



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



Université Claude Bernard Lyon 1
Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation
Département Orthophonie

N° de mémoire 2146

Mémoire d'Orthophonie
présenté pour l'obtention du
Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

CATAU Pauline

**Apports des comptes rendus parentaux dans le repérage précoce
des difficultés pragmatiques chez le jeune enfant avant trois ans**

Revue systématique de littérature

Directrices de Mémoire

**LACROIX Agnès
THEROND-REBOUX Béatrice**

Année académique

2020-2021

Institut Sciences et Techniques de Réadaptation DEPARTEMENT ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Xavier PERROT

Équipe de direction du département d'orthophonie :

Directeur de la formation
Agnès BO

Coordinateur de cycle 1
Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2
Solveig CHAPUIS

Responsables de l'enseignement clinique
Claire GENTIL
Ségolène CHOPARD
Johanne BOUQUAND

Responsables des travaux de recherche
Mélanie CANAULT
Floriane DELPHIN-COMBE
Claire GENTIL

Responsable de la formation continue
Johanne BOUQUAND

Responsable du pôle scolarité
Rachel BOUTARD

Secrétariat de scolarité
Anaïs BARTEVIAN
Constance DOREAU KNINDICK
Céline MOULART

1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Vice-président CS
M. VALLEE Fabrice

Directeur Général des
Services
M. VERHAEGHE Damien

1.1 Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Doyen **Pr. RODE Gille**

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques
Directrice **Pr. VINCIGUERRA Christine**

U.F.R de Médecine et de maïeutique
- Lyon-Sud Charles Mérieux
Doyenne **Pr. BURILLON Carole**

Institut des Sciences et Techniques
de la Réadaptation (I.S.T.R.)
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

U.F.R d'Odontologie
Directrice **Pr. SEUX Dominique**

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directrice **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

1.2 Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences
Administrateur provisoire
M. ANDRIOLETTI Bruno

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Biosciences
Administratrice provisoire
Mme GIESELER Kathrin

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

Ecole Supérieure du Professorat et
de l'Education (E.S.P.E.)
Administrateur provisoire
M. Pierre CHAREYRON

Institut National Supérieure du Professorat
et de l'Éducation (INSPé)
Directeur **M. CHAREYRON Pierre**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut Universitaire de Technologie
de Lyon 1 (I.U.T.LYON 1)
Directeur **M. VITON Christop**

Résumé

La prévention des troubles de la communication et plus spécifiquement de la pragmatique est actuellement un défi majeur pour les professionnels accompagnant le développement du jeune enfant de moins de trois ans. Dans ce cadre, le repérage des difficultés pragmatiques y est essentiel pour appréhender les habiletés communicatives précoces. Dans l'optique d'une approche écologique, l'inclusion des parents dans ce parcours de soin semble alors cruciale. Une revue systématique de la littérature a été réalisée sur l'apport de l'utilisation des comptes rendus parentaux (CRP) dans l'évaluation des compétences pragmatiques chez l'enfant de moins de trois ans. L'interrogation de quatre bases de données a permis la sélection de 16 articles pertinents pour la recherche. Les résultats ont montré des apports concernant le format des CRP permettant une facilité et une rapidité dans le remplissage de l'outil. Sur les 11 études ayant mesuré la fiabilité des CRP, 8 ont montré une validité similaire aux tests standardisés et ont recommandé leur utilisation pour le dépistage précoce des troubles communicatifs. Les études ont montré que les parents étaient particulièrement fiables pour mesurer les comportements intentionnels de communication. Aussi, les parents ont mieux perçu les comportements saillants de communication tels que les gestes à visée communicative par rapport à d'autres comportements non verbaux moins manifestes comme l'attention conjointe. Des apports sur la validité prédictive des CRP ont également été retrouvés. Les compétences pragmatiques précoces telles que l'attention conjointe ou les gestes évalués dans les CRP prédiraient les compétences langagières, communicatives et scolaires ultérieures. La mesure du niveau d'inquiétude parentale a conclu à des résultats partiellement fiables. Pour une plus grande fiabilité des mesures, certains auteurs ont préconisé de coupler le CRP à une évaluation directe. Aussi, le sexe et le Statut Économique, Social et Culturel (SESC) du parent n'ont pas influé sur la fiabilité des résultats.

Mots clés :

Revue systématique de littérature – pragmatique – enfants d'âge préscolaire – repérage – parents – CRP

Abstract

We know that the prevention of communication disorders and more specifically of pragmatics is currently a major challenge for professionals accompanying the development of young children under the age of three. In this context, the identification of pragmatic difficulties is essential to understand early communicative skills. From the point of view of an ecological approach, the inclusion of parents in this care process seems crucial. A systematic review of the literature was carried out on the contribution of the use of parental reports (PRs) in the evaluation of pragmatic skills in children under three years of age. Four databases were searched and 16 articles relevant to the research were selected. The results showed contributions concerning the format of the PRs with an ease and rapidity for the parents in filling the tool. Of the 11 studies that measured the reliability of the PRs, 8 showed similar validity to standardized tests and recommended its use for early identification of communicative disorders. The studies showed that parents were particularly reliable in measuring intentional communication behaviors. Also, parents were better at perceiving salient communication behaviors such as gestures for communicative purposes compared to other less overt nonverbal behaviors such as joint attention. Contributions to the predictive validity of PRs were also found. Early pragmatic skills such as joint attention or gestures assessed in the PRs would predict later language, communicative and academic skills. The measure of parental worry level found partially reliable results. For greater reliability of the measures, some authors have advocated coupling the PR with a direct assessment. Also, the gender and Socioeconomic and Cultural Status (SCS) of the parent did not affect the reliability of the results.

Key words :

Literature review – pragmatic – preschool children – screening - parents – PR

Remerciements

Je remercie tout d'abord mes deux directrices de mémoire, Madame Thérond-Reboux et Madame Lacroix d'avoir accepté de m'accompagner dans ce travail de recherche. Merci pour leur disponibilité, leur confiance et les précieux conseils apportés tout au long de ce travail.

Je remercie également Madame Gourhant pour sa réactivité et son aide dès le début de la recherche.

Merci à Sophie Kern pour sa disponibilité et ses recommandations.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les maîtres de stages qui m'ont transmis leur expertise clinique et ont conforté mon choix pour le métier.

J'adresse mes sincères remerciements à mes parents qui m'ont soutenue dès le début dans cette vocation pour le métier d'orthophoniste. Merci de m'avoir fait confiance et permis d'accéder à ces études. Merci aussi à mes grands-parents de m'avoir toujours épaulée et rassurée dans mes projets.

Merci à mon « navire », Adeline, Alix, Cannelle, Chloé, Julia, Louisianne, Manon, Mathieu, Romane, Rose, sans qui mes études n'auraient pas eu la même saveur. Merci d'avoir fait de ces cinq années des moments de bonne humeur, partage, découvertes et cohésion. Il est temps de clôturer cela de la meilleure façon qu'il soit, ensemble. D'avance, je vous souhaite à tous un réel épanouissement professionnel.

Merci à Julie, Blanche et Laure, mon noyau toulousain pour leur présence et leur soutien infaillible depuis plusieurs années et ce malgré les kilomètres. Merci d'être les amies aussi précieuses que vous êtes. J'ai hâte de partager avec vous les prochaines années.

Merci à mes amis toulousains du collège et lycée qui m'entourent encore aujourd'hui et qui ont su être à mes côtés au-delà de la distance.

Sommaire

I Partie théorique	1
1 La pragmatique du langage	2
1.1 Définition	2
1.2 Modèles théoriques de référence	2
1.3 Les compétences pragmatiques avant trois ans	3
1.3.1 Les précurseurs pragmatiques.	3
1.3.2 Les habiletés conversationnelles.	4
1.4 Place des parents dans le développement communicatif et pragmatique	6
2 Le dépistage et repérage précoce des troubles de la communication	7
2.1 Définition	7
2.2 Intérêt du repérage précoce	8
2.3 Limites du repérage précoce et de l'évaluation du jeune enfant	9
3 Évaluation des compétences pragmatiques avant trois ans.....	9
3.1 Généralités sur l'évaluation pragmatique du jeune enfant	9
3.2 Les tests standardisés.....	10
3.3 Les comptes rendus parentaux	10
4 Objectif de la revue de littérature	11
II Méthode.....	12
1 Construction de l'équation de recherche	12
2 Stratégies de recherche.....	13
3 Critères d'éligibilité.....	14
3.1 Critères d'inclusion	14
3.2 Critères d'exclusion	14
4 Analyse de la qualité méthodologique	15
5. Extraction des données	15
III Résultats	17
1 Résultats de la recherche systématique.....	17
1.1 Caractéristiques des études.....	17
1.2 Caractéristiques des participants	17

1.3	Caractéristiques des tests utilisés	18
1.4	Mesure des résultats	19
2	Résultats individuels des études	20
2.1	Format des comptes rendus parentaux.....	20
2.2	Fiabilité des comptes rendus parentaux.....	21
2.3	Validité prédictive des comptes rendus parentaux.....	23
IV	Discussion et conclusion	24
1	Interprétation des résultats	24
1.1	Format des comptes rendus parentaux.....	24
1.2	Fiabilité des comptes rendus parentaux.....	25
1.3	Validité prédictive des comptes rendus parentaux.....	27
2	Limites	28
2.1	Principales limites des études contenues dans la revue de littérature	28
2.2	Limites de la revue systématique	29
3	Perspectives	30
3.1	Perspectives cliniques	30
3.2	Perspective de la recherche	31
4	Conclusion	31
V	Références bibliographiques	32
VI	Annexes

I Partie théorique

Entre 5 et 10% des enfants de moins de trois ans présentent des retards de développement communicatif (Kremer & Denni-Krichel, 2010). Selon Jakobson (1960), l'acte de communication (verbal ou non verbal) prend place en présence d'un code linguistique, d'un locuteur, d'un interlocuteur et d'un contexte extérieur. Le repérage et le dépistage précoce des fragilités communicatives chez les enfants d'âge préscolaire sont d'une importance certaine pour mener à des actions thérapeutiques spécifiques et anticipées. Il est aujourd'hui avéré que le langage dépasse les aspects linguistiques (lexique, phonologie, syntaxe) (Bernicot, 1992). En effet, il paraît réducteur d'envisager l'évaluation du jeune enfant sans porter une attention particulière à ses compétences pragmatiques, composantes essentielles de la communication. Les habiletés pragmatiques ne cessent d'être sollicitées dans le quotidien (demandes de reformulation par exemple) et sont déterminées par les compétences cognitives, sociales et émotionnelles (Monfort, 2007). Il est également démontré que la communication s'établit dans la relation à l'autre (De Weck, 2005). L'enfant a ainsi besoin d'un partenaire de communication pour interagir (Grevesse, 2015). La place des parents dans le développement communicatif du jeune enfant est de fait primordiale. C'est pourquoi, ils sont de plus en plus impliqués dans l'évaluation des compétences langagières de leur enfant (Kern, 2007), notamment par le biais de comptes rendus parentaux (CRP). À ce jour, les études concernant l'évaluation pragmatique du jeune enfant dans une perspective écologique, c'est-à-dire dans une situation naturelle de communication, qui inclut les parents, se situent majoritairement au niveau du diagnostic. Aussi, les outils existants impliquant les parents dans le dépistage des troubles communicatifs précoces explorent peu la pragmatique du langage.

Cette revue de la littérature s'intéresse aux apports de l'utilisation des CRP dans le repérage des difficultés affectant la pragmatique avant trois ans. Après avoir posé le cadre théorique de la pragmatique, les notions de repérage et dépistage seront développées puis les spécificités de l'évaluation des compétences pragmatiques du jeune enfant seront abordées. Ce travail de recherche argumentera l'intérêt d'inclure les parents dans l'évaluation pragmatique du jeune enfant dans une perspective écologique et partenariale du soin pour orienter, le plus précocement possible, vers un diagnostic orthophonique si nécessaire.

1 La pragmatique du langage

1.1 Définition

Au carrefour de plusieurs disciplines, la notion de pragmatique est une notion difficile à définir. Benveniste en 1956 a défini la pragmatique par « l'étude du langage du point de vue de la relation entre les signes et les usagers » (Coquet, 2005b, p. 3). La pragmatique se donne ainsi pour objet d'étude l'usage du langage (Bernicot et al., 2002 cités par Bernicot, 2005) en donnant une attention particulière aux actes de langage, notion introduite par Austin selon laquelle « dire, c'est faire » (Coquet, 2005b, p. 3). De fait, la pragmatique considère l'acte langagier comme un moyen d'agir sur son environnement. Selon Ninio & Snow (2018), la pragmatique s'intéresse à la situation sociale dans laquelle l'acte langagier prend place et lie ainsi langage et communication. Hupet (1996 cité par Coquet, 2005a) a défini la compétence pragmatique comme l'habileté d'une personne à adapter le contenu, la forme et la fonction du langage au contexte environnant. La pragmatique accorde ainsi une place particulière à l'aspect contextuel ainsi qu'à la « multicanalité » de la communication (Coquet, 2012, p. 97) : verbale, paraverbale (prosodie, voix) non verbale (gestes, mimiques) sur laquelle repose l'interprétation du message par l'interlocuteur (Coquet, 2012). La compétence pragmatique pourrait ainsi se définir comme l'habileté à utiliser le langage pour communiquer (De Weck, 1994 cité par Coquet, 2005) en s'adaptant à la situation de communication. Dans une optique de communication efficiente, les capacités pragmatiques doivent être duelles. Si le locuteur fait appel à ses habiletés pragmatiques, il conviendra que l'auditeur en fasse de même pour assurer le succès de la communication (Bernicot, 2005 ; Monfort, 2007).

1.2 Modèles théoriques de référence

Les modèles communicatifs de référence défendus par l'école de Palo Alto (1967), Bloom et Lahey (1978) ou Rondal (1983) ont permis de donner un cadre de référence au fonctionnement du langage et à la pragmatique plus spécifiquement. Au fil du temps, ils se sont enrichis et ont participé à une approche globale de l'interaction dans une perspective socio-interactionniste et fonctionnelle. Le recours à ces modèles théoriques semble également essentiel dans une perspective d'évaluation des habiletés langagières (Turgeon et al., 2015).

Bateson en 1950 et l'équipe de l'école de Palo Alto ont œuvré pour une approche systémique et interactionnelle de la communication où celle-ci est au cœur d'un

système d'éléments en interaction (Picard & Marc, 2020). Ainsi, Watzlawick et al., (1967) membres de l'école Palo Alto, perçoivent dans la communication une relation entre un émetteur et un récepteur qui se transmettent un code de communication commun. Selon eux, la communication s'analyse en relation et contenu. Picard et Marc (2020) ajoutent à ce propos que la relation (intentionnalité de la communication) précise le contenu (sujet du message). On voit ainsi l'interdépendance entre le versant pragmatique et linguistique. En 1969, le modèle de Searle a ajouté le rôle des règles normatives et constructives aux actes de communication. Puis Bloom et Lahey (1978) ont défini la compétence langagière au croisement de trois versants : la forme, le contenu et l'utilisation (Annexe A). Dans cette approche triangulaire, l'utilisation du langage référerait à l'interaction entre les interlocuteurs et donc à la compétence pragmatique. Bates et Mac Winney (1979, cités par Coquet 2005) apportent, eux, une approche fonctionnelle du développement langagier où le développement des habiletés linguistiques repose sur le développement de la compétence pragmatique. Ainsi, c'est par l'expérimentation et les loupés dans la parole que l'enfant développerait ses compétences langagières (Hupet, 1996 cité par Coquet 2005). Rondal (1983), s'est lui intéressé à la pragmatique comme un domaine spécifique de la composante langagière qui se développerait conjointement au lexique et la phonologie.

Si la place de la pragmatique dans le développement langagier ne fait pas consensus (développement simultané ou précédent le langage), ces différents modèles ont toutefois mis en avant les liens étroits entre les compétences pragmatiques et les domaines transversaux que sont la forme (linguistique) et le contenu (lexique), qui ne peuvent être négligés dans une approche fonctionnelle de la communication (Coquet, 2005). En effet, selon Bloom (1980), pour un développement harmonieux du langage, des habiletés spécifiques sont nécessaires dans chacune des composantes et aucune habileté ne serait plus importante qu'une autre. Le développement communicatif résulterait ainsi de l'interaction entre la forme, le contenu et l'utilisation.

1.3 Les compétences pragmatiques avant trois ans

En parallèle du développement linguistique, les habiletés pragmatiques se développent et se diversifient jusqu'à l'âge de 10 ans environ (Annexe B).

1.3.1 Les précurseurs pragmatiques.

D'après De Boysson-Bardies (1996), le bébé aurait des compétences pragmatiques précoces et serait très tôt sensible aux éléments prosodiques

(intonation, débit, intensité...) du discours de l'adulte. Le bébé a aussi très jeune des intentions de communication qu'il manifeste par des vocalisations et des signes non-verbaux (sourire social entre un et six mois) pour partager ses besoins élémentaires et ses états (Witko & Ghimenton, 2019). Avant un an, le jeune enfant a déjà des capacités de communication non verbale telles que les mimiques, les gestes, les postures, les expressions faciales ou le regard (Corraze, 1980 cité par Coquet, 2012). Les compétences pragmatiques précoces que sont l'intérêt à la personne et au jeu, le contact visuel, l'alternance du regard, les tours de rôles et la référence conjointe (Annexe C) seraient prédictives d'un bon développement communicatif ultérieur (Leclercq, 2005). Le contact visuel serait un des premiers signes pragmatiques du bébé puisque dès cinq mois, l'enfant peut suivre l'orientation du regard de l'adulte ou l'objet pointé. Puis à neuf mois, il peut lui-même attirer le regard de l'adulte vers un objet via le regard ou le pointage (Coquet, 2005). L'attention conjointe s'enrichit petit à petit pour devenir un « comportement d'initiation » (Aubineau et al., 2015, p. 142). Selon Goldin-Meadow (2016, p. 437), « les gestes de pointage sont la base sur laquelle repose la communication linguistique », ils sont un des premiers moyens de rentrer en contact avec autrui et d'influer sur ses états mentaux. Ainsi, le pointage est un acte communicatif qui permet à la fois de faire des demandes, des commentaires ou de poser des questions. Si l'alternance des tours de parole est acquise vers deux ans, dès ses premiers échanges avec sa mère, le jeune enfant apprend les règles d'alternance conversationnelle (Veneziano, 2000) notamment par le regard, le babillage et les vocalisations (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). Les jeunes enfants disposent ainsi d'un élan naturel pour partager leurs intentions de communiquer (Witko & Ghimenton, 2019).

1.3.2 Les habiletés conversationnelles.

Shatz et Watson O'Reilly (1990, cités par Witko & Ghimenton, 2019, p. 125) ont envisagé les compétences conversationnelles comme la « capacité à participer à des séquences conventionnelles et routinières de discours dans le but d'obtenir quelque chose de l'interlocuteur (un objet et/ou une action) ». Coquet (2005) propose d'analyser les habiletés conversationnelles selon quatre axes : l'intentionnalité de la communication, la régie de l'échange, l'organisation de l'information et l'adaptation. L'intentionnalité de la communication qui définit l'acte de langage comme un acte social intentionnel apparaît vers un an (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). En effet, au cours de l'interaction verbale, les interlocuteurs exercent des influences réciproques

(De Weck, 2005). C'est pourquoi Florin (2016, p. 55) a écrit « parler sert surtout à agir sur autrui ». Dahmoune-Le Jeannic (2016) va dans le même sens, en faisant de l'acte communicatif l'élément à l'origine de la pragmatique. Selon Austin (1962 cité par Coquet 2005), tout acte de langage implique trois actes simultanés : locutoire (articulation des sons et des mots), illocutoire (effet intentionnel de la parole), perlocutoire (effet psychologique de la parole). Searle et Vanderveken (1985) ont classé les actes illocutoires en cinq types (assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs), leur diversification se faisant conjointement au développement linguistique (Le Normand, 2007). Le jeune enfant utilise des actes de langage variés comme : l'étiquetage (pointer du doigt, nommer), la répétition (imitation) ou la demande d'actions (Dahmoune-Le Jeannic, 2016), mais aussi les routines de salutation ou l'expression des ressentis (Fletcher & Garman, 1988) (Annexe D). Dès neuf mois, le bébé serait capable de faire des requêtes, des demandes et des protestations (Leclercq, 2005). Selon Halliday (1973, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016), les fonctions du langage seraient d'abord instrumentales (intentionnelles : cris, gestes) puis régulatrices (contrôle du comportement) et enfin informatives pour devenir similaires au langage adulte vers deux ans.

La régie de l'échange est étroitement liée à l'élan à la communication et se construit par le développement de plusieurs habiletés telles que l'attention conjointe, les formats d'interactions et la théorie de l'esprit. L'attention conjointe, caractérisée par l'intérêt partagé pour un même objet entre deux individus, est un prérequis nécessaire aux interactions (Coquet, 2005). Les formats d'interactions évoqués par Bruner (2011) réfèrent à des modèles d'interactions routiniers (repas, toilettes) puis plus évolués (scenarii). Ce qui caractérise les formats est leur répétition, d'abord élémentaires et momentanés (jeu de coucou), ils se diversifient et s'allongent temporellement après deux ans (Bernicot, 2005). Selon Hupet et Chantraine (1992), avant trois ans, l'enfant serait capable de suivre une conversation, de l'initier, mais aussi de la maintenir. Puis vers trois ans, il pourrait changer un thème et le clôturer (Garitte, 2005).

Le développement de la théorie de l'esprit se construit en parallèle du développement langagier, mais dépend de compétences précoces comme l'attention conjointe ou le contact visuel. Très tôt, le bébé cherche à partager des états émotionnels semblables à ceux de sa mère, Trevarthen (1979, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016, p. 69) parle d'« intersubjectivité ». À partir de 12 mois, le bébé serait capable d'attribuer des pensées et croyances à autrui. En effet, toujours selon Trevarthen (1982, cité par

Monfort, 2005), l'enfant développe une conception de lui et de l'autre, prend conscience qu'il a ses propres états de pensée et qu'il peut les partager. Il comprend ainsi le lien entre les comportements et les pensées internes.

De cet intérêt croissant pour autrui, l'enfant va adapter son discours, d'abord en fonction de l'interlocuteur, puis selon le contexte. L'adaptation à l'interlocuteur émerge dès deux ans (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). Puis à trois ans, d'après Bates 1976 (cité par Monfort 2005), l'enfant peut modifier son discours selon sa promiscuité avec l'interlocuteur. L'organisation de l'information se rapporte aux règles de coopération définies par Grice en 1975 (quantité, qualité, pertinence, manière), à la cohérence et à la cohésion du discours (Coquet, 2005).

C'est dans ce cadre porteur que l'enfant développe ses habiletés pragmatiques, conjointement à la présence d'un environnement stimulant.

1.4 Place des parents dans le développement communicatif et pragmatique

Les interactions familiales ont une place centrale dans le développement communicatif de l'enfant. En effet, il n'est aujourd'hui plus à prouver que le développement des habiletés langagières est fortement influencé par l'environnement familial dans lequel l'enfant évolue (Zorman et al., 2011). Au cours de la période dite « sensible » ou « critique » qui s'étend pendant les trois premières années de vie, l'expérience serait primordiale (De Boysson-Bardies, 1996; Grégoire, 1993). Veneziano (2000) indique que les expériences interactionnelles et plus précisément conversationnelles, aident à l'acquisition du langage. Hevesi et Rasse (2018, p. 176), ajoutent que la construction du langage est satisfaisante si elle se fait dans une relation « attentionnée, personnalisée et personnalisante ». Selon Bruner (1975 cité par Sylvestre et al., 2002, p. 187), l'interaction parents-enfant a un apport essentiel dans le développement communicatif. En effet, l'adulte en tant qu'interprète, renforçateur et correcteur enrichit les énoncés du jeune enfant. L'acquisition du langage est pour Bruner un « processus social bidirectionnel » dans lequel l'enfant apprend les règles sociales avant les règles linguistiques (sémantiques ou syntaxiques). Plaza (2014, p. 101), va dans ce sens en affirmant que le développement langagier de l'enfant est dépendant de « ses échanges et des rapports avec l'altérité ». Il est aussi avéré que l'environnement dans lequel l'enfant évolue a une influence certaine sur l'apprentissage ultérieur et la gestion des émotions (Shonkoff & Meisels, 2000). La présence d'un milieu stimulant représente ainsi un prérequis essentiel pour un

développement harmonieux du langage (Denni-Krichel, 2003). À cela s'ajoutent de bonnes conditions affectives (Plaza, 2014). Le niveau socioculturel est également un critère essentiel à prendre en compte car il peut représenter un facteur de risque d'un développement langagier atypique. S'il est bas, la qualité des compétences langagières peut être altérée (HAS, 2005).

Plusieurs auteurs ont objectivé des modifications dans le discours des parents quand celui-ci est adressé à l'enfant. Selon De Boysson-Bardies (1996), aux alentours de six mois, la nature du discours des mères change, les références au monde extérieur et aux activités de l'enfant augmentent. En effet, d'après Rondal (1983), l'adulte adapte son langage aux niveaux des habiletés linguistiques de l'enfant. Cela permet notamment de faciliter la compréhension ou encore d'attirer l'attention de l'enfant Florin (2016). Ce langage spécifique est appelé LAE pour Langage Adressé à l'Enfant (Bruner, 2011) ou autrement dit « baby talk » (Ninio & Snow, 2018, p. 78). Les adaptations touchent à la fois les aspects linguistiques du langage et son usage : utilisation d'expansions et reprises, modifications prosodiques (Garitte, 2005). Ces éléments font écho à la notion de « zone proximale de développement » développée par Vygotski en 1934 selon laquelle l'adulte adapte ses sollicitations aux compétences de l'enfant (Plaza, 2014). Dans son ouvrage, Rondal (1983) pointe l'influence du milieu socioculturel sur les stratégies communicatives des mères. De fait, les mères de milieux socioculturels défavorisés utiliseraient davantage le langage comme moyen de contrôle et d'enseignement alors que celles de milieux favorisés encourageraient et répondraient davantage aux sollicitations de l'enfant. Wells puis Howel (cités par Hupet & Chantraine, 1992) décrivent ainsi deux types de styles d'interaction dans le discours maternel : l'un soutenant et l'autre directif. Le premier favorise la participation de l'enfant et concorde avec ses énoncés. Le second est marqué par une abondance de questions dont la réponse est déjà connue avec une correction fréquente des productions de l'enfant.

Finalement, la dyade mère-enfant influencerait positivement ou négativement sur le développement langagier de l'enfant selon les actes de communications privilégiés (Rondal, 1983).

2 Le dépistage et repérage précoce des troubles de la communication

2.1 Définition

Selon l'OMS (Anaes, 2004), « le dépistage consiste à identifier de manière présomptive, à l'aide de tests appliqués de façon systématique et standardisée*, les

sujets atteints d'une maladie ou d'une anomalie passée jusque-là inaperçue ».

Le dépistage se situe au niveau de la prévention secondaire et permet de détecter une atteinte ou la présence de facteurs de risques (Flajolet, 2001). Selon Dellatolas et Vallée (2005) et Antheunis et al. (2009), le dépistage fait intervenir différents professionnels (médecins, psychologues, orthophonistes, ...) formés à la passation de tests, qui selon Turgeon et al. (2015), utilisent des techniques simples, rapides, ne nécessitant pas de matériel spécifique. L'âge de trois-quatre ans serait pertinent pour mettre en place une action de repérage selon Chevré-Muller (2002, cité par Coquet, 2013). En effet, si l'on se réfère au DSM-5, les compétences langagières sont plus prédictives des habiletés ultérieures autour de quatre ans (Breault et al., 2019). Pour Coquet (2013), la finalité n'est pas de poser un diagnostic orthophonique, mais d'explorer les comportements et habiletés communicatives de l'enfant. Selon Billard (2002, 2004), le dépistage doit mettre en avant les déficits pour ensuite mener à une action adaptée. Cela permettra ainsi de limiter le développement atypique du langage et de la communication et de réduire les conséquences d'un éventuel trouble (Coquet, 2013). Concernant le rôle des orthophonistes, le journal officiel précise que « l'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer » (Journal officiel lois et décrets, 2002, p. 8339).

2.2 Intérêt du repérage précoce

Le repérage précoce représente un enjeu de santé publique majeur (Denni-Krichel, 2001). Les recommandations de l'INSERM indiquent que toute plainte sur le langage avant trois ans doit être prise en compte (Charollais et al., 2013). Les études de Gradel et al. (1981) et Glascoe (1997) ont mis en avant la validité des préoccupations parentales comme outil de repérage. Le dépistage serait ainsi la condition pour une évolution positive des compétences langagières (Masson, 2014). En effet, il est aujourd'hui prouvé que les difficultés de langage rencontrées précocement influent sur les habiletés ultérieures langagières (Masson, 2014) et scolaires (Billard, 2004; Bloom, 1980). Partant de ce constat, le Journal officiel lois et décrets (2002) précise que le dépistage doit se faire le plus précocement possible pour mettre en place un suivi thérapeutique rapidement, si celui-ci est nécessaire. Enfin, comme précédemment évoqué, le développement du jeune enfant se caractérise par une période critique qui s'étend jusqu'à trois ans (Coquet, 2013; Plaza, 2014), ce qui justifie fortement une intervention avant la fin de cette période.

2.3 Limites du repérage précoce et de l'évaluation du jeune enfant

Le repérage précoce confronte les professionnels à plusieurs limites. Face à la difficulté à discerner un trouble d'un simple retard (Masson, 2014), il convient de rester prudent et de ne pas étiqueter trop vite des enfants qui rattraperont leur retard quelque temps après (Billard, 2004). Il faut ainsi considérer la spécificité des outils utilisés (Coquet, 2013). Aussi, les outils de dépistage précoce s'intéressent principalement aux capacités de production de l'enfant et explorent parfois peu la compréhension (Dahmoune-Le Jeannic, 2016). En France, peu de batteries d'évaluation sont étalonnées avant trois ans, ce qui implique un manque de fiabilité et de validité statistique de certains outils (Bassano et al., 2005).

3 Évaluation des compétences pragmatiques avant trois ans

Le format des outils permettant l'évaluation des capacités pragmatiques sont multiples. Kern et Gayraud (2010) distinguent trois types d'évaluations : l'observation de données spontanées, la passation de tests standardisés et l'utilisation de CRP (inventaires, grilles, interviews, questionnaires) (Monfort, 2007).

3.1 Généralités sur l'évaluation pragmatique du jeune enfant

Même après trois ans, peu d'outils évaluent spécifiquement la pragmatique et bon nombre d'entre eux ne sont pas standardisés (Monfort, 2005).

Selon Coquet (2013) et Monfort (2005), l'observation et l'évaluation pragmatique du jeune enfant doivent s'inscrire dans une approche globale. Ainsi, les outils de repérage explorent des domaines variés comme le développement psychomoteur, langagier ou psychosocial. Selon Le Normand (1991), l'objectif de l'évaluation pragmatique est de déterminer comment l'enfant utilise le langage. Dans le cas du jeune enfant, une évaluation non contrainte en situation spontanée, en contexte de jeu, autrement dit en contexte naturel et écologique, semble être la plus appropriée (Coquet, 2013; Le Normand, 1991). En effet, selon Monfort (2005), les tests standardisés ne sont pas les outils les plus adaptés pour évaluer la pragmatique chez le jeune enfant, notamment parce qu'ils requièrent un certain niveau de langage pour comprendre les consignes et que les données de rapport à la norme sont faibles dans le domaine pragmatique. Quel que soit l'outil utilisé, il convient d'explorer plusieurs aspects de la pragmatique comme les précurseurs à la communication (attention conjointe,...), les habiletés conversationnelles (adaptation au contexte de communication), les habiletés de communication non verbales ou encore les actes de langage utilisés (Coquet, 2005a). Enfin, et ce quel que soit le domaine investigué, il est important de garder à l'esprit

qu'il existe une grande variabilité de développement entre les enfants (Bloom, 1980; Coquet, 2009; Plaza, 2014) pour ne pas mener à des conclusions hâtives.

3.2 Les tests standardisés

Les tests standardisés sont des outils de mesure qui permettent de normaliser les conditions et les interprétations des mesures. Ces outils présentent ainsi une certaine « justice » (Kern & Gayraud, 2010, p. 18). Dans le cadre de la pragmatique, Monfort (2005) et Kern et Gayraud (2010) s'attachent à dire qu'ils sont partiellement adaptés à l'évaluation de cette composante spécifique. En effet, selon Laval (2016), ils sont souvent trop éloignés des situations naturelles de communication et ainsi peu représentatifs. Aussi, ces outils considèrent peu la motivation et le tempérament de l'enfant, or ces derniers interfèrent fortement avec les habiletés communicatives de l'enfant. Selon Adams (2002), les examinateurs ne perçoivent pas toujours les comportements implicites et les différences interindividuelles dans les styles d'interactions rendent difficile l'évaluation. L'Annexe E recense les principaux tests standardisés permettant une analyse qualitative de la pragmatique. Les tests apportant une analyse quantitative, sont eux cités en Annexe F.

3.3 Les comptes rendus parentaux

Le terme de CRP étant le plus employé dans les travaux francophones, c'est celui qui a été retenu pour la revue de littérature. Il existe différents types de CRP qui se présentent sous forme de répertoires, d'inventaires ou de questionnaires (Coquet, 2013). Ils permettent une analyse qualitative et/ou quantitative s'ils sont étalonnés. Utilisés dans le cadre du repérage, les CRP apportent une première évaluation (Kern et al., 2010). Si de nombreuses études ont prouvé l'intérêt des CRP concernant l'évaluation du vocabulaire comme celles de Dale et al. (1989) et Camaioni et al. (1991) ou dans le cadre du repérage des troubles autistiques telle l'étude de Miller et al. (2017), leur utilisation dans le domaine de la pragmatique reste peu explorée (Bassano & Lavielle-Guida, 2017). Aussi, les CRP sont de plus en plus utilisés dans le cadre du diagnostic, mais leur utilisation concernant le repérage est peu explorée dans les travaux de recherche en France. Pourtant, avant deux ans, les instruments d'évaluation des compétences communicatives s'appuient principalement sur des CRP (Eadie et al., 2010). Dans le cadre de la pragmatique, des outils comme le DPL 3 (Dépistage et Prévention Langage à 3 ans) (Coquet, 2007) pour les enfants de trois ans à trois ans six mois, le DLPF (Développement du Langage de Production en

Français) pour les enfants de deux à quatre ans (Bassano et al., 2005) ou le CDI-III (Communicative Development Inventory) de Mac Arthur Bates qui mesure notamment les concepts et l'usage du langage chez les enfants de trois ans (Guiberson et al., 2011) sont les plus cités dans la littérature. Selon Grevesse (2015), les parents, en tant qu'experts de leur enfant, apportent des informations fiables permettant d'étayer le profil communicatif du jeune enfant dans des situations naturelles de communication, en prenant en compte les différences interindividuelles (Kern & Gayraud, 2010). Parallèlement, les comptes rendus sensibilisent les parents à l'intérêt d'observer finement leur enfant au quotidien (Grevesse, 2015) et les placent en acteurs de l'évaluation, ce qui renforce leur sentiment de compétence parentale. Leur savoir est ainsi reconnu. Par cette évaluation indirecte, les parents deviennent par la suite partenaires du projet de soin (Grevesse, 2015). Pour Bassano et Lavielle-Guida (2017), les CRP et les tests standardisés sont deux méthodes complémentaires : l'une reflète ce que l'enfant connaît du langage, l'autre se concentre davantage sur son utilisation. Les travaux de Sachse et Von Suchodoletz (2012) ont montré qu'à deux ans, les tests de langage ont une meilleure validité prédictive* que les CRP, autrement dit qu'ils sont de meilleurs prédicteurs des compétences communicatives futures, mais à partir de trois ans les deux outils auraient une validité prédictive similaire.

4 Objectif de la revue de littérature

Suite au constat de l'importance d'une approche écologique incluant les parents dans l'évaluation du versant pragmatique du langage, les CRP semblent être des outils pertinents pour objectiver les difficultés précoces.

Si de nombreux articles ont justifié l'utilisation des CRP dans une optique de diagnostic, peu ont exploré leur utilisation dans le cadre du repérage. L'objectif de la revue de la littérature sera de déterminer les apports de l'utilisation des CRP dans le repérage des difficultés pragmatiques avant trois ans. Les hypothèses de départ sont que les CRP sont des outils écologiques, c'est-à-dire représentatifs des capacités communicatives de l'enfant au quotidien. Une autre hypothèse est que les CRP sont des outils fiables pour repérer les difficultés pragmatiques avant trois ans et qu'ils apportent des résultats similaires à ceux des tests standardisés. Une dernière hypothèse est que les CRP peuvent être recommandés comme outils de dépistage au même titre que les tests standardisés. Le présent mémoire recensera les différents travaux de recherche consacrés à l'utilisation des CRP dans le repérage précoce des difficultés pragmatiques. Aussi, il évaluera les facteurs influençant la fiabilité des CRP.

II Méthode

1 Construction de l'équation de recherche

Pour commencer la recherche systématique, la question de recherche a été traduite en différents mots clés. Pour ce faire, le portail de recherche HeTop (Health Terminology/Ontology Portal) a été utilisé. Il a permis de référencer les MeSH Terms (MEdical SubjectHeading) en anglais. Les termes retenus ont été les suivants : « évaluation » et « repérage », « dépistage » respectivement traduits en « screening », « assesement » et « evaluation ». Le terme « parent » a été traduit en « parent ». Les termes « langage », « communication » et « pragmatique » ont été traduits en « language », « communication » et « pragmatic ». Le choix a été fait d'inclure le terme de « communication » car celui-ci inclut notamment les capacités pragmatiques.

Pour les termes « questionnaire » et « compte-rendu » l'interrogation du portail HeTop ne s'est pas révélée satisfaisante, ce qui a conduit à l'interrogation des bases de données pour recenser les termes les plus cités. Des termes tels que « parental report », « parental rating » ou « parental checklist » ont été retrouvés. Aucun MeSH Term équivalent n'a été retrouvé pour le terme « dépistage », les résultats des recherches sur les différentes bases de données ont donc servi de modèle pour répertorier les mots clés les plus cités.

Des opérateurs booléens (AND et OR) ont ensuite été ajoutés pour construire l'équation de recherche sur la base de données PubMed et Scopus. Seul l'opérateur booléen AND a été utilisé sur ASHA et ERIC, le OR n'étant pas fonctionnel.

Pour une plus grande exhaustivité de la recherche, des troncatures ont été utilisées pour ainsi considérer les termes pouvant être écrits au singulier et au pluriel. Des équations de recherches ont ainsi été obtenues pour interroger les différentes bases de données. Le tableau récapitulatif des stratégies de recherche utilisées présent en Annexe G précise les modalités d'interrogations des bases de données ainsi que le nombre de résultats obtenus.

Tableau 1

Liste des mots clés utilisés pour la recherche documentaire et équivalents anglais

Langue	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Français	Eval* Repérage* Dépistage*	Parent*	Enfant*	Langage* Comm* Pragmatique*	Questionnaire* Compte-rendu*
Anglais	Screen* Assess* Eval*	Parent*	Child*	Language* Comm* Pragmatic*	Questionnaire* Parental reported* parental interview* parent rating* parent report* parent concern* parental checklist* parental report* parent led method* parent observation* parental questionnaire*

2 Stratégies de recherche

Pour effectuer la revue de littérature, les recommandations du guide PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) ont été suivies (Moher et al., 2009). Le guide est disponible en Annexe H du mémoire.

Une première recherche a été effectuée sur le moteur de recherche Google Scholar pour vérifier la présence de littérature sur le sujet.

Par la suite, plusieurs bases de données ont été interrogées. Il s'agit de bases de données médicales (PubMed), orthophoniques (ASHA) et scientifiques (Scopus, ERIC). Les bases de données francophones comme Cairn ou Lissa ont été écartées car les résultats obtenus n'étaient pas pertinents pour l'étude. Certains filtres ont été utilisés comme les dates de publication (2000-2021). Sur PubMed, la langue de publication (française ou anglaise) et l'âge de la population cible (moins de trois ans) ont pu être précisés. Sur ASHA, en plus de l'année de publication, le domaine d'étude (Speech-Language Pathologists) et le titre de l'ouvrage (Journal of Speech, Language, and Hearing Research) ont été sélectionnés. Aucun filtre n'a été mobilisé sur ERIC,

les résultats étant trop restreints pour que cela soit nécessaire. Sur Scopus, la recherche a été filtrée par domaine de recherche (health profession) et par langue (française ou anglaise). Le tableau en Annexe G précise les filtres utilisés pour la recherche.

Pour compléter les références sélectionnées, une lecture des bibliographies d'articles s'intéressant au sujet de recherche ainsi que des références incluses dans les articles sélectionnés a été effectuée. Cela a permis la sélection d'autres articles pertinents pour la revue de littérature et non retrouvés avec les stratégies de recherche utilisées. Ces documents ont été inclus dans la revue et sont référencés comme « références supplémentaires identifiées par autres sources » dans le diagramme de flux PRISMA (Moher et al., 2009) présent en Annexe H.

Parallèlement, une veille de la littérature a été mise en place entre Décembre 2020 et Février 2021 sur les bases de données Scopus et PubMed pour rester au fait des nouvelles parutions sur le sujet. Aucun article n'a finalement été ajouté.

3 Critères d'éligibilité

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis pour une plus grande exhaustivité de la recherche en lien avec la problématique.

3.1 Critères d'inclusion

Pour être inclus dans la revue de littérature, les critères auxquels devaient répondre les articles étaient les suivants : 1) Age : population étudiée de moins de 3 ans, 2) Source : source de publication validée scientifiquement et reconnue par les pairs, 3) Type d'étude : études observationnelles, des revues de la littérature, des méta-analyses ; 4) Langue : publications en anglais ou en français, 5) Date de publication : avoir été publiés après 2000, 6) Domaine d'étude : s'intéresser à la pragmatique du langage, 7) Format : cadre méthodologique précis (introduction, résumé, méthode, résultat, discussion, conclusion), 8) Date : publication entre 2000 et 2021, 9) Test : utilisation d'un test évaluant la pragmatique du langage, 10) Articles incluant les parents dans l'évaluation de la pragmatique du langage : utilisation d'un CRP.

3.2 Critères d'exclusion

Les articles qui ont présenté les critères suivants ont été exclus de la recherche : 1) Enfant avec un diagnostic de troubles pragmatiques, 2) Enfants avec un diagnostic de trouble du spectre autistique, 3) Articles non publiés dans une revue scientifique,

4) Articles portant sur le diagnostic des troubles pragmatiques, 5) Les mémoires et les thèses.

4 Analyse de la qualité méthodologique

La recherche systématique de la littérature a abouti à la sélection de 16 articles dont la qualité méthodologique a ensuite été évaluée. Pour ce faire, la grille de Santiago Delefosse (2004) a été utilisée (voir l'Annexe I), elle reporte les 22 critères évalués. La notation donne un point si le critère est présent dans l'article. L'Annexe J recense les notes obtenues (sur 22) ainsi que le score en pourcentage. En moyenne, les articles sélectionnés ont une qualité méthodologique de 83 %. Il a été convenu que seuls les articles avec un score supérieur ou égal à 70 % soient intégrés dans la sélection finale. Tous les articles ont ainsi pu être conservés pour la recherche. L'article ayant la meilleure qualité méthodologique était celui de Vehkavuori et Stolt (2018) et ceux ayant la moins bonne étaient ceux de Hall et Segarra (2007) et Perra et al. (2015).

5. Extraction des données

Dès le début de la recherche, un journal de bord a été tenu sous la forme d'un tableau pour référencer le nombre d'articles obtenus sur les différentes bases de données ainsi que les titres et les liens vers les articles sélectionnés. Un code couleur a été défini pour trier les articles selon s'ils étaient rejetés ou retenus en première intention (lecture du titre) puis retenus ou rejetés suite à une lecture plus approfondie. La raison du rejet a également été précisée.

Par la suite, les documents issus des différentes bases de données ont d'abord été filtrés dans le logiciel de gestion bibliographique Zotero pour effacer les doublons (n=3).

Le choix a été fait d'intégrer dans la recherche les articles s'intéressant à une population d'enfants présentant des troubles du langage autres que des troubles pragmatiques ainsi que les enfants nés prématurément, avec des troubles neurologiques ou physiques (troubles congénitaux, infirmité motrice cérébrale) ou des troubles du langage, mais qui ne présentaient pas de troubles pragmatiques. Les études de Chuthapisith et al (2015), Hall et Segarra (2007), Matthews-Somerville et Cress (2005) et Vehkavuori et Stolt (2018) ont ainsi été conservées pour l'étude.

Deux articles seulement accessibles en langue allemande ont été retirés.

Pour procéder à l'analyse des articles sélectionnés (n=16), une grille de lecture sous forme de tableau a été construite pour recenser les informations pertinentes sélectionnées dans les différents articles. La grille de lecture a mentionné le titre, les auteurs et la date de publication de l'article. Elle a également précisé les points clés de l'introduction (recherches antérieures, état des lieux sur le sujet) avec les objectifs de la recherche, la méthode de recherche et la population sélectionnée (nombre et caractéristiques) ainsi que le protocole avec les tests utilisés (CRP/mesure directe). Les principaux résultats (quantitatifs et qualitatifs) et les éléments pertinents de la discussion et de la conclusion ont également été précisés ainsi que les limites et les perspectives de poursuite lorsqu'elles ont été mentionnées. Au total, seules les données pertinentes pour répondre à la problématique de ce mémoire ont été renseignées. Le DOI (Digital Object Identifier) de chaque article a également été précisé pour retrouver plus facilement les publications. Un exemple de cette grille est disponible en Annexe K pour l'article de Eriksson et al. (2002).

Les documents intégraux ont pu être récupérés par l'accès au portail de recherche de la bibliothèque universitaire de Lyon 1.

III Résultats

Cette partie présentera les résultats de la recherche systématique suite à la stratégie de recherche sur les différentes bases de données. Par la suite, les résultats individuels obtenus dans les différents articles seront développés.

1 Résultats de la recherche systématique

Les recherches sur les bases de données ont permis d'obtenir un certain nombre de ressources sur PubMed (n=491), ASHA (n=198), Scopus (n=32) et ERIC (n=11) soit 732 au total.

Suite à la suppression des doublons, une sélection a été effectuée après lecture du titre et du résumé de l'article si nécessaire. Une lecture plus complète des articles sélectionnés a ensuite été faite (n=51) et les articles (n=42) ne répondant pas aux critères de recherche ont été exclus. Ainsi, les articles dont l'objet d'étude principal n'était pas la pragmatique, dont la tranche d'âge de population d'étude était de plus de trois ans et qui s'intéressaient à une population avec trouble du spectre autistique ont été retirés. Le tableau référençant les articles sélectionnés a ainsi été mis à jour au fur et à mesure de l'avancée de la recherche.

Après lecture des bibliographies des articles sélectionnés et des références liées au thème d'étude, certains articles pertinents pour la recherche ont été inclus (n=7). Finalement, 16 articles ont été retenus pour la revue de littérature, ils sont recensés en Annexe L.

1.1 Caractéristiques des études

Les 16 études retenues sont globalement homogènes dans leurs caractéristiques méthodologiques. De fait, 12 d'entre elles sont des études observationnelles de la qualité d'un test d'évaluation. Quatre sont des études de cohorte (longitudinales). Aussi, tous les documents ont été écrits et publiés en langue anglaise et sont issus de revues scientifiques, médicales ou psychologiques. Les années de publication s'étendent de 2002 à 2018 et sont équitablement réparties sur ces vingt dernières années.

1.2 Caractéristiques des participants

La population cible de la recherche devait être âgée de moins de trois ans. Tous les participants aux études ont entre huit mois et trois ans soit une moyenne d'âge de 14 mois. Le nombre total de participants par étude s'étend de 35 à 2080 soit une moyenne de 600 participants par étude. Dans certains articles, les participants ont été

répartis en plusieurs groupes d'âge pour faciliter l'analyse des résultats. Les participants ont pu présenter des antécédents tels que la prématurité (trois études), un trouble du langage (deux études), un retard de développement global (une étude), un handicap physique ou un trouble neurologique (une étude). Six études ont mentionné la répartition entre les filles et les garçons dans l'échantillon sélectionné. Celle-ci est globalement homogène hormis pour l'étude de Hall et Sagarra (2007) dans laquelle les garçons étaient surreprésentés. La langue maternelle des participants était pour la majorité l'anglais. Le suédois (deux études), le thaïlandais (une étude), le danois (une étude), le finnois (une étude) et l'italien (une étude) ont également été retrouvés. Concernant les parents des participants, neuf études ont précisé leur Statut Économique, Social et Culturel (SESC). Le niveau éducatif des mères était hétérogène et s'étendait du minimum de scolarité obligatoire à un niveau d'étude secondaire. L'étude de Matthews-Somerville et Cress (2005) a inclus 20 % d'enfants issus d'un groupe de minorités raciales. L'étude de Capanec et al. (2012) a mentionné l'âge moyen des parents. Seules deux études ont précisé la répartition père/mère dans le remplissage des CRP. Les pères sont largement sous représentés dans l'étude de Rydz et al. (2006) qui a inclus 223 mères pour 22 pères.

1.3 Caractéristiques des tests utilisés

Dix études au total ont utilisé un CRP associé à une évaluation directe par un examinateur formé. Les autres se sont servies uniquement de CRP. Le CSBDP (Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile) utilisé notamment dans l'étude de Eadie et al. (2010) était composé à la fois d'un CRP et d'une observation directe. Le PARCA (Parent Report of Children's Abilities) utilisé dans l'étude de Perra et al. (2015) contient également une observation directe, mais seul le CRP a été utilisé pour l'étude. Certains outils ont été utilisés dans plusieurs études. C'est notamment le cas pour l'ASQ (Ages & Stages Questionnaires), le CSBDP, le SCS18 (Swedish Communicative Screening at 18 months) et le CDI (Child Development Inventory).

Concernant l'âge de passation des outils, les tests standardisés couvrent un échantillon de sujets plus large que les CRP. L'âge cible moyen était situé autour de six ans pour les tests standardisés, alors qu'il était proche de deux ans pour les CRP. Les outils utilisés ont évalué plusieurs aspects de la communication. Concernant les domaines pragmatiques spécifiquement évalués, ceux-ci ne sont pas toujours précisés, notamment pour les tests standardisés. Les compétences sociales et les

gestes à visées communicatives sont les domaines les plus explorés dans les études sélectionnées. En plus des habiletés pragmatiques, nombreux tests ont inclus des mesures lexicales et syntaxiques. Toutefois, les données concernant des capacités transversales telles que les compétences linguistiques ou cognitives ne faisant pas partie du domaine d'étude, il a été choisi de ne pas les intégrer dans les résultats de la recherche. Les tableaux en Annexe M et en Annexe N énumèrent les différents tests et CRP utilisés dans les études, les âges de passation et les compétences pragmatiques évaluées. D'autres mesures ont pu être intégrées dans les tests. Ainsi, l'étude de Bennetts et al. (2016) a mesuré les comportements parentaux, les interactions parents-enfant ainsi que l'implication parentale au quotidien grâce à une échelle d'activité à la maison. Quatre études ont inclus dans leur questionnaire un item concernant les préoccupations parentales à propos des capacités communicatives de leur enfant.

Le lieu de passation et l'examineur des tests standardisés ont été précisés pour certaines études. Les passations ont eu lieu au domicile familial (trois études), dans une structure de soin non spécifiée (une étude), dans une clinique pour enfants (deux études), dans la salle d'attente d'un cabinet médical (une étude) ou dans une crèche (une étude). Les examinateurs sollicités étaient des orthophonistes (une étude), des infirmiers (une étude), le personnel de garderie (une étude), des testeurs qualifiés (deux études) ou des thérapeutes pédiatriques expérimentés (une étude). Aussi, six études ont utilisé la vidéo pour enregistrer les passations

Huit études ont spécifié la constitution du CRP. Sept étaient composés de questions ouvertes permettant de spécifier la fréquence d'apparition du comportement étudié (toujours / parfois / jamais). Les examinateurs ont attribué un point pour les comportements toujours ou parfois obtenus. Les études de Bennetts et al. (2016) et Chuthapisith et al. (2015) ont proposé une échelle dichotomique oui/non.

1.4 Mesure des résultats

Pour évaluer la fiabilité des tests, plusieurs données psychométriques ont été considérées. Le tableau en Annexe O énumère les mesures psychométriques utilisées dans les articles de la recherche. Les principales données mesurées ont concerné la spécificité* (six études), la sensibilité* (six études) et la cohérence interne* (quatre études) des CRP. La fiabilité des CRP a été mesurée par une comparaison avec un outil de référence standardisé. Celui-ci pouvant être un CRP standardisé (trois études) ou une mesure d'observation directe (neuf études).

Sept études ont intégré des données test-retest pour mesurer la validité prédictive des CRP. Capanec et al. (2012) ont cherché un effet de congruence* entre le rapport des mères et des pères dans leur étude.

2 Résultats individuels des études

2.1 Format des comptes rendus parentaux

L'évaluation indirecte des CRP offre la possibilité de recueillir des informations sur une observation continue des enfants. Ainsi, les études de Vehkavuori et Stolt (2018) et Wetberby et al. (2003) ont justifié leur utilisation avec des enfants peu coopérants lors des évaluations directes. Selon eux, des éléments comme la fatigue, la timidité ou la faim ont pu biaiser l'évaluation et la représentativité des résultats obtenus. L'étude de Wetberby et al. (2003) a indiqué que l'utilisation de CRP a permis de parvenir à un consensus avec les parents qui disposent d'une approche globale des aptitudes de leur enfant dans des situations variées et écologiques. Aussi, Capanec et al. (2012) ont mis en évidence l'intérêt de l'utilisation des CRP concernant les comportements en cours d'acquisition, non observés dans les tests et pouvant être interprétés comme déficitaires. En effet, dans l'étude de Matthews-Somerville et Cress (2005), les tests formels, contrairement aux CRP, ont mis en avant des comportements planifiés dans des situations décontextualisés et spécifiques de communication. Les CRP ont apporté eux une approche plus « réelle » de communication selon les auteurs. Le CSBS DP présenté notamment dans l'étude de Wetherby et al. (2002) a proposé une analyse avec des scores et des percentiles et dispose ainsi d'une grande précision dans l'évaluation de la communication sociale.

Les études de Chuthapisith et al. (2015) et Wetberby et al. (2003) ont mentionné l'apport des CRP concernant le temps de passation. Dans l'étude de Bleses et al. (2010), 70 % des parents ont consacré moins de 15 minutes au remplissage de l'outil. Les parents participant à l'étude ont également jugé facile de remplir le compte-rendu. Dans cette même étude, 94,5 % des parents ont trouvé les indications claires pour remplir le SI-3 (Screening Instrument for 3-Year-Olds). Ce consensus a également été retrouvé dans les études de Eadie et al. (2010) et Eriksson et al. (2002), qui montrent que 63 % des parents n'ont présenté aucune difficulté pour compléter le SCS18. Le répertoire de gestes inclus dans le QCEL (Questionnaire for Communication and Early Language) (Longobardi et al., 2011) a apporté une plus grande exhaustivité et une forte précision des réponses. L'inclusion de mesures sur les comportements parentaux et les activités au quotidien dans l'étude de Bennetts et al. (2016) a permis

d'appréhender le niveau d'implication parentale au quotidien ainsi que les spécificités de l'interaction entre les parents et l'enfant.

2.2 Fiabilité des comptes rendus parentaux

Sur les 11 études ayant mesuré la fiabilité des CRP, 8 ont conclu à une fiabilité similaire entre les différents CRP et un test standardisé et ont recommandé leur utilisation comme instrument de dépistage des troubles communicatifs précoces. Six études ont mentionné des corrélations* significatives entre les outils de mesures, ce qui indique que les CRP ont apporté des résultats comparables à ceux obtenus avec un test standardisé. Le tableau en Annexe P répertorie les données concernant la sensibilité, la spécificité et le pourcentage de corrélation entre les CRP utilisés dans les études et les tests standardisés. Le SCS18 de l'étude de Westerlund et al. (2006) et Eriksson et al. (2002) a présenté une trop faible sensibilité, autrement dit, il n'a pas repéré tous les sujets à risques et l'ASQ de l'étude de Rydz et al. (2006) une trop faible spécificité, c'est à dire qu'il a repéré des sujets n'étant pas à risques. Ces deux outils n'ont ainsi pas permis un dépistage acceptable. L'étude de Bennetts et al. (2016) a montré une variabilité de la fiabilité de l'ASQ selon les capacités des enfants. Ainsi, l'ASQ était plus fiable pour des enfants présentant de grandes ou de très légères difficultés. Vehkavuori et Stolt (2018) ont mesuré la capacité du FinCSBS (version finlandaise du CSBS) à évaluer et identifier les enfants à risques de troubles communicatifs. Les résultats ont suggéré que l'outil manquait de sensibilité et ne pouvait donc être recommandé pour le dépistage. Le FinCSBS a toutefois présenté des corrélations significatives avec un test standardisé pour le versant expressif.

Le SI-3, le QCEL, le RDL (Ramathibodi Language Development Questionnaire), le PARCA et le CSBS DP ont tous permis de distinguer les enfants à risques des autres et ainsi d'obtenir des profils communicatifs.

Pour une plus grande fiabilité des résultats, les travaux de Wetherby et al. (2003) et Wetherby et al. (2002) ont recommandé de coupler le CRP à une évaluation directe menée par un examinateur. L'utilisation du CSBS DP a ainsi montré une grande efficacité dans l'évaluation des compétences prélinguistiques précoces en combinant une évaluation indirecte à une mesure directe par une observation du comportement dans le jeu spontané.

La fiabilité des CRP serait notamment dépendante des facteurs communicatifs évalués et de leur type d'apparition. L'étude de Matthews-Somerville et Cress (2005) a ainsi mesuré les aptitudes des parents à détecter les différents comportements

communicatifs de leur enfant. Pour ce faire, les chercheurs ont utilisé le CSI (Communication Signal Inventory). Les parents ont dû repérer les signaux de communication puis les interpréter en fonctions communicatives (demandes, imitations, ...). Les observations des parents ont été cohérentes avec celles obtenues par les tests formels et ont permis de valider et d'étendre les résultats. En effet, les parents ont rapporté des comportements communicatifs non vus lors des tests formels. Les comportements intentionnels tels que les demandes d'objets ou d'actions ont été les mieux perçus par les parents. Eadie et al. (2010) et Capanec et al. (2012) ont également rapporté dans leurs études une plus grande facilité pour les parents dans le repérage des comportements plus saillants, comme les gestes, par rapport à d'autres signaux non verbaux (regard, attention conjointe, émotions) pouvant être moins manifestes. Aussi, les travaux Matthews-Somerville et Cress (2005) ont montré que les parents ont plus facilement interprété les actes communicatifs tels que les protestations ou les demandes d'objets lorsqu'elles se présentaient en réponse à une sollicitation plutôt que suite à une initiation de l'enfant.

La mesure du niveau d'inquiétude parentale dans les CRP s'est avérée partiellement fiable. Sur les quatre études ayant mesuré le niveau d'inquiétude des parents, deux ont indiqué qu'il s'agissait d'un marqueur fiable des capacités communicatives de l'enfant. Dans les études de Vehkavuori et Stolt (2018) et Wetberby et al. (2003), les compétences des enfants dont les parents s'inquiétaient étaient plus faibles que ceux dont les parents ne présentaient pas d'inquiétude. Toutefois, dans l'étude de Capanec et al. (2012), les 10 enfants pour lesquels les parents n'ont exprimé aucune inquiétude ont obtenu des résultats très faibles. L'étude de Westerlund et al. (2006) n'a pas examiné l'inquiétude parentale car selon les auteurs, elle serait une alternative au dépistage et suffirait à prédire un éventuel retard.

Aucune des sept études ayant mesuré le SESC des parents n'a montré de corrélations significatives avec la fiabilité des CRP. Le SESC ne serait donc pas un critère de fiabilité du CRP. De même, le sexe du parent ne s'est pas avéré être un marqueur de fiabilité. L'étude de Capanec et al. (2012) a de fait montré une grande fiabilité inter-évaluateur, la congruence entre les mères et les pères a atteint 78 %. Le différend restant concernait les comportements moins saillants tels que le regard ou l'attention conjointe.

2.3 Validité prédictive des comptes rendus parentaux

Sur les 6 études ayant mesuré la validité prédictive des CRP, 4 ont conclu à une validité prédictive significative de l'outil (Annexe Q). Seul le SCS18 utilisé dans les travaux de Eriksson et al. (2002) et Westerlund et al. (2006) n'a pas présenté une validité prédictive satisfaisante. L'étude de Westerlund et al. (2006) a montré une bonne validité prédictive de l'outil uniquement pour la mesure de la production de mots entre 18 mois et trois ans.

Plusieurs études ont cherché quels étaient les facteurs prédictifs des habiletés communicatives ultérieures. Les résultats de l'étude de Wetherby et al. (2002) et Määttä et al. (2012) ont montré qu'entre 12 et 17 mois, les composites sociaux (gestes communicatifs, regard, émotions) et symboliques ont été les prédicteurs les plus forts des capacités langagières à deux ans. L'étude de Hall et Segarra (2007) a conclu à une forte valeur prédictive de l'attention conjointe et de l'utilisation sociale des gestes sur la communication ultérieure. Le CSBS DP utilisé dans les travaux de Määttä et al. (2012) et Wetherby et al. (2003) a présenté une bonne validité prédictive. En effet, la mesure des compétences prélinguistiques telles que le regard, les fonctions communicatives, les gestes ou l'attention conjointe chez des enfants ayant entre 12 et 24 mois a permis de prédire les compétences linguistiques futures de un à deux ans pour l'étude de Wetherby et al. (2003) et de quatre ans sept mois pour l'étude de Määttä et al. (2012). Les résultats de l'étude de Longobardi et al. (2011) ont été cohérents avec ces données. Les auteurs ont prouvé la valeur prédictive des compétences non verbales précoces (gestes déictiques et référentiels, utilisation de l'adulte et du pointage) entre 12 et 16 mois sur les compétences communicatives ultérieures. Aussi, les enfants qui ont présenté des difficultés communicatives à 23 mois avaient produit moins de gestes entre 12 et 16 mois que les enfants sans risque apparent. Les auteurs ont donc conclu à une validité satisfaisante du QCEL pour prédire les habiletés langagières un an plus tard.

Plus largement, Hall et Segarra (2007) ont montré que le domaine de la communication du Vineland a prédit les apprentissages scolaires futurs tels que la lecture, les mathématiques ou l'orthographe chez des enfants présentant un trouble du langage.

IV Discussion et conclusion

L'objectif de ce travail de recherche était de faire état des écrits de la littérature concernant les apports de l'utilisation des CRP dans l'évaluation des compétences pragmatiques chez les enfants de moins de trois ans. Les hypothèses de départ étaient que les CRP présentent de nombreux apports et qu'il s'agit d'outils écologiques et fiables recommandés pour le dépistage précoce des compétences pragmatiques. Suite à l'interrogation des bases de données et au dépouillement des résultats, 16 articles ont été sélectionnés pour une analyse plus approfondie. Les résultats de ce travail de recherche ont montré des apports concernant le format des CRP. Les CRP sont apparus comme des outils écologiques, faciles et rapides à compléter. Des apports ont également été retrouvés concernant la fiabilité des CRP. Sur les 10 articles ayant mesuré la fiabilité des CRP, 7 ont montré une fiabilité similaire entre le CRP et un test standardisé et ont ainsi recommandé leur utilisation pour le dépistage précoce. Les résultats ont montré une grande fiabilité des parents pour mesurer les gestes à visée communicative et les comportements intentionnels de communication. Pour une plus grande fiabilité des mesures, certains auteurs ont tout de même préconisé de coupler le CRP avec un test standardisé. La mesure du niveau d'inquiétude parentale s'est avérée partiellement fiable. Aussi, le SESC et le sexe des parents n'ont pas influé sur la fiabilité des CRP. Quatre études ont prouvé une forte validité prédictive des compétences pragmatiques préscolaires sur les habiletés communicatives et langagières ultérieures. Les résultats confirment ainsi en partie les hypothèses de départ.

Après l'interprétation des résultats obtenus, il s'agira d'envisager les limites et les perspectives de la recherche.

1 Interprétation des résultats

1.1 Format des comptes rendus parentaux

Les apports des CRP en lien avec une approche écologique de l'évaluation dans des contextes variés et sur une période de temps longue rejoint les travaux antérieurs de Diamond et Squires (1993), Dale et Patterson (2009) puis Grevesse (2015). Ces éléments permettent de considérer les comportements non obtenus lors de l'évaluation formelle, mais pour autant bien maîtrisés par l'enfant (Hall & Segarra, 2007; Matthews-Somerville & Cress, 2005). Toutefois, le fractionnement des CRP en toujours/parfois/jamais limite la libre expression des parents et le recensement de données individuelles sur les comportements de l'enfant. Les CRP proposent ainsi des

échantillons limités de comportement et ne permettent pas de rendre compte de toutes les habiletés communicatives de l'enfant.

Les résultats des études se rejoignent sur les apports des CRP concernant le temps et la facilité de remplissage (Chuthapisith et al. 2015 ; Wetberby et al. 2003). Les CRP ont été remplis par les parents seuls dans la majorité des études, ce qui a toutefois interrogé Hall et Segarra (2007) sur la méthode de recueil. En effet, celle-ci implique pour les parents une certaine maîtrise de l'outil et une bonne compréhension des questions. Or, ces conditions ne sont pas toujours réunies selon Kail et Bassano (2000). La méthode d'entretien serait, selon les auteurs, une alternative pertinente pour une plus grande exhaustivité des informations recueillies et pour s'assurer d'une meilleure compréhension de l'outil. L'utilisation d'un répertoire de gestes dans l'étude de Matthews-Somerville et Cress (2005) s'avère être un outil intéressant. En effet, selon Kern et Gayraud (2010), ce format permet de réduire les exigences mnésiques requises par les questions ouvertes.

La mesure des comportements parentaux dans l'étude de Bennetts et al. (2016), s'est avérée peu fiable du fait d'un manque d'objectivité des parents sur leurs propres comportements. L'inclusion de cette mesure semble toutefois particulièrement riche dans une perspective écologique de l'évaluation. L'échelle des activités à la maison, a elle, montré une bonne fiabilité et paraît intéressante pour estimer le niveau de stimulations générales au quotidien.

1.2 Fiabilité des comptes rendus parentaux

La majorité des études a recommandé l'utilisation des CRP comme outil de dépistage précoce, toutefois il convient de nuancer certains résultats.

Les résultats de l'étude de Bennetts et al. (2016) ont montré une influence du niveau communicatif de l'enfant sur la fiabilité des réponses parentales. La sous-estimation des parents à propos des compétences de leur enfant peut s'expliquer par un manque d'objectivité en lien avec des mécanismes de déni ou par de faibles connaissances sur les repères développementaux de l'enfant (Antheunis et al., 2007 ; Gradel et al., 1981 ; Kern, 2007).

Aussi, selon les domaines communicatifs évalués, la fiabilité des réponses parentales peut varier. L'étude de Vehkavuori et Stolt (2018) a mis en évidence des corrélations significatives entre le SCS18 et le RDLS III (Reynell Developmental Language Scales III) pour le versant expressif uniquement. Ce constat avait été étayé par les travaux antérieurs de Sachse et Von Suchodoletz (2008), dans lesquels, une plus forte

corrélation entre les CRP et les mesures directes avait été retrouvée pour le versant expressif. En outre, le domaine de la pragmatique et notamment la perception des signes non verbaux nécessitent une observation particulièrement fine. L'étude de Wetherby et al. (2002) rapporte ainsi de plus grandes difficultés pour les parents dans l'évaluation de la communication sociale par rapport à d'autres domaines comme la production de mots.

Wetherby et al. (2003) et Wetherby et al. (2002) ont préconisé la combinaison du CRP à une évaluation directe. Cet intérêt d'une combinaison des approches a déjà été retrouvé dans la littérature. En effet, pour évaluer les compétences lexicales et syntaxiques précoces, les travaux de Kern (2003) avaient recommandé de coupler plusieurs instruments de recueil. Dans cette optique, le CSBS DP semble particulièrement intéressant puisqu'il mêle une évaluation directe à un CRP.

Les caractéristiques psychométriques des CRP n'ont pas toujours été satisfaisantes et peu de CRP ont présenté à la fois une bonne sensibilité et une bonne spécificité. Ainsi, des outils comme le SCS18, utilisé dans l'étude de Westerlund et al (2006), n'a pas permis de repérer tous les enfants présentant des signes de troubles communicatifs. Les auteurs ont donc préconisé son utilisation chez des enfants plus âgés. En effet, la fluctuation des comportements à cet âge et le manque de stabilité des capacités communicatives a pu diminuer la fiabilité des résultats. D'après Le Normand (1991), les différences interindividuelles sont majeures entre deux et trois ans, ce qui rend ambitieux la construction d'un profil unique développemental. Aussi, le développement précoce est marqué par de nombreuses variations, c'est pourquoi Bennetts et al. (2016) ont recommandé de sélectionner des outils correspondant à l'âge précis des enfants pour une plus grande fiabilité des mesures.

Les études ayant inclus une mesure du niveau d'inquiétude parentale ont rapporté des résultats hétérogènes. Les données de la littérature à ce sujet sont en effet diverses. Bennetts et al. (2016) ont recommandé l'utilisation des préoccupations parentales comme outil de dépistage, alors que les travaux antérieurs de Glascoe et al. (1989) avaient déconseillé de considérer ces données comme une alternative au dépistage. Concernant l'effet du sexe, l'étude de Capanec et al. (2012) a montré un effet de congruence entre les mères et les pères dans le remplissage du CSBS DP. Ainsi, le sexe du parent n'influerait pas sur les résultats du CRP. Ce résultat plaide en faveur d'une plus grande implication des pères, qui sont bien souvent sous-représentés dans les échantillons selon les auteurs. Les études ayant mesuré le SESC des parents n'ont

pas montré de lien avec la fiabilité des CRP, ce qui rejoint les résultats de l'étude de Glascoe (1997) et Sachse et Von Suchodoletz (2012), mais les auteurs ont indiqué un manque d'étude sur le sujet. Aussi, le SESC des parents n'a pas toujours été mesuré dans les études et quatre d'entre elles ont relevé une sous-représentation des familles issues de milieux socio-économiques défavorisés dans leur échantillon. Quoi qu'il en soit, pour établir un profil fonctionnel des habiletés communicatives des enfants, les facteurs économiques et culturels doivent être pris en compte selon Turgeon et al. (2015). Ceci semble d'autant plus important dans la mesure où la pragmatique renvoie aux usages sociaux de la langue et est ainsi fortement influencée par le milieu environnant.

1.3 Validité prédictive des comptes rendus parentaux

Dans le cadre du dépistage précoce, plusieurs études ont mis en avant l'intérêt de l'utilisation de mesures répétées dans le temps (Longobardi et al., 2011; Määttä et al., 2012). En effet, les capacités communicatives évoluant fortement avec l'âge et les différences individuelles étant très marquées avant deux ans (Masson, 2014), cela semble essentiel. Aussi, pour que le profil communicatif de l'enfant soit représentatif de ses habiletés futures, Määttä et al. (2012) ont recommandé l'observation de plusieurs domaines communicatifs. En effet, les travaux de Bloom (1980) ont montré que l'apprentissage du langage résulte de la combinaison entre la forme, le contenu et l'utilisation et que chacune de ces composantes doit être évaluée pour une approche globale des compétences communicatives de l'enfant.

Les travaux de Longobardi et al. (2011) et Hall et Segarra (2007) ont mis en évidence l'influence des comportements non verbaux précoces sur les capacités communicatives ultérieures. D'après Wetherby et al. (2002) et Wetberby et al. (2003), plusieurs recherches avaient déjà mis en évidence le caractère prédictif des habiletés non verbales précoces sur le développement communicatif ultérieur. L'étude de Camaioni et al. (1991) a ainsi montré la validité prédictive des attitudes communicatives (comportements gestuels, vocaux, moteurs) dans des contextes variés à 12 mois sur le développement lexical à 20 mois. Selon Goldin-Meadow (2016), les gestes de l'enfant à 14 mois sont prédictifs de la taille du vocabulaire à trois ans. Toutefois, pour Vehkavuori et Stolt (2018) d'autres facteurs sont à considérer tels que les compétences lexicales réceptives et l'utilisation d'objets.

La validité prédictive des CRP apporte des éléments intéressants dans une perspective clinique. Dans l'étude de Bleses et al., le SI-3 a été utilisé comme base à

une intervention future si nécessaire. Le repérage précoce des difficultés communicatives permet en effet de proposer une intervention précoce et ainsi diminuer l'impact des troubles. L'étude de Wallace et al. (2015) a ainsi soutenu l'importance de l'identification précoce et préscolaire des difficultés communicatives pour réduire l'impact des difficultés sur les apprentissages scolaires.

2 Limites

2.1 Principales limites des études contenues dans la revue de littérature

Les premières limites, soulevées dans les articles, concernent les participants inclus dans les études. Plusieurs études ont relevé des biais liés à l'échantillon trop restreint de participants (Chuthapisith et al., 2015; Matthews-Somerville & Cress, 2005; Vehkavuori & Stolt, 2018) qui a pu limiter la représentativité des résultats. Or, il est recommandé de faire intervenir un grand nombre de participants pour valider un outil en tant que mesure de dépistage. De plus, le jeune âge de la population cible a pu limiter la fiabilité des résultats et les différences interindividuelles entre les enfants ont rendu difficile l'interprétation des données (Eadie et al., 2010; Wetberby et al., 2003). Comme l'ont évoqué Wetberby et al. (2003), certains enfants rattrapent leur retard en grandissant, ce qui freine la validité du dépistage. Ainsi, l'étude de Longobardi et al. (2011) a précisé que le dépistage précoce avant deux ans manquait de précision pour prédire les résultats ultérieurs. La représentativité des participants a également suscité des questionnements. En effet, la plupart des études ont sélectionné les participants dans un centre de soins primaires. Toutefois, selon Chuthapisith et al. (2015), pour une plus grande représentativité des résultats, il conviendrait de recruter les participants dans plusieurs centres.

Les outils de mesures utilisés dans les études et leurs modalités de remplissage ont également soulevé des limites. Määttä et al. (2012) et Longobardi et al. (2011) ont utilisé uniquement des CRP pour mesurer la fiabilité prédictive des outils. Néanmoins, comme précédemment évoqué, ces mesures manquent parfois de fiabilité. Vehkavuori et Stolt (2018) ont indiqué un manque d'exploration du versant réceptif dans le SCS18 et plus largement dans les outils de dépistage en général, ce qui avait déjà été soulevé par Dahmoune-Le Jeannic (2016). Or, la mesure des compétences réceptives s'avère essentielle pour le dépistage précoce des enfants à risques de troubles communicatifs. Les modalités d'administration n'ont pas été similaires dans toutes les études, ce qui a pu influencer sur la fiabilité des résultats. Ainsi, dans l'étude de Matthews-Somerville et Cress (2005), les parents ont rempli le CRP en collaboration avec l'examineur et le

remplissage de l'ASQ dans l'étude de Bennetts et al. (2016) a eu lieu lors d'un entretien téléphonique de 30 minutes.

Une autre limite concerne le manque de clarté des inquiétudes parentales. Les auteurs précisent que les inquiétudes concernent les aspects communicatifs et langagiers, mais les domaines précis altérés ne sont pas spécifiés dans les travaux.

Le genre du parent ayant rempli le CRP n'a pas montré d'impact sur la fiabilité des réponses. Néanmoins, celui-ci a été précisé dans deux études seulement. Aussi, dans l'étude de Rydz et al. (2006), les pères étaient sous-représentés. Il est donc difficile de conclure sur un réel effet de congruence entre les parents.

2.2 Limites de la revue systématique

Une limite de cette revue systématique de la littérature concerne le domaine d'étude. Les compétences pragmatiques se basent sur un spectre d'habiletés et de comportements plus ou moins manifestes et les influences culturelles, cognitives et sociales ainsi que le manque de normes précises sur son développement rendent ardue son évaluation (Adams, 2002). Ainsi, le champ de la pragmatique est un domaine complexe qui peut être difficile à appréhender et à évaluer pour les non-experts du domaine comme les parents.

Des limites sont à noter concernant les participants aux études. Certains présentent des troubles du langage, des troubles neurologiques ou une prématurité, ce qui limite la représentativité des participants, ces populations étant plus à risque de présenter des troubles pragmatiques associés. L'étude de Bleses et al. (2010) a présenté un test de dépistage pour les enfants de trois ans, mais les participants à l'étude avaient en moyenne 37,2 mois, ce qui est supérieur au critère d'âge d'inclusion des études. Seule l'étude de Longobardi et al. (2011) a précisé l'ordre des participants dans la fratrie, or il s'agit d'une donnée intéressante qui a pu influencer sur le développement pragmatique de l'enfant. De même, il aurait été intéressant de connaître le mode de garde des participants. Enfin, la présence d'un multilinguisme n'a pas été précisée dans les études, or la mixité culturelle de l'environnement a pu modifier le développement communicatif et pragmatique de l'enfant.

Les tests utilisés dans les études présentent plusieurs limites. Ils ne sont, pour la plupart, pas spécifiques à l'évaluation de la pragmatique et ont mesuré d'autres domaines comme le lexique, la syntaxe ou le niveau de jeu. Certains tests n'ont pas spécifié quelles compétences communicatives ils évaluaient. Aussi, les études ont utilisé des tests différents et ont mesuré des compétences pragmatiques distinctes, ce

qui rend leur comparaison difficile. Les données concernant la sensibilité, la spécificité des tests et les pourcentages de corrélations n'ont pas toujours été précisés et ont ainsi freiné la mesure de la validité psychométrique des CRP.

Les choix méthodologiques effectués ont pu limiter l'exhaustivité de la recherche. Lors du choix des mots clés, les termes « dépistage » et « compte-rendu » n'ont pas permis l'obtention de termes Mesh adéquats, les mots clés ont donc été définis suite à l'interrogation des bases de données, ce qui a pu fausser les résultats de la recherche. De plus, nombreux articles sélectionnés pour la revue de littérature sont issus de sources extérieures aux bases de données interrogées, cela peut indiquer un biais de sélection. L'interrogation de bases de données supplémentaires aurait probablement permis d'obtenir un nombre plus important de résultats. Pour évaluer la qualité méthodologique des articles, il n'y a pas eu d'accord interjuge, ce qui implique une certaine subjectivité de la cotation. Enfin, la limitation de la recherche sur la période après 2000, a pu exclure des sources pertinentes publiées avant cette période.

3 Perspectives

3.1 Perspectives cliniques

L'étude de Bleses et al (2010) a montré la fiabilité du CRP auprès du personnel de crèche, ce qui suggère l'intérêt d'une inclusion des professionnels de la petite enfance dans le repérage précoce des difficultés langagières. Dans une perspective coordonnée, une formation des professionnels de la petite enfance et des parents à l'utilisation des comptes rendus semble une perspective intéressante pour améliorer les procédures de dépistage. L'élaboration d'un protocole explicatif sur l'utilisation des CRP à destination des parents permettrait de réduire les freins au remplissage.

Concernant la pratique orthophonique et l'évaluation des jeunes enfants présentant des troubles pragmatiques, plusieurs éléments peuvent être relevés. Avant tout, il est nécessaire de rappeler l'importance d'une évaluation précoce pour limiter les délais de prise en soin. En pratique, il est complexe pour les orthophonistes de reproduire les situations naturelles de communication lors du bilan formel, c'est pourquoi l'utilisation de CRP semble tout à fait pertinente. Leur rapidité et facilité de recueil et d'analyse apportent un réel bénéfice au thérapeute (Coquet, 2013). Aussi, la mesure des inquiétudes parentales lors du bilan peut être un indicateur complémentaire des difficultés de l'enfant. Dans une perspective de soin, les CRP suscitent chez les parents une plus grande attention aux comportements communicatifs de leur enfant (Camaioni et al., 1991) ce qui, dans une approche partenariale du soin, les invitera à

une implication croissante, l'abord des compétences pragmatiques ne pouvant se passer d'un accompagnement indirect avec l'entourage (Roch & Thibault, 2010).

3.2 Perspective de la recherche

Dans de prochains travaux, il serait intéressant d'explorer davantage l'impact du genre du parent et du SESC sur la fiabilité des CRP. Aussi, pour pallier le manque de spécificité des CRP dans l'évaluation de la pragmatique, l'élaboration d'un outil de dépistage spécifique au champ de la pragmatique prenant la forme d'un CRP semble être une piste pertinente pour un prochain mémoire.

4 Conclusion

L'évaluation précoce des habiletés pragmatiques du jeune enfant s'inscrit dans une démarche préventive et coordonnée. Le repérage précoce des difficultés pragmatiques s'avère essentiel pour proposer des solutions adaptées et diminuer l'impact des difficultés au quotidien. Les habiletés pragmatiques prenant place dans l'échange avec l'adulte, l'intégration des parents dans leur évaluation prend tout son sens. La revue de littérature s'est attachée à présenter les apports de l'utilisation des CRP dans l'évaluation des habiletés pragmatiques avant trois ans. L'analyse des articles sélectionnés a montré des bénéfices concernant le format, la fiabilité et la validité prédictive des CRP. Sur les 10 études ayant mesuré la fiabilité des CRP, 7 ont recommandé leur utilisation en tant qu'outil de dépistage. Pour une plus grande validité du dépistage, certains auteurs ont préconisé de coupler l'instrument à une évaluation directe. L'intérêt de mesurer les inquiétudes parentales dans les CRP est plus contrasté. Enfin les études ont montré que le genre et le SESC du parent n'ont pas influé sur la fiabilité des CRP.

Cette revue de littérature a permis d'étudier le rôle des parents dans un domaine peu investigué de la littérature, la majorité des travaux s'étant intéressée aux capacités linguistiques. Aussi, peu de travaux avaient exploré l'inclusion des parents dans une perspective de dépistage. En pratique, une plus grande implication des parents lors du bilan orthophonique des jeunes enfants s'avère essentielle pour une approche éclairée et individualisée du soin. L'élaboration d'un CRP spécifique à l'évaluation de la pragmatique, chez le jeune enfant dans une perspective de dépistage, pourrait faire l'objet d'un prochain mémoire.

V Références bibliographiques

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Anaes. (2004). *Guide méthodologique : Comment évaluer à priori un programme de dépistage ?* https://www.has.sante.fr/upload/docs/application/pdf/guide_programme_depistage_rap.pdf
- Antheunis, P., Ercolani, F., & Roy, S. (2009). Le dépistage et l'intervention précoce en orthophonie au sein d'un continuum dans l'action. *Rééducation orthophonique*, 237.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., Roy, S., & de Dialogoris, C. (2007). L'accompagnement parental au cœur des objectifs de prévention de l'orthophoniste. Le travail avec les outils Dialogoris 0/4 ans et Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste. *Contraste*, 26, 19.
- Aubineau, L.-H., Vandromme, L., & Driant, B. L. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *Année psychologique*, 35.
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005). Le DLPF : Un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 57(2), 171. <https://doi.org/10.3917/enf.572.0171>
- Bassano, D., & Lavielle-Guida, M. (2017). Le DLPF, un outil d'évaluation du langage entre 1 et 4 ans : Bilan pour le développement typique et perspectives pour l'utilisation dans l'autisme. *Les entretiens de Bichat*. <https://www.lesentretiensdebichat.com/orthophonie>
- Bennetts, S. K., Mensah, F. K., Westrupp, E. M., Hackworth, N. J., & Reilly, S. (2016). The Agreement between Parent-Reported and Directly Measured Child

- Language and Parenting Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01710>
- Bernicot, J. (1992). *Les Actes de langage chez l'enfant* (Presses Universitaires de France). <https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/les-actes-de-langage-chez-l-enfant--9782130447528.htm>
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In *Le langage de l'enfant: Comment l'évaluer?* (p.145-159). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0145>
- Billard, C. (2002). Les troubles du langage chez l'enfant. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 15(3), 153-159.
- Billard, C. (2004). Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification. *Elsevier*, 1(2), 126-131. [https://doi.org/10.1016/S1762-5688\(03\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S1762-5688(03)00006-X)
- Bleses, D., Vach, W., Jørgensen, R. N., & Worm, T. (2010). The internal validity and acceptability of the Danish SI-3 : A language-screening instrument for 3-year-olds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 53(2), 490-507. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0132\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0132))
- Bloom. (1980). Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities : LD 3. *Bulletin of the Orton Society*, 115-133.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons Inc.
- 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, 47-63.
<https://doi.org/10.46278/j.ncacn.20190717>

- Bruner, J. (2011). *Le Développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. (Vol. 73). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686.htm>
- Camaioni, L., Castelli, M. C., Longobardi, E., & Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First Language*, 11(33), 345-358. <https://doi.org/10.1177/014272379101103303>
- Cepanec, M., Lice, K., & Simleša, S. (2012). Mother-father differences in screening for developmental delay in infants and toddlers. *Journal of Communication Disorders*, 45(4), 255-262. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.04.002>
- Charollais, A., Marret, S., Stumpf, M.-H., Lemarchand, M., Delaporte, B., Philip, E., Monom-Diverre, Guillois, B., Datin-Dorriere, V., Debillon, T., Simon, M.-J., De Barace, C., Pasquet, F., Saliba, E., & Zebhib, R. (2013). Comprendre le neurodéveloppement du langage, une nécessité pour prévenir les troubles des apprentissages de l'enfant? *Archives de Pédiatrie*, 20(9), 994-999. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2013.06.004>
- Chuthapisith, J., Wantanakorn, P., & Roongpraiwan, R. (2015). Ramathibodi Language Development Questionnaire: A Newly Developed Screening Tool for Detection of Delayed Language Development in Children Aged 18-30 Months. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet Thangphaet*, 98(8), 748-755.
- Coquet. (2005a). Pragmatique : Quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 43(221).
- Coquet, F. (2005b). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 43(221), 185.
- Coquet, F. (2007). Mise en place d'un dispositif de repérage des troubles du langage

à l'école maternelle. *Contraste*, 26(1), 285.

<https://doi.org/10.3917/cont.026.0285>

Coquet, F. (2009). Propositions pour une méthodologie d'observation/évaluation de l'enfant de moins de 3 ans et/ou de l'enfant avec peu ou pas de langage. *L'Orthophoniste*, 293.

Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression. *Les entretiens de Bichat*.
<https://www.lesentretiensdebichat.com/bichat/sommaires-orthophonie>

Coquet, F. (2013). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Pistes pour l'évaluation*. Ortho Édition.

Dahmoune-Le Jeannic, S. (2016). *Évaluation du langage oral chez l'enfant*. De Boeck Supérieur.

Dale, P. S., Bates, E., Reznick, J. S., & Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, 16(2), 239-249. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010394>

Dale, P. S., & Patterson, J. L. (2009). *Early Identification of Language Delay*. Encyclopedia on Early Childhood Development.

De Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob.

De Weck, G. (2005). L'approche interactionniste en orthophonie / logopédie. *Rééducation orthophonique*, 43(221).

Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, 104 (2002).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000413069>

Dellatolas, G., & Vallée. (2005). *Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*. 129.

- Denni-Krichel, N. (2001). La prévention des troubles du langage : Un objectif prioritaire des orthophonistes à l'école. *Enfances & Psy*, 16(4), 150. <https://doi.org/10.3917/ep.016.0150>
- Denni-Krichel, N. (2003). Le partenariat parents-orthophonistes. *Enfances & Psy*, 21(1), 50-57. <https://doi.org/10.3917/ep.021.0050>
- Diamond, K. E., & Squires, J. (1993). The Role of Parental Report in the Screening and Assessment of Young Children. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 107-115. <https://doi.org/10.1177/105381519301700203>
- Eadie, P. A., Ukoumunne, O., Skeat, J., Prior, M. R., Bavin, E., Bretherton, L., & Reilly, S. (2010). Assessing early communication behaviours: Structure and validity of the Communication and Symbolic Behaviour Scales-Developmental Profile (CSBS-DP) in 12-month-old infants. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(5), 572-585. Scopus. <https://doi.org/10.3109/13682820903277944>
- Eriksson, M., Westerlund, M., & Berglund, E. (2002). A screening version of the Swedish communicative development inventories designed for use with 18-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 45(5), 948-960. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/077\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/077))
- Flajolet, A. (2001). *Rapport Flajolet*. <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/annexes.pdf>
- Fletcher, P., & Garman, M. (1988). Conversation and preschool language development. In *Language Acquisition* (Cambridge University Press, p. 337-361).
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage*. DUNOD.
- Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez

- l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 43(221).
- Glascoe, Frances P., Altemeier, W., & MacLean, W. (1989). The Importance of Parents' Concerns About Their Child's Development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 143(8), 955.
<https://doi.org/10.1001/archpedi.1989.02150200115029>
- Glascoe, Frances Page. (1997). Parents' Concerns About Children's Development: Prescreening Technique or Screening Test? *Pediatrics*, 99(4), 522-527.
<https://doi.org/10.1542/peds.99.4.522>
- Goldin-Meadow, S. (2016). L'enfant parle d'abord avec les mains. *Enfance*, 2016(04), 435-443. <https://doi.org/10.4074/S0013754516004079>
- Gradel, K., Thompson, M. S., & Sheehan, R. (1981). Parental and professional agreement in early childhood assessment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1(2), 31-39. <https://doi.org/10.1177/027112148100100208>
- Grégoire, J. (1993). Le dépistage des troubles du langage en période préscolaire. *Le médecin de famille canadien*, 39, 856-862.
- Grevesse, P. (2015). Instable? Le bilan orthophonique du jeune enfant sans langage. *ANAE*, 135, 7.
- Guiberson, M., Rodríguez, B. L., & Dale, P. S. (2011). Classification accuracy of brief parent report measures of language development in Spanish-speaking toddlers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 536-549.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0076\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0076))
- Hall, N. E., & Segarra, V. R. (2007). Predicting academic performance in children with language impairment: The role of parent report. *Journal of Communication Disorders*, 40(1), 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.06.001>
- HAS. (2005). *Propositions portant sur le dépistage individuel chez l'enfant de 28 jours*

à 6 ans, destinées aux médecins généralistes, pédiatres, médecins de PMI et médecins scolaires.

Hevesi, K., & Rasse, M. (2018). Le rôle de la parole dans les relations entre adulte et enfant. *Spirale*, 1(85), 176-178.

Hupet, M., & Chantraine, Y. (1992). *L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelle*. 29, 44-53.

Jakobson, R. (1960). « *Closing statements: Linguistics and Poetics* » (Style in langage, p. 350-377). Mit Pr.

Journal officiel lois et décrets, Pub. L. No. 104, CPPAP 0103 B 05088 296 (2002).
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/2002/5/4>

Kail, M., & Bassano, D. (2000). Méthodes d'investigation et démarches heuristiques. In *L'acquisition du langage. Vol. I Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (p. 320). Presses Universitaires de France.

Kern, & Gayraud, F. (2010). *IFDC- Inventaire Français du Développement Communicatif* (La Cigale).

Kern, S. Langue, J., Zesiger, P., & Bovet, F. (2010). *Adaptations françaises des versions courtes des inventaires du développement communicatif de MacArthur-Bates*. 13.

Kern, S. (2003). Développement du langage chez le jeune enfant : Le compte-rendu parental comme outil d'évaluation. *Glossa*, 85, 48-62.

Kern, S. (2007). Le compte-rendu parental comme méthode d'évaluation du développement langagier précoce. *Rééducation orthophonique*, 43(231).

Kremer, J.-M., & Denni-Krichel, N. (2010). *Prévenir les troubles du langage des enfants* (J.Lyon).

Laval, V. (2016). Pragmatique, compréhension et inférences : La question de

- l'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 49.
<https://doi.org/10.3917/rne.081.0049>
- Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 3 ans. *Glossa, les cahiers de l'UNADREO*, 26, 14-21.
- Le Normand, M.-T. (2007). *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*. Elsevier Masson.
- Le Normand, M.-T., & Clouard, C. (2014). De nouveaux outils pour l'évaluation de la parole, du langage et de la communication chez le jeune enfant. *Contraste*, 39(1), 161. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0161>
- Leclercq, M.-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 43(221).
- Longobardi, E., Rossi-Arnaud, C., & Spataro, P. (2011). A longitudinal examination of early communicative development: Evidence from a parent-report questionnaire. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(Pt 3), 572-592. <https://doi.org/10.1348/026151010X523473>
- Määttä, S., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Ahonen, T., & Aro, T. (2012). Developmental trajectories of early communication skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 55(4), 1083-1096. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0305\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0305))
- Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : Enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP). *Enfance*, 2014(02), 171-187. <https://doi.org/10.4074/S0013754514002043>
- Matthews-Somerville, R. C., & Cress, C. J. (2005). Parent Perceptions of Communication Behaviors at Formally Assessed Stage Transitions in Young

- Children at Risk for Being Nonspeaking. *Communication Disorders Quarterly*, 26(3), 164-177. Scopus. <https://doi.org/10.1177/15257401050260030501>
- Miller, L. E., Perkins, K. A., Dai, Y. G., & Fein, D. A. (2017). Comparison of parent report and direct assessment of child skills in toddlers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.08.002>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., G. Altman, D., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Plos Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant: Nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 43(221).
- Monfort, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 45(231).
- Ninio, A., & Snow, C. (2018). *Pragmatic Development*. Routledge Taylor & Francis Group. https://books.google.fr/books?hl=en&lr=&id=y__EDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=UzWsVnErtC&sig=RJvzb8PDYRzaD5o3eE8RwoyD0IQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Pasquet, F. (2015). *Approche développementale pour l'évaluation et l'analyse des dysfonctionnements du langage*. 135, 1-9.
- Perra, O., McGowan, J. E., Grunau, R. E., Doran, J. B., Craig, S., Johnston, L., Jenkins, J., Holmes, V. A., & Alderdice, F. A. (2015). Parent ratings of child cognition and language compared with Bayley-III in preterm 3-year-olds. *Early Human Development*, 91(3), 211-216. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2015.01.009>

- Picard, D., & Marc, E. (2020). La communication au cœur du système. In *L'École de Palo Alto* (Presses Universitaires de France, p. 57-73). <https://www-cairn-info.docelec.univ-lyon1.fr/l-ecole-de-palo-alto--9782715401419.htm>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Roch, D., & Thibault, M. P. (2010). Le patient et son entourage. In *Entretiens d'Orthophonie 2010* (p. 91-96). Les entretiens de Bichat.
- Rondal, J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Mardaga.
- Rydz, D., Srour, M., & Oskoui, M. (2006). Screening for Developmental Delay in the Setting of a Community Pediatric Clinic : A Prospective Assessment of Parent-Report Questionnaires. *Pediatrics*, 118(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0466>
- Sachse, W., & Von Suchodoletz, S. (2012). Early identification of language delay by direct language assessment or parent report? *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 17(4), 504.
- Santiago Delefosse, M. (2004). Évaluer la qualité des publications Quelles spécificités pour la recherche qualitative ? *Pratiques Psychologiques*, 10(3), 243-254. [https://doi.org/10.1016/S1269-1763\(04\)00049-5](https://doi.org/10.1016/S1269-1763(04)00049-5)
- Schaerlaekens, A.-M. (2005). Adapter un test de langage depuis une langue étrangère. L'expérience de l'adaptation des Reynell Scales en langue néerlandaise (p. 213-224). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0145>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Searle, J., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge

University Press.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Éds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed). Cambridge University Press.

Sylvestre, A., Crank, C., Tribble, D. S.-C., & Payette, H. (2002). *Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants*. 26(4), 17.

Thérond-Reboux, B. (2017). *Le Test des Bulles*. Graine de langage.

Tricot, M. (2003). Dialogoris 0/4 ans, un outil de prévention précoce des troubles du langage oral. *Ortho Magazine*, 48, 2.

Turgeon, Y., Macoir, J., & Lafay, A. (2015). Classical Tests for Speech and Language Disorders. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 792-798). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.54048-3>

Vehkavuori, S.-M., & Stolt, S. (2018). Screening language skills at 2;0. *Infant Behavior and Development*, 50, 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.01.001>

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In *L'acquisition du langage Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (Presses Universitaires de France, p. 231-265). <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0231>

Wallace, I. F., Berkman, N. D., Watson, L. R., Coyne-Beasley, T., Wood, C. T., Cullen, K., & Lohr, K. N. (2015). Screening for Speech and Language Delay in Children 5 Years Old and Younger: A Systematic Review. *PEDIATRICS*, 136(2), e448-e462. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3889>

Watzlawick, P., Helmick, J., & Jackson, D. D. (1967). Proposition pour une axiomatique de la communication. In *Une logique de la communication* (p. 45-69). Éditions du Seuil.

Westerlund, M., Berglund, E., & Eriksson, M. (2006). Can severely language delayed

- 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 237-247. Scopus. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/020\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/020))
- Wetberby, A., Goldstein, H., Cleary, J., & KubUn, K. (2003). Early Identification of Children With Communication Disorders Concurrent and Predictive Validity of the CSBS Developmental Profile. *Infants and Young Cbildren*, 16(2), 161-174. <https://doi.org/10.1097/00001163-200304000-00008>
- Wetherby, A. M., Allen, L., Cleary, J., Kublin, K., & Goldstein, H. (2002). Validity and reliability of the communication and symbolic behavior scales developmental profile with very young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 45(6), 1202-1218. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/097))
- Witko, A., & Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. In *Le développement du langage chez l'enfant* (p. 272). Deboeck.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., & Pouget, G. (2011). « Parler bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. 1-8.

Glossaire

ASQ : Ages & Stages Questionnaires - Questionnaires sur les âges et les stades.

BDI : Battelle Development Inventory – Inventaire du développement.

BS: Behavior Sample – Échantillon de comportement.

CDI : Communicative Development Inventory – Inventaire du développement de l'enfant.

Cohérence interne : capacité d'un outil obtenir des scores similaires à un autre outil sur des items cherchant à évaluer les mêmes éléments.

Congruence : capacité d'un test à apporter des résultats cohérents et similaires entre deux groupes.

Corrélation : dépendance entre deux variables aléatoires. Se calcule par un coefficient de relation compris entre 0 et 1.

CRP : Comptes rendus parentaux/ compte-rendu parental. Outil d'évaluation des compétences de l'enfant se présentant sous la forme d'un répertoire, d'un inventaire ou d'un questionnaire et pouvant être standardisé ou étalonné.

CSBS DP : Communication and Symbolic Behaviour Scales Developmental Profil – Échelles de communication et de comportement symbolique.

CSI : Communication Signal Inventory - Inventaire des signaux de communication.

DPLF : Développement du Langage de Production en Français.

DPL-3 : Dépistage et Prévention Langage à 3 ans.

ECI : Early Communication Indicator – Indicateur de communication précoce.

MSEL : Mullen Scales of Early Learning – Échelles de Mullen sur l'apprentissage précoce.

PARCA 3 : Parent Report of Children's Abilities - Rapport des parents sur les capacités des enfants, version pour les 3 ans.

PLS-3 : Preschool Language Scale-3 - Échelle de langage préscolaire-3.

PLS-4 : Preschool Language Scale-4 - Échelle de langage préscolaire-4.

QCEL : Questionnaire for Communication and Early Language - Questionnaire pour le développement de la communication et du langage précoce.

RLD : Ramathibodi Language Development Questionnaire - Questionnaire sur le développement du langage Ramathibodi.

SCS18 : Swedish Communicative Screening at 18 months - Inventaire du Développement Communicatif Suédois à 18 mois.

SECDI : Swedish version of the Communicative Development Inventories – Version suédoise d'inventaire du développement de l'enfant.

Sensibilité : capacité d'un test à détecter les vrais positifs, autrement dit les sujets à risques dans le cadre du dépistage.

Standardisé : se dit d'un test dont les variables de passation ont été contrôlées pour que les conditions de passation soient identiques pour tous les sujets.

SESC : Statut Économique, Social et Culturel.

SI-3 : Screening Instrument for 3-Year-Olds - Instrument de dépistage pour les enfants de 3 ans.

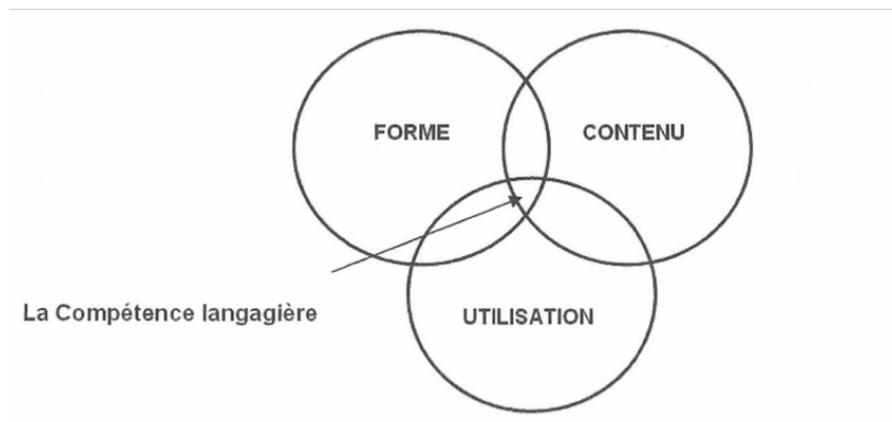
Spécificité : capacité d'un test à repérer seulement les vrais positifs. Dans le cadre du dépistage, cela revient à repérer exclusivement les sujets à risques.

Validité prédictive : capacité d'un outil à prédire justement un ou plusieurs critères futurs.

VI Annexes

Annexe A - Modèle tridimensionnel de la compétence langagière (Bloom & Lahey, 1978)	I
Annexe B - Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge (Coquet, 2005a).....	II
Annexe C - Les précurseurs de la communication (Leclerq, 2005).....	III
Annexe D - Les actes de parole (Dore, 1979 cité par Fletcher & Garman, 1988).....	IV
Annexe E - Batteries et test d'évaluation – analyse qualitative	V
Annexe F - Batteries et tests d'évaluation – analyse quantitative	VII
Annexe G - Équations de recherches et filtres utilisés dans les bases de données	VIII
Annexe H - Diagramme de flux PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009)	X
Annexe I - « Grille synthèse », repères pour l'expertise de la qualité d'une publication qualitative (Santiago Delefosse, 2004).....	XI
Annexe J - Tableau d'évaluation des qualités méthodologiques des articles	XIV
Annexe K - Exemple d'une grille de lecture d'article	XVI
Annexe L - Tableau présentant les articles sélectionnés pour la revue de littérature	XX
Annexe M - Tests standardisés utilisés dans les articles	XXIII
Annexe N – Comptes rendus parentaux utilisés dans les études	XXVI
Annexe O - Mesures psychométriques utilisées dans les études	XXIX
Annexe P - Données utilisées pour mesurer la performance des comptes rendus parentaux.....	XXXI
Annexe Q - Validité prédictive des comptes rendus parentaux.....	XXXIII

Annexe A - Modèle tridimensionnel de la compétence langagière (Bloom & Lahey, 1978)



Annexe B - Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge (Coquet, 2005a)

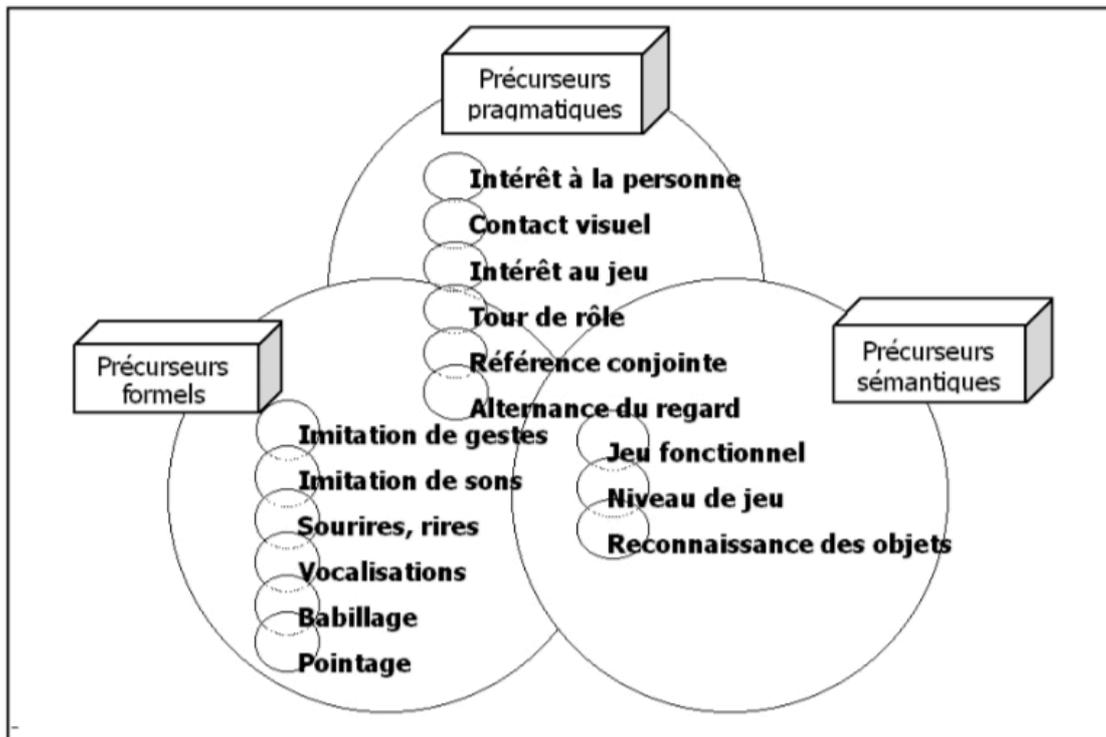
Tableau 4 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge

	Compétences méta – pragmatiques
	Habiletés discursives
	Adaptation au contexte social (registres de langage)
	Organisation de l'information : prise en compte du point de vue de l'autre décodage du message (inférences) et production (choix lexicaux et morpho-syntaxiques adaptés, organisation du discours)
	Règles de coopération (GRICE),
	Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte
	Adaptation à l'interlocuteur (âge, disposition affective de l'autre, savoir partagé) et au contexte physique (lieu, moment, objets présents / absents)
	Conscience des préalables aux tours de parole
	Régie de l'échange : routines conversationnelles (attention à l'autre, alternance des tours de parole, initiation, maintien et clôture de l'échange), topicalisation de la conversation (lancement, maintien, changement et clôture des thèmes), prise en compte du feed back (réparation des bris, demande d'explicitation ...)
	Efficacité des actes de langage en termes d'intention (BERNICOT)
	Fonctions du langage (HALLIDAY) : informative, phatique, incitative, personnelle, heuristique, instrumentale, ludique
	Théorie de l'esprit
	Intentionnalité : comportements communicatifs (HARDLING) actes primitifs de parole (DORE)
	Tour de rôle dans les échanges de regard, les épisodes de coaction, les vocalisations, le babillage
	Attention Conjointe Mise en place des formats d'interaction (BRUNER)
3 mois à 6 mois	9 mois / 1 an
2 ans	3 ans
4 ans à 6 ans	7 ans
	10 ans

D'après :

- Bruner, 1983
- Bernicot, 1992
- Cronck, 1987
- Dore, 1979
- Grice, 1979
- Halliday, 1973
- Hardling, 1992
- Jakobson, 1963
- Searle, 1969

Annexe C - Les précurseurs de la communication (Leclerq, 2005)



Annexe D - Les actes de parole (Dore, 1979 cité par Fletcher & Garman, 1988)

Actes de parole (enfants de moins de 36 mois)
Expression des ressentis Pleurs, cris ; manifestations motrices ; mimiques ; mots / énoncés
Etiquetage Regard en direction de ; pointé du doigt ; « <i>çà</i> » « <i>là</i> » ; dénomination
Répétition Imitation ; répétition
Réponse Sourire en réponse ; vocalisation en alternance ; mot / énoncé réponse ou en explication
Demande d'action / d'objet Regard / geste / mot ou énoncé : « <i>(moi) veux</i> » (pour obtenir la satisfaction d'un besoin, un objet)
Demande de renseignement Regard vers l'objet ; pointé en direction de ; questions : « <i>c'est quoi ?</i> », « <i>pourquoi ?</i> »
Appel Cri ; regard ; bras tendus ; mot / énoncé (pour appeler ou maintenir l'attention sur soi)
Salutation (Salutation ; offre d'objet ; participation à une routine sociale : jeu du coucou, « <i>au revoir</i> »)
Protestation Protestation ; refus ; rejet : « <i>non</i> » « <i>(moi) veux pas</i> »
Exercice Jeu avec la voix, les sons, les mots

Annexe E - Batteries et test d'évaluation – analyse qualitative

Nom du test	Auteur(s)	Date	Population	Domaines évalués
EVALO 2-6 Version « Petits » (Coquet, 2013)	Coquet	2013	De 2 ans 3 mois à 4 ans 3 mois	Langage oral (versant expressif et réceptif) et habiletés pragmatiques. Grille d'observation parents et tableau d'interaction parents/enfant
Le PTP : Profil des Troubles Pragmatiques (Monfort, 2005)	Monfort	2005	Enfants et adolescents	Grille d'observation des habiletés pragmatiques
Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste (Tricot, 2003)	Antheunis, Ercolani- Bertrand, Roy	2003	De 0 à 4 ans	Observation des interactions parents-enfant et dossier enfant de 12 pages évaluant les compétences sociales et la communication non verbale
Échelle de Rosetti (Le Normand & Clouard, 2014)	Rosseti	1990	De 0 à 3 ans	27 items évaluant la pragmatique de 0 à 21 mois
Grille CSBS (Communication and Symbolic Behaviour Scales) (Dahmoune-Le Jeannic, 2016)	Wetherby, Prizant	2002	De 6 à 24 mois	Émotions, contact visuel, communication et utilisation d'objets
Le Test des Bulles pôle pragmatique (Thérond-Reboux, 2017)	Béatrice Thérond- Reboux	2017	De 0 à 2 ans	Habiletés pragmatiques

Reynell developmental language scales (Schaerlaekens, 2005)	J.K Reynell, M. D. Huntley	1985	De 1 à 7 ans	Évaluation de la compréhension en situation pragmatique
---	-------------------------------	------	--------------	---

Annexe F - Batteries et tests d'évaluation – analyse quantitative

Nom du test	Auteur(s)	Date	Population	Domaines évalués
Le bain des poupées (Batterie d'Évaluation Psycholinguistique) (Le Normand, 2007)	Chevrie- Muller, Simon, Le Normand, Fournier	1997	2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois	Pragmatique, Capacités lexicales et morphosyntaxiques (versant réceptif et expressif)
EVALO-BB (Coquet, 2013)	Coquet	2013	De 0 à 3 ans Protocoles 20 et 27 mois	Compétences socles : rapport aux autres, expression, compréhension, rapport aux objets, situation, de dépistage Comptes rendus parentaux et grille d'observation parents <i>L'interprétation des scores est quantitative pour certaines épreuves.</i>
Cléa (Pasquet, 2015)	Pasquet	2015	A partir de 2 ans 6 mois à 14 ans 11 mois	Langage oral : phonologie, lexique, morphosyntaxe, pragmatique et sémantique (version expressif et réceptif) et langage écrit

Annexe G - Équations de recherches et filtres utilisés dans les bases de données

Base de données interrogée	Équation de recherche utilisée	Nombre d'articles obtenus
Pubmed	<p> ((((((Screen*[Title/Abstract] OR (Assess*[Title/Abstract])) OR (Evaluation*[Title/Abstract])) AND ((Parent*[Title/Abstract] OR (parent*[MeSH Terms])))) AND ((Child*[Title/Abstract] OR (child*[MeSH Terms])))) AND (((((communication*[Title/Abstract] OR (communication*[MeSH Terms])) OR (language*[MeSH Terms])) OR (language*[Title/Abstract] OR (pragmatic*[Title/Abstract])) OR (pragmatic*[MeSH Terms])) AND (((parent led method*[Title/Abstract] OR (((parental interview*[Title/Abstract] OR ((parent rating*[Title/Abstract] OR (parent report*[Title/Abstract])) OR (parent concern*[Title/Abstract])) OR (parent report*[Title/Abstract])) OR (parent observation*[Title/Abstract])) OR (parent checklist*[Title/Abstract])) OR (parent-reported[Title/Abstract])) OR (parental questionnaire*[Title/Abstract])) AND NO ((autis*[Title/Abstract] OR (autis* [MeSH Terms])))) </p> <p> Filtres : Year 2000-2021 Age: birth-23 months ; 1-23 months; 2-5 years Language: English </p>	491

<p style="text-align: center;">ASHA</p>	<p>assess* AND parent* AND child* AND pragmatic* AND parent report*</p> <p>Filtres: Topic: Language disorders Dates: 2000-2021 Publication title : Journal of Speech, Language, and Hearing R Journal of Speech, Language, and Hearing Research</p>	<p style="text-align: center;">198</p>
<p style="text-align: center;">Scopus</p>	<p>TITLE (assess*) OR TITLE (eval*) OR TITLE (screen*) AND TITLE-ABS (child*) AND TITLE-ABS (parent*) AND TITLE-ABS (communication*) OR TITLE-ABS (pragmatic*) AND TITLE ABS (parent AND led AND method*) OR TITLE-ABS (parental AND interview*) OR TITLE-ABS (parent AND rating*) OR TITLE-ABS (parent AND report*) OR TITLE-ABS (parent AND concern*) OR TITLE-ABS (parental AND report*) OR TITLE- ABS (parent AND observation*) OR TITLE-ABS (parental AND checklist*) OR TITLE-ABS (parent-reported*) OR TITLE-ABS (parental AND questionnaire*) AND NOT (autism)</p> <p>Filtres: Years: 2000-2021 Subject area : health profession Language: french, english</p>	<p style="text-align: center;">32</p>
<p style="text-align: center;">ERIC</p>	<p>assess* AND parent* AND child* AND pragmatic*</p>	<p style="text-align: center;">11</p>

Annexe H - Diagramme de flux PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009)

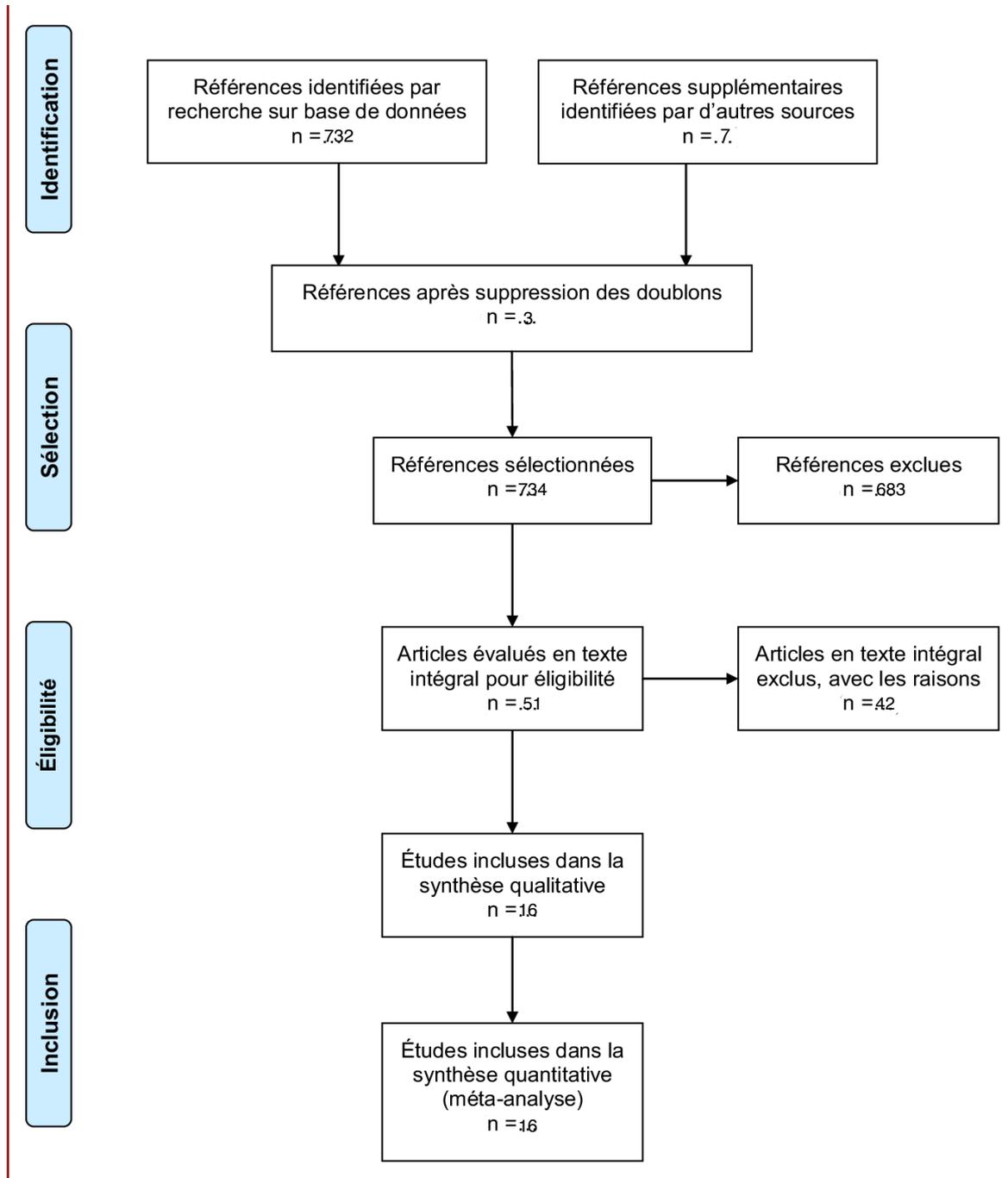


Figure 1. Traduction française originale du diagramme de flux PRISMA 2009.

Annexe I - « Grille synthèse », repères pour l'expertise de la qualité d'une publication qualitative (Santiago Delefosse, 2004)

Critères à évaluer quelle que soit la méthode	Formalisation et opérationnalisation de ces critères dans la recherche qualitative
<p>La question de la recherche</p>	<p>Q1. Est-elle clairement définie ? Q2. Si la question est issue du terrain et du matériel empirique, est-elle explicite à l'issue du processus de recherche ?</p>
<p>La procédure de recherche</p>	<p>Le contexte de la recherche Q3. Est-il suffisamment décrit pour permettre au lecteur de suivre et de transposer les résultats à d'autres cadres proches ?</p> <p>La méthodologie Q4. Est-elle appropriée à la question posée ? Est-il envisagé/discuté d'autres méthodes possibles ? Q5. Chaque étape de la recherche est-elle décrite et illustrée (si nécessaire) ? Q6. Mise en perspective avec les références théoriques ?</p> <p>L'échantillonnage Q7. Sa constitution est-elle décrite et justifiée ? Q8. Inclut-il différents cas possibles afin de permettre des généralisations dans des cadres similaires ? Q9. Comporte-t-il une recherche de cas contredisant l'analyse ou modifiant l'analyse si l'on étendait l'échantillon ?</p>
<p>Le cadre de référence théorique</p>	<p>Q10. Est-il décrit de manière pertinente pour la recherche, mis en perspective avec d'autres travaux ? Discuté et mis en lien avec la méthodologie ?</p>

<p style="text-align: center;">L'analyse et les résultats</p>	<p>Q11. Est-elle clairement décrite et théoriquement justifiée ? Est-elle en lien avec la question de recherche (et non une généralisation abusive au vu du matériel empirique) ?</p> <p>Q12. Présente-t-elle de manière cohérente les liens et articulations entre données empiriques et explications théoriques ?</p> <p>Q13. Les résultats peuvent-ils être examinés par d'autres pairs (a-t-on des données empiriques suffisantes ou disponibles, transcriptions, etc.) ?</p> <p>Q14. Rend-elle compte de toutes les observations ?</p> <p>Q15. Expose-t-elle les cas négatifs qui peuvent contredire ou modifier les résultats ? Sont-ils discutés avec pertinence et honnêteté ?</p>
<p style="text-align: center;">Validité, Fidélité, Réflexivité du travail de recherche</p>	<p>Q16. L'analyse est-elle répétée par plusieurs chercheurs indépendants ?</p> <p>Q17. La recherche a-t-elle prévu d'obtenir des données par des biais différents permettant de croiser les données du terrain ?</p> <p>Q18. L'analyse a-t-elle fait appel à une vérification statistique (si celle-ci est appropriée à la question de recherche, et si le matériel s'y prête) ? À un traitement informatisé ?</p> <p>Q19. A-t-on suffisamment de détails du mode de travail, de données empiriques, de recherche de validation pour convaincre un lecteur sceptique de la relation entre interprétations et résultats ?</p> <p>Q20. A-t-on une discussion sur les biais possibles, sur l'impact des méthodes utilisées sur les données obtenues ? A-t-on une discussion</p>

	<p>sur les aspects éthiques de la recherche et sur leur impact ?</p> <p>Q21. Le chercheur est-il capable de s'abstraire de ses a priori de recherche ?</p>
Finalité de la recherche	<p>Q22. La recherche contribue-t-elle à la production de savoirs utiles pour la discipline ?</p>

Annexe J - Tableau d'évaluation des qualités méthodologiques des articles

Auteurs (date)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total	% de qualité	
Eriksson et al. (2002)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	18	82%
Wetherby et al. (2002)	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	N	O	N	O	O	O	O	18	82%
Wetberby et al. (2003)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	19	86%
Matthews-Somerville & Cress (2005)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	O	N	O	17	77%
Westerlund et al. (2006)	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	19	86%
Rydz et al. (2006)	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	19	86%
Hall et Segarra (2007)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	N	N	O	16	73%
Eadie et al. (2010)	O	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	19	86%
Bleses et al. (2010)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	19	86%

Longobardi et al. (2011)	O	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	20	91%
Määttä et al. (2012)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	N	O	N	O	N	N	O	O	O	O	O	18	82%
Cepanec et al. (2012)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	17	77%
Chuthapisith et al. (2015)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	N	O	N	O	N	N	O	O	O	O	O	19	86%
Perra et al. (2015)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	N	O	N	O	N	N	O	O	O	O	O	16	73%
Bennetts et al. (2016)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	19	86%
Vehkavuori et Stolt (2018)	O	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	O	O	20	91%

Annexe K - Exemple d'une grille de lecture d'article

ÉTUDE	Auteur(s)/date
	Mårten Eriksson; Monica Westerlund ; Eva Berglund
	Titre
	A Screening Version of the Swedish Communicative Development Inventories Designed for Use With 18-Month-old Children
	Type d'étude
	Étude observationnelle de la qualité d'un test de dépistage
	DOI
10.1044/1092-4388(2002/077)	
INTRODUCTION	Contexte
	<p>Importance des compétences communicatives. Capacité à communiquer ses souhaits et ses préférences : directement liée au bien-être de l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question importante du dépistage linguistique à un jeune âge. <p>CRP : Les rapports des parents sont associés à certaines lacunes qui peuvent avoir des conséquences importantes pour un dépistage de la population. Premièrement, les données de l'IDC se limitent à des informations sur le langage des enfants. Pourtant, le souci du dépistage des enfants de 18 mois est qu'ils aient commencé à comprendre et à utiliser le langage, et non que les enfants aient une parole sans faille.</p> <p>Niveau socio-culturel : Preuves d'une relation négative modérée entre les compétences linguistiques de l'enfant, telles que mesurées par le CDT, et le statut socio-économique (SES) de la famille. Les études disponibles mesurant les compétences linguistiques des enfants par le biais des rapports des parents et de l'évaluation directe n'offrent aucune preuve d'une telle interaction.</p> <p>Feldman et al. (2000) : variation de plusieurs mesures de l'IDC est trop importante pour permettre à toute forme de dépistage d'être significative.</p> <p>12 mois = trop jeunes pour un dépistage basé sur la production de mots.</p>

	<p>Les compétences en développement précoce : gestes et compréhension des mots > meilleurs prédicteurs pour être inclus dans un test de dépistage des compétences de communication chez les enfants de 18 mois</p> <p style="text-align: center;">Objectifs</p> <p>La présente étude concerne le développement et la standardisation d'un instrument de dépistage pour remplacer la procédure traditionnelle d'évaluation des compétences de communication dans les CHCC suédois. Un objectif important est de normaliser ces procédures basées sur le rapport des parents.</p> <p>Test linguistique direct : utilité limitée > grande variation de la timidité, de l'humeur et de la coopération des enfants aussi jeunes.</p> <p>Objectif 1 : examiner la distribution des scores du SCS18 pour un échantillon de population de jeunes de 18 mois au développement normal et déterminer le pourcentage d'enfants se situant en dessous du seuil recommandé de moins de 8 mots parlés.</p> <p>Objectif 2 : étudier les relations entre les scores des enfants sur les gestes, la compréhension des mots et la production de mots pour savoir si ces mesures tendent à converger ou si elles fournissent différents types d'informations utiles au dépistage.</p> <p>Objectif 3 : étudier dans quelle mesure la SCS18 a bien saisi le développement de chaque compétence communicative, à différents niveaux de décile, par rapport à la SECDI complète. Comparaison des distributions de fréquence de l'échantillon CHCC sur le SCS18 avec les données des scores SCS18 extraits et des scores SECDI pour des enfants d'âges similaires à partir des études de normalisation du SECDI.</p> <p>Objectif 4 : examiner si le SCS18 était acceptable pour le public : caractéristique importante d'un instrument de dépistage.</p> <p>Objectif 5 : évaluer la fiabilité test-retest du SCS18.</p>
MÉTHODE	<p style="text-align: center;">Population</p> <p>Critères d'exclusion : les enfants dont la langue maternelle n'était pas le suédois (194 enfants) et les enfants présentant un retard de développement (7 enfants).</p> <p>Population cible finale : 1 021 enfants.</p> <p>Age : entre 16 et 21 mois, l'âge moyen étant de 18,3 mois.</p>

	Protocole / tests utilisés
	<p>- Le Communicative Development Inventory (CDI)</p> <p>Le CDI est le seul instrument de rapport parental pour les compétences communicatives précoces spécifiquement adaptées à la culture suédoise. La version suédoise s'appelle l'Inventaire suédois du développement précoce de la communication (SECDI).</p> <p>Un instrument de dépistage - appelé "dépistage communicatif suédois à 18 mois" (SCS18) - a été mis au point pour normaliser et améliorer l'évaluation des compétences communicatives des enfants lors de leur examen médical régulier à 18 mois.</p> <p>12 gestes indiquant des intentions de communication ont été effectués communication + évaluation du vocabulaire : compréhension et production de 90 mots.</p> <p>Un entretien téléphonique de suivi a été mené avec les parents des enfants qui ont échoué au SCS18.</p> <p>L'avis des parents sur le dépistage a également été relevé.</p> <p>Remplissage du SCS18 : au CHCC puis au domicile 2 semaines plus tard.</p>
RÉSULTATS	<p>Compréhension des mots :modérément corrélée à la fois à la production de mots ($r = .546$) et aux gestes ($r = .475$). La corrélation entre la production de mots et les gestes était $r = 0,344$.</p> <p>Les enfants ont produit une moyenne de 10 gestes et 30 mots de la liste de contrôle et ont eu une moyenne de 68 mots compris. Variance : élevée.</p> <p>Gestes : les 10e et 16e percentiles se situaient à 8 gestes, et le 90e percentile était au maximum : 13 gestes. Cependant, le faible degré de variation des gestes ne permet pas de bien différencier le bas et le haut de l'échelle. La cohérence interne : modérément faible pour les gestes (.56), et élevée pour la compréhension des mots (.96) et la production de mots (.97). Au total, 120 enfants (11,8 %) ont échoué au critère actuellement recommandé (moins de huit mots productifs) pour le développement normal du langage selon la liste de contrôle en 90 points du SCS18.</p> <p>La compréhension des mots était modérément corrélée à la fois à la production de mots ($r = .546$) et aux gestes ($r = .475$). La corrélation entre la production de mots et les gestes était $r = 0,344$.</p> <p>Faibles performances en matière de compréhension et de production de mots vont généralement de pair.</p> <p>Des scores similaires indiquent que la SCS18 capture la même compétence que la SECDI.</p> <p>Avis parents dépistage :</p> <p>Cinquante-deux parents (91 %) : instructions sur la manière de remplir le SCS18 > adéquates.</p>

	<p>Cinquante et un parents (90 %) : important que le CHCC effectue un dépistage communicatif tel que celui-ci. Seuls quelques parents interrogés ont exprimé leur inquiétude, et presque tous les parents ont estimé qu'il était important que le CHCC effectue un dépistage des problèmes de communication chez les enfants de cet âge. Par conséquent, il semble que la plupart des parents considèrent le scS18 comme un outil de dépistage acceptable.</p>
DISCUSSION	Conclusion
	<p>L'instrument a montré des propriétés psychométriques acceptables. Parents trouvent les informations nécessaires pour remplir le SCS18 adéquates et sont généralement favorables à l'instrument.</p>
	<p>Cohérence interne : excellente pour la compréhension et la production des mots, mais beaucoup plus faible pour les gestes.</p>
	<p>Compréhension et production de mots : forte corrélation avec le SECDI complet. Cela indique que les échelles de compréhension et de production de mots du SCS18 mesurent la même chose que les échelles plus longues correspondantes du SECDI.</p>
	<p>Cependant, l'échelle des gestes de la SCS18 était presque identique aux gestes de communication de la SECDI, mais n'était que modérément corrélée ($r = 0,74$) avec l'échelle des gestes totaux de la SECDI.</p>
	<p>Propriétés psychométriques des échelles de compréhension et de production de mots : adéquates à tous égards > ces échelles doivent être utilisées comme versions abrégées pour les enfants de 18 mois environ.</p>
	<p>Les parents ont également estimé qu'il était important que les CHCC s'engagent dans un dépistage communicatif.</p>
Limites	
<p>Nous ne savons pas s'il est possible de dépister les enfants de 18 mois.</p>	
Perspectives	
<p>Établir une procédure d'évaluation des tâches pertinentes avec des propriétés psychométriques solides. Puis identifier les enfants à risque par une autre méthode à un âge plus avancé. SCS18 devrait inclure des informations sur : le nombre d'enfants de l'échantillon actuel qui ont des problèmes auditifs ou comportementaux ou dont la mère est déprimée et devrait être accompagnée d'une seconde évaluation de la langue de l'enfant à un âge plus avancé À ce stade ultérieur, nous ne pouvons déterminer si l'une des échelles du SCS18, ou toute combinaison ou concaténation d'échelles, permet de prédire les enfants retardés.</p>	

Annexe L - Tableau présentant les articles sélectionnés pour la revue de littérature

Auteurs	Titre	Date	Base de données
Mårten Eriksson et al.	A screening version of the Swedich Communicative Development Inventories Designed for Use With 18-Month-Old Children	2002	PubMed
Amy M. Wetherby et al.	Validity and Reliability of the Communication and Symbolic Behavior Scales Development Profile With Very Young Children	2002	PubMed
Amy M. Wetberby et al.	Early Identification of Children With Communication Disorders.	2003	Researchgate
Rochelle C Matthews Someville, Cynthia J. Cress	Parent Perceptions of Communication Behaviors at Formally Assessed Stage Transitions in Young Children at Risk for Being Nonspeaking	2005	SAGE Journals
David Rydz et al.	Screening for Developmental Delay in the Setting of a Community Pediatric Clinic: A Prospective Assessment of Parent-Report Questionnaires	2006	PubMed
Monica Westerlund et al.	Can Severely Language Delayed 3-years-olds Be Identified at 18 Months? Evaluation of a	2006	Scopus

	Screening Version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories		
Nancy E. Hall, Veronica Rosa Segarra	Predicting academic performance in children with language impairment: The role of parent report	2007	PubMed
Patricia Ann Eadie et al.	Assessing early communication behaviours: structure and validity of the Communication and Symbolic Behaviour Scales—Developmental Profile (CSBS-DP) in 12-month-old infants	2010	PubMed
Dorthe Bleses et al.	The Internal Validity and Acceptability of the Danish SI-3: A Language Screening Instrument for 3 years olds	2010	PubMed
Emiddia Longobardi et al.	A longitudinal examination of early communicative development: Evidence from a parent-report questionnaire	2011	PubMed
Maja Ceganec et al.	Mother–father differences in screening for developmental delay in infants and toddlers	2012	PubMed
Sira Määttä et al.	Developmental Trajectories of Early Communication Skills	2012	PubMed

Jariya Chuthapisith et al.	Ramathibodi Language Development Questionnaire: A Newly Developed Screening Tool for Detection of Delayed Language Development in Children Aged 18-30 Months	2015	PubMed
Oliver Perra et al.	Parent ratings of child cognition and language compared with Bayley-III in preterm 3-year-olds	2015	Science Direct
Shannon K. Bennetts et al.	The Agreement between Parent-Reported and Directly Measured Child Language and Parenting Behaviors	2016	Frontiers
Suvi-Maria Vehkavuori, Suvi Stolt	Screening language skills at 2;0	2018	Science direct

Annexe M - Tests standardisés utilisés dans les articles

Nom du test	Auteur(s)	Date	Population concernée	Aspects pragmatiques évalués	Format
BDI (Battelle Development Inventory)	Jean Newborg	2004	0 - 7 ans 11 mois	Communication	Observation directe
MSEL (Mullen Scales of Early Learning)	Mullen	1995	0 - 5 ans 8 mois	Langage réceptif et expressif *	Entretien avec les parents et observation directe
ECI (Early Communication Indicator)	Carta et al.	2010	6 mois - 36 mois	Développement communicatif précoce : gestes	Observation directe parents-enfant
LO-3 (Language Observation at 3 Years of Age)	Westerlund et Sundelin	2000	3 ans 2 mois	Langage expressif et réceptif *	Observation directe
Vineland II	S. Sparrow	2015	3 -13 ans (forme scolaire)	Communication, compétences sociales, compétences d'interaction sociale	Entretien semi-directif

PLS-3 (Preschool Language Scale-3)	Zimmerman, et al.	1992	2 semaines à 6 ans 11 mois	Communication sociale	Observation directe
Échelle de Bayley- III	N. Bayley	2019	2 à 30 mois	Cognition, langage, performances motrices	Observation directe
Reynell Development Language Scale III	Reynell et Gruber	1990	2 ans – 7 ans 6 mois	Compétences réceptives et expressives, analyse pragmatique au cours du jeu	Observation directe
SECDI (Swedish version of the Communicative Development Inventories)	Eriksson et Berglund	1999	8 mois - 28 mois	Gestes compréhension des mots, production de mots	Questionnaire

BS (Behavior Sample) du CSBS DP (Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile)	Wetherby et Prizant	2002	6 mois - 24 mois	Comportement en interaction continue	Observation directe
PLS-4 (Preschool Language Scale)	Zimmerman et al.	2002	0 - 6 ans 11 mois	Communication sociale	Observation directe

* Absence d'évaluation des comportements pragmatiques ou communicatifs

Annexe N – Comptes rendus parentaux utilisés dans les études

Nom du CRP	Auteur(s)	Date	Âge de la population concernée	Habiletés pragmatiques évaluées	Format
SCS18 (Swedish Communicative Screening at 18 months) (2 études)	Eriksson et al.	2002	18 mois	Compétences communicatives, gestes de communication	Questionnaire
ASQ (Ages & Stages Questionnaires) (2 études)	J. Squires et al.	2009	1 mois - 5 ans 6 mois	Communication	Questionnaires
CSBS DP (Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile) (6 études)	Wetherby et Prizant	2002	6 - 24 mois	Émotions, regard, communication, gestes, usage du langage, attention conjointe, expressions faciales	Questionnaire

QCEL (Questionnaire for Communication and Early Language)	Camaioni et al.	1991	0 - 2 ans	Utilisation de l'adulte comme instrument, gestes de référence	Questionnaire
RLD (Ramathibodi Language Development Questionnaire)	Chuthapisith et al.	2015	18 - 30 mois	Compétences d'interaction sociale	Questionnaire
SI-3 (Screening Instrument for 3-Year-Olds)	Bleses et al.	2010	3 ans	Scénario sociaux	Questionnaire
CSI Communication Signal Inventory	Blackstone	1991	18 mois	Signaux de communication, 10 fonctions pragmatiques	Inventaire
PARCA 3 (Parent Report of Children's Abilities)	R. Plomin	1998	3 ans	Communication non verbale, jeu de rôle	Questionnaire

<p>CDI et CDI III (Child Development Inventory) (3 études)</p>	<p>Ireton et Twing</p>	<p>1972</p>	<p>15 mois – 6 ans</p>	<p>Utilisation des gestes, compréhension du vocabulaire, production de vocabulaire, grammaire, pragmatique</p>	<p>Questionnaire</p>
<p>SECDI (Inventaire suédois du développement précoce de la communication)</p>	<p>Eriksson et Berglund</p>	<p>1999</p>	<p>8 mois- 28 mois</p>	<p>Gestes, compréhension des mots, production de mots</p>	<p>Questionnaire</p>

Annexe O - Mesures psychométriques utilisées dans les études

Titre/données	Corrélation	Cohérence interne	Spécificité/sensibilité	Associations	Validité prédictive	Congruence	Fiabilité inter-juge	Variance
Eriksson et al. (2002)	×	×					×	
Wetherby et al. (2002)	×				×			
Wetberby et al. (2003)	×		×					×
Matthews-Somerville et Cress (2005)	×							
Rydz et al. (2006)			×		×			
Westerlund et al. (2006)			×		×			
Hall et Segarra (2007)	×				×			
Eadie et al. (2010)	×	×					×	

Bleses et al. (2010)				×				
Longobardi et al. (2011)	×				×			×
Cepanec et al. (2012)	×		×			×	×	
Määttä et al. (2012)	×			×				
Chuthapisith et al. (2015)		×	×		×			
Perra et al. (2015)	×			×				
Bennetts et al. (2016)	×	×			×			
Vehkavuori et Stolt (2018)	×		×					

Annexe P - Données utilisées pour mesurer la performance des comptes rendus parentaux

Compte rendu parental	Test de référence	Age population de l'étude	Sensibilité	Spécificité	Concordance/ corrélation par rapport au test de référence
ASQ-3 (Rydz et al., 2006)	BDI (Battelle Development Inventory)	18 mois	67%	39%	*
CDI			50%	86%	*
FinCSBS FinCDI	Reynell Development Language Scale III	24 mois	33%	88%	Significatives pour le versant expressif. Non significatives pour le versant réceptif
ASQ-3 (Bennetts et al., 2016) ; CDI	ECI (Early Communication Indicator) ; PLS-4 (Preschool Language Scale)	18 et 24 mois	*	*	Fortes corrélations
CSBS-DP (Eadie et al., 2010)	Échantillon de comportement du CSBS-DP	8 -10 mois	*	*	Corrélations importantes : de 0,46 à 0,49
RDL	Vineland (VABS)	18 - 30 mois	98%	72%	*

SCS18 (Westerlund et al., 2006)	Évaluation traditionnelle: comprehension et expression orale	18 mois	50%	90%	*
SI-3	CDI	35 - 39 mois	*	*	p compris entre 0,2 et 0,5, considérées comme acceptables
PARCA CDI	Échelle de Bayley	3 ans	*	*	Corrélations significatives (p= 0,37)
CSBS DP (Wetberby et al., 2003) et BS (Échelle de comportement)	Échelles de Mullen, PLS 3	2 ans 3 ans	81 % 91%	86 % 77 %	Corrélations fortes : 0,8 Corrélations fortes : 0,8
SCS18	SECDI	18 mois	*	*	Corrélations partielles

*information manquante

Annexe Q - Validité prédictive des comptes rendus parentaux

Compte rendu parental	Test de référence	Age population de l'étude	Sensibilité	Spécificité	Validité prédictive
CSBS DP (Määttä et al., 2012)	FTF (questionnaire parental)	6-24 mois	80 à 89%	70 à 79%	Satisfaisante
CSBS DP (Wetberby et al., 2003)	PLS-3	6-24 mois	*	*	Satisfaisante
SCS18 (Eriksson et al., 2002)	SECDI	18 mois	74%	86%	Faible
QCEL	CDI	12, 16, 20 mois	*	*	Satisfaisante
RDL	Vineland (VABS)	18-30 mois	98%	72%	Satisfaisante
SCS18 (Westerlund et al., 2006)	LO-3	18 mois et 3 ans	50%	90%	Satisfaisante pour la production de mots

*information manquante