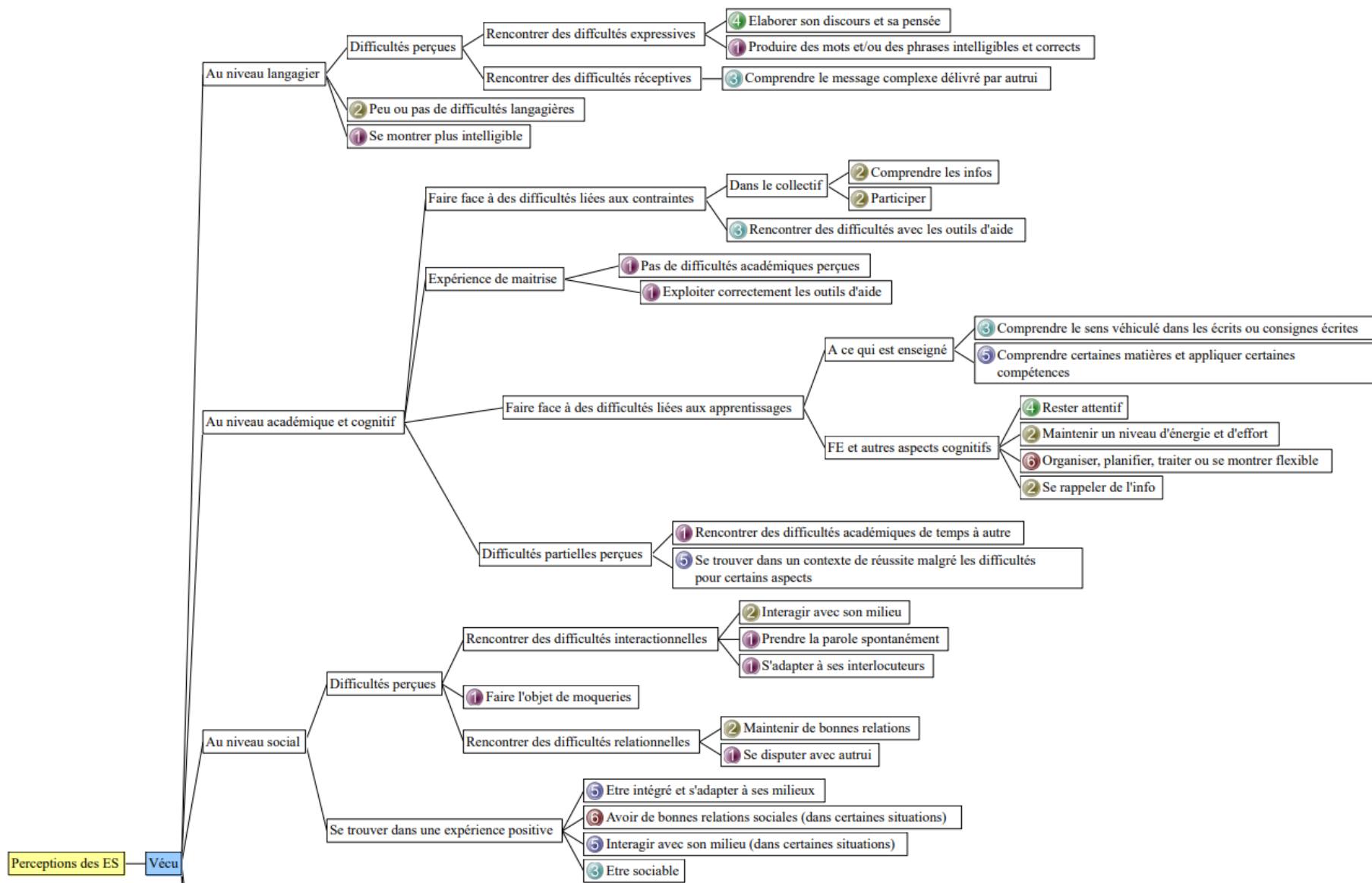
## Annexe 6 : Arbres thématiques de synthèse

### 6.1. Perceptions des parents

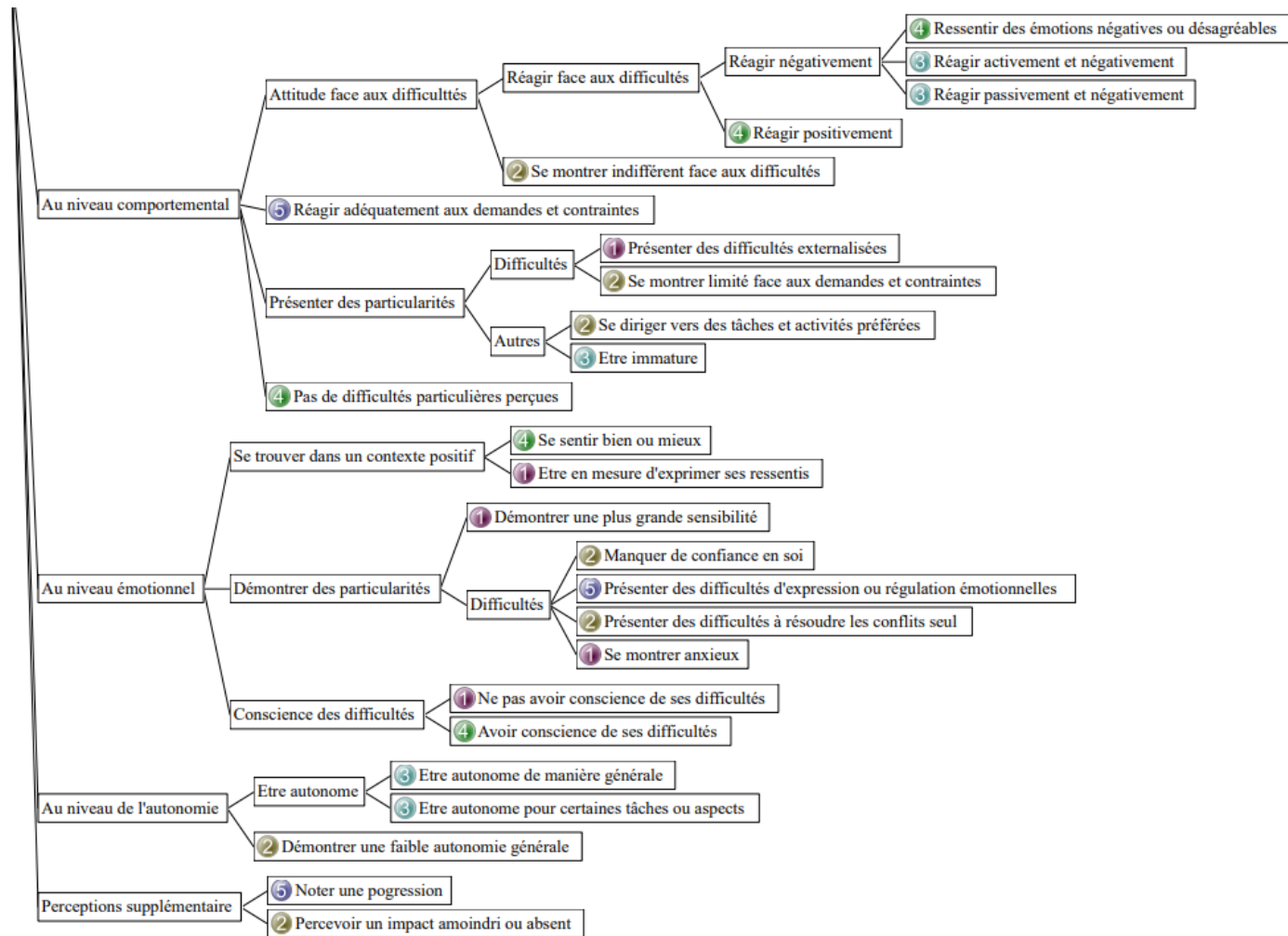




## 6.2. Perceptions des enseignants







## RÉSUMÉ

---

Le Trouble Développementale du Langage (TDL) induit des difficultés quotidiennes, notamment sur le plan social et scolaire (Bishop et al., 2017). Celles-ci sont appelées « limitations fonctionnelles » ou « impacts fonctionnels » (Bishop et al., 2017 ; Üstün & Kennedy, 2009 ; Weiss et al., 2018). Toutefois, la compréhension de ces difficultés possiblement vécues au quotidien est influencée par différents facteurs relevés lors de nos lectures : l'absence de définitions exhaustives du concept d'impact fonctionnel (Waine et al., 2023), les critères de diagnostic adoptés pour les terminologies antérieures au TDL (Bishop et al., 2017) ainsi que l'absence d'outils adéquats permettant de mesurer de manière complète l'impact fonctionnel des individus atteints de ce trouble spécifique (Bishop et al., 2017 ; Cunningham et al., 2017 ; Giaume, 2022 ; Gomersall et al., 2015).

Ce mémoire a pour dessein de préciser, par le biais d'une approche qualitative, l'impact fonctionnel rencontré dans le cadre du TDL mais aussi d'étudier sa nature dans deux milieux de vie distincts : le milieu familial et le milieu scolaire. Pour ce faire, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès six paires de parents et d'enseignants d'enfants présentant un TDL. Sur cette base, une analyse thématique a ensuite été réalisée.

Les résultats de l'étude indiquent une hétérogénéité importante au sein de l'échantillon. En effet, les difficultés relatives au niveau langagier, scolaire, cognitif, social, comportemental, émotionnel et au niveau de l'autonomie varient d'un enfant à l'autre. De plus, il semble que le contexte et l'aide apportée aux enfants puissent influencer leur vécu. Les témoignages des douze participants indiquent par ailleurs une potentielle spécificité des milieux de vie, la nature de l'impact fonctionnel pouvant différer selon le milieu fréquenté et selon la personne interrogée.

Notre étude a permis de recenser les difficultés vécues par six enfants présentant un TDL et de mettre en lumière le rôle que jouent le contexte et les aides octroyées. Elle contribue à mieux comprendre et à préciser la nature de l'impact fonctionnel susceptible d'être rencontré par cette population. Le design qualitatif repose cependant sur des témoignages subjectifs de tiers et reflète la réalité de six enfants seulement : reproduire l'étude avec un plus grand échantillon, en incluant le point de vue des enfants et en veillant à certains aménagements méthodologiques pourrait dès lors venir compléter les données obtenues.