

MESURES DÉVELOPPEMENTALES ET TEST ABLA CHEZ DES ENFANTS AYANT UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DÉVELOPPEMENT ASSOCIÉ À UN RETARD MENTAL

Stéphane Jacob

Le test ABLA a été conçu pour évaluer les capacités d'apprentissage des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI). Les propriétés du test ont surtout été testées auprès d'adultes. En comparaison, les études auprès d'enfants sont peu nombreuses. Dans cette recherche, le test ABLA a été passé à un échantillon de 19 enfants et adolescents ayant un trouble envahissant du développement (TED) avec un retard mental associé. Les résultats du test ABLA sont comparés à deux mesures développementales souvent utilisées avec cette population, le PEP-R et les VABS. Le test ABLA est significativement corrélé à ces différentes mesures ce qui confirme sa dimension développementale. L'utilisation du test ABLA auprès d'enfants autistes ayant une DI apparaît non seulement possible mais aussi recommandable.

INTRODUCTION

L'accompagnement éducatif des enfants au développement atypique nécessite une bonne prise en compte des compétences préservées, de celles qui peuvent être stimulées davantage et de celles qui sont absentes ou restent à construire. Les profils cognitifs rencontrés chez les enfants autistes ou avec des troubles neurodéveloppementaux sont très variés. Il est donc impératif pour le psychologue travaillant dans ce domaine de procéder à des évaluations qui permettront d'orienter les programmes de prise en charge éducative de ces enfants. Une des approches possibles consiste à utiliser le développement psychomoteur normal de l'enfant comme base de comparaison. C'est sur cette base que des outils comme le *Psychoeducational Profile* (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing et Marcus, 1990; Schopler, 1994) et les échelles de Vineland (Sparrow, Balla et Cichetti, 1984; Fombonne et Achard, 1993) sont devenus des références habituelles dans le secteur de l'éducation structurée (Schopler et Rogé, 1998). Une fois le

niveau développemental établi pour différents domaines, il devient en effet possible de sélectionner des activités adaptées soit en s'appuyant sur des recueils d'activités pour jeunes enfants, soit en s'aidant de recueils rédigés spécialement pour l'éducation spécialisée. Une autre approche consiste à partir directement de l'analyse des compétences de base nécessaires à la réalisation de différentes activités accessibles aux personnes avec une déficience intellectuelle (DI). C'est en suivant cette voie que Kerr, Meyerson et Flora (1977) ont développé le test ABLA (acronyme de *Assessment of Basic Learning Abilities*), un outil d'évaluation pragmatique, facile à construire et facile à administrer, permettant d'avoir une idée précise des compétences maîtrisées par la personne handicapée et du type de tâches qui peuvent en conséquence être apprises. Les différentes compétences examinées dans le cadre du test ABLA sont 1) l'aptitude à imiter un modèle gestuel simple, 2) le repérage des positions spatiales, 3) l'identification d'un contenant par ses caractéristiques physiques, 4) l'association visuelle entre deux objets analogues, 5) la différenciation de deux indications sonores, 6) la mise en correspondance d'indices sonores et visuels. Le matériel utilisé se compose d'un contenant cylindrique de couleur jaune et d'un contenant cubique rouge à rayures. Trois types

Stéphane Jacob, psychologue clinicien spécialisé en neuropsychologie, docteur en psychologie. Inserm, U669, Université Paris-Sud et Université Paris Descartes, UMR-S0669, Paris, France. Adresse électronique : stephanejacob@gmail.com.

d'éléments à trier sont proposés : des blocs de mousse de forme irrégulière et de couleur neutre, des cubes rouges rayés et des cylindres jaunes. La passation comporte six mini tâches d'apprentissage dont la procédure a été soigneusement standardisée. Un manuel de référence et d'entraînement a été rédigé par DeWiele et Martin (1998) et sa pertinence didactique a été testée sur le terrain (DeWiele, Martin et Garinger, 2000). De nombreux articles ont été consacrés à la synthèse des travaux de recherche autour de ce test (ex. Martin et Yu, 2000; Vause, Yu, Martin, 2007). Les qualités de mesure du test apparaissent très satisfaisantes : l'accord inter-observateurs est très élevé et la stabilité temporelle est excellente. Le test ABLA est bien adapté pour les personnes présentant une DI sévère ou profonde, mais il est moins discriminant avec des niveaux de DI moyens ou légers. Les niveaux les plus difficiles sont en effet assez régulièrement atteints par les personnes présentant une DI moyenne et tous réussis par les personnes ayant une DI légère. Cette limitation du test aux niveaux de DI les plus importants peut cependant être perçue comme un atout étant donné la relative rareté des outils d'évaluation directe bien adaptés à cette population.

Plusieurs recherches de terrain, menées dans le cadre de l'activité du centre Saint Amant au Canada, ont été consacrées à la validité de critère du test ABLA dans la détermination du type de tâches ou de support de communication le plus adapté à des personnes ayant une DI. L'évaluation avec le test ABLA permet d'émettre différentes recommandations sur les activités à proposer et d'obtenir un meilleur ajustement entre les compétences des personnes ayant une DI et les activités qu'elles doivent effectuer. Les tâches proposées sur cette base sont mieux adaptées que celles proposées par les éducateurs qui s'occupent habituellement des personnes concernées. Ce gain en ajustement se traduit par une réduction des difficultés de comportement (Stubblings et Martin, 1998; Vause, Martin, Cornick et al., 2000). Une autre question d'importance dans la prise en charge des personnes ayant une DI qui ont peu ou pas accès au langage oral concerne la détermination du support d'information et de communication le plus adapté. Conyers et al. (2002) ont montré que les niveaux 3, 4 et 6 du test ABLA pouvaient être mis en relation avec la capacité à effectuer des choix lorsque, respectivement, des aliments, des photos réalistes de ceux-ci ou leur dénomination usuelle étaient utilisés.

Pour prendre un exemple concret, une personne qui atteint le niveau 3 peut montrer par pointage le dessert qu'elle souhaite parmi deux possibles uniquement lorsque les deux desserts sont sous ses yeux. Par contre, une personne qui atteint le niveau 4 pourra effectuer le même choix avec les vrais desserts mais aussi sur la base de photos réalistes de ceux-ci. Une personne évaluée au niveau 6 pourra de plus effectuer ce choix en se basant sur le nom des desserts. Ce résultat est retrouvé par de Vries et al. (2005) avec un choix portant sur les activités de loisir préférées.

Parmi les six niveaux initiaux du test, cinq ont été conservés dans la version standardisée recommandée par de DeWiele et Martin (1998). Le niveau 5, écarté, s'avère en fait peu discriminant : 96% des personnes atteignant le niveau 5 parviennent également au niveau 6 (Martin et Yu, 2000). Plusieurs articles récents ont été consacrés à la proposition de niveaux intermédiaires entre les niveaux 4 et 6 (ex. Sakko, Martin, Vause, Martin et Yu, 2004; Vause, Martin, Yu, 2000; Ward et Yu, 2000). L'ajout de nouveaux niveaux, plus pertinents que le niveau 5 original, vise à affiner le pouvoir prédictif du test ABLA. Ainsi, Sakko et al. (2004) proposent de réintroduire un niveau intermédiaire entre le 4 et le 6 en utilisant le principe d'appariement visuel arbitraire. Les deux éléments à classer sont réalisés en bois et représentent d'une part le mot « BOX » (écrit en lettres majuscules argentées) et d'autre part le mot « Can » (première lettre en majuscule, les deux autres en minuscules, l'ensemble des lettres peintes en mauve). Les résultats obtenus apparaissent satisfaisants et confirment la position intermédiaire entre ce niveau et le niveau 6.

Les aspects développementaux du test ABLA ont été peu approfondis. Dans une des premières recherches concernant ABLA, le test a été passé à un échantillon de 32 jeunes enfants au développement standard (Casey et Kerr, 1977, cités par Martin et Yu, 2000), mais ce type de recherches n'a pas été repris par la suite. Richards, Williams et Follette (2002) rapportent des corrélations élevées (entre $r = .65$ et $r = .73$) entre les niveaux ABLA et les différents domaines des VABS, mais leur échantillon se compose d'adultes ayant une DI. Il serait intéressant d'avoir des données portant sur un échantillon d'enfants. Par ailleurs, les possibilités d'application du test ABLA aux personnes avec autisme ont été également très peu explorées. L'étude de Ward et Yu (2000) menée sur un échantillon d'enfants

avec autisme et DI laisse cependant penser que le test ABLA peut convenir à cette population (malgré quelques difficultés de passation). L'étude présentée ici porte sur un échantillon dont les caractéristiques sont très voisines de celui testé par Ward et Yu (2000). Le test ABLA a été utilisé conjointement à des mesures développementales, le *Psychoeducational Profile Revised* (PEP-R) et les échelles de Vineland (VABS), de manière à analyser davantage les aspects développementaux du test ABLA. Enfin, un niveau 5 construit sur le principe proposé par Sakko et al. (2004) a été introduit de manière à évaluer le gain en information qui en découlerait.

MÉTHODE

Échantillon

L'échantillon étudié se compose de 19 enfants et adolescents présentant un trouble envahissant du développement (TED) associé à un retard mental. Les deux sexes sont représentés (10 filles, 9 garçons), l'âge médian est de 9 ans 10 mois (écart-type = 3 ans, âge minimum = 5 ans 5 mois, âge maximum = 15 ans – voir Tableau 1). Ces enfants ont été évalués dans le cadre de leur suivi à long terme au sein d'une institution éducative spécialisée dans la prise en charge de l'autisme. Le diagnostic médical a été posé, préalablement à leur admission, sur une base clinique. Les diagnostics reçus correspondent aux catégories de la CIM-10 « autisme infantile » (F84.0) et « autisme atypique » (F84.1). Les participants sont tous très handicapés au plan de la communication expressive (langage expressif absent ou quasi absent). La détermination d'un quotient intellectuel (QI) à partir des batteries Wechsler n'est envisageable que pour une petite partie de l'échantillon. Les niveaux de retard mental ont été estimés à partir de l'âge développemental obtenu au PEP-R (voir ci-dessous) par calcul d'un quotient de développement (QD). Les valeurs obtenues pour les QD ont été interprétées par référence aux valeurs de QI utilisées pour la détermination des degrés de retard mental. Sur cette base, 9 enfants peuvent être considérés comme présentant un retard mental profond (QD < 20) et 10 autres avec un retard mental grave (QD < 35). Le meilleur niveau développemental est obtenu par un garçon de 12 ans 9 mois (P19) qui présente un âge de développement de 4 ans, des acquisitions de niveau préscolaire et une bonne autonomie

personnelle, au plan clinique, il peut être situé à la limite inférieure du retard mental moyen.

Mesures

Assessment of Basic Learning Abilities/ABLA (Kerr et al., 1977)

Le matériel nécessaire à la passation a été réalisé en suivant les indications du manuel de DeWiele et Martin (1998, voir aussi DeWiele et al., 2000). La passation a été effectuée en suivant la procédure décrite dans ce même manuel. Pour la plupart des jeunes participants, la passation a été effectuée en une seule séance, la durée d'une évaluation étant en moyenne de 20 à 30 minutes. Pour 3 enfants, le manque de disponibilité attentionnelle lors de la passation initiale a conduit à poursuivre l'évaluation sur deux séances. Les différentes compétences examinées dans le cadre du test ABLA sont a) l'aptitude à imiter un modèle gestuel simple (niveau 1), b) le repérage des positions spatiales (niveau 2), c) l'identification d'un contenant par ses caractéristiques physiques (niveau 3), d) l'association visuelle entre deux objets analogues (niveau 4), e) la mise en correspondance d'indices sonores et visuels (niveau 6). Un niveau intermédiaire entre les deux derniers niveaux (niveau 5) a été introduit à titre expérimental sur le modèle proposé par Sakko et al. (2004) : l'item à classer était une étiquette cartonnée (dimensions 11 cm * 3 cm) sur laquelle était écrit soit **BOITE**, soit **bidon** (texte 2 cm * 0.7 cm, centré haut-bas, à 2 cm du bord gauche). La procédure d'apprentissage est la même que celle utilisée pour le niveau 4.

Psychoeducational Profile Revised/PEP-R (Schopler et al., 1990; Schopler, 1994)

La passation du PEP-R fait partie du suivi à long terme des enfants inclus dans l'échantillon. La passation s'effectue sur une ou deux séances et suit les règles d'administration du manuel publié en français. La cotation de la batterie PEP-R s'effectue à partir d'un enregistrement vidéo de la passation. Le matériel utilisé est standardisé. Le PEP-R permet une évaluation de l'âge de développement moyen atteint par la personne évaluée ainsi qu'une évaluation de son niveau d'acquisition dans six domaines spécifiques (imitation, perception, motricité globale, motricité fine, coordination oculo-manuelle, performance cognitive, langage).

Vineland Adaptive Behavior Scales/VABS (Sparrow et al., 1984; Fombonne et Achard, 1993)

Les VABS sont des échelles développementales complétées lors d'un entretien semi-structuré avec les parents de l'enfant. Le recueil de données prend 30 minutes environ. Les VABS comprennent quatre domaines : socialisation, communication, autonomie et motricité. Les items à coter sont ordonnés selon une progression développementale. Les critères de cotation pour chaque item sont détaillés dans le manuel associé ainsi que la procédure générale d'administration.

Le total des points attribués pour chaque domaine et sous-domaine peut être converti en un équivalent âge développemental. La version enquête (*survey*) des VABS a été utilisée ici.

RÉSULTATS

Le Tableau 1 donne une description de l'échantillon précisant le sexe de l'enfant, son âge au moment de l'évaluation, son âge de développement évalué selon le PEP-R et les VABS ainsi que le niveau ABLA obtenu.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon évalué et mesures développementales

Participant	Sexe	Âge (mois)	PEP-R (AD en mois)	VABS (AD en mois)				Niveau ABLA
				COM	AUT	SOC	MOT	
P1	F	65	10	--	--	--	--	1
P2	F	118	11	10	18	4	20	1
P3	M	179	11	9	10	10	17	0
P4	F	67	14	8	18	10	16	3
P5	F	148	14	15	26	16	34	3
P6	M	78	19	13	27	9	29	4
P7	M	158	20	8	16	13	20	4
P8	M	108	21	9	29	12	28	4
P9	M	144	22	13	38	14	33	4*
P10	M	180	22	15	34	13	34	4
P11	F	133	23	14	36	8	59	4*
P12	M	108	25	13	35	10	28	4*
P13	F	77	26	14	29	15	43	4
P14	F	78	28	15	33	15	65	6
P15	M	102	29	14	31	20	36	6
P16	F	129	34	18	57	30	72	4*
P17	F	117	36	18	47	25	55	6
P18	F	136	39	24	28	19	35	4*
P19	M	153	46	16	59	18	47	6
Médiane		118	22	14	30	14	34	
Moyenne		120	24	14	32	15	37	
Écart-type		36	10	4	13	6	17	

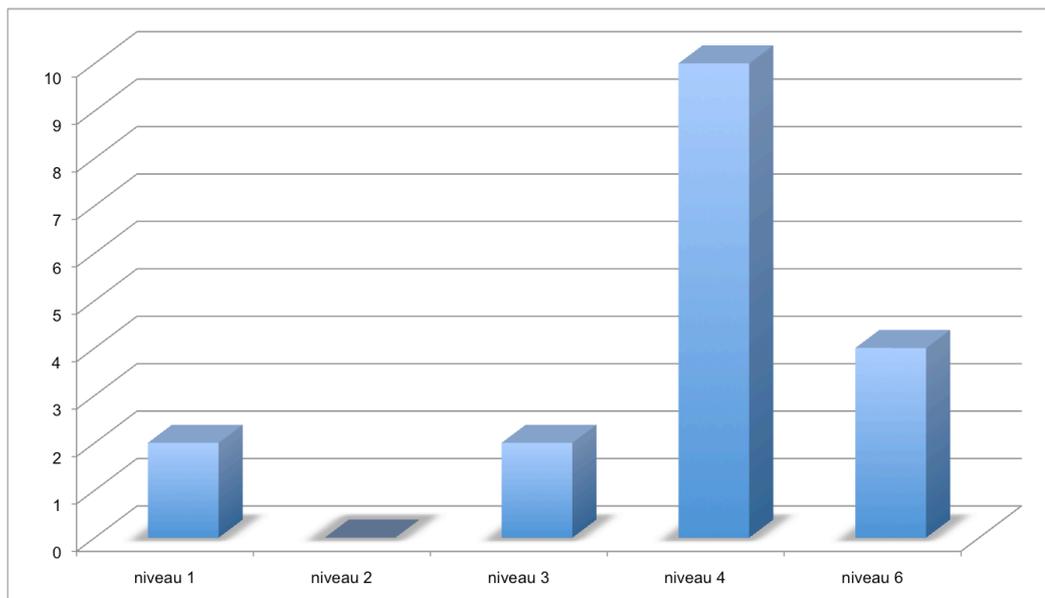
Note. AD : âge développemental, SOC : socialisation, COM : communication, AUT : autonomie, MOT : motricité, 4* : le niveau 5 expérimental est réussi en plus du niveau 4.

À l'exception du niveau 2, tous les niveaux évalués sont représentés dans le petit échantillon testé. Un participant (P3) n'a pas réussi à atteindre le critère du niveau 1 malgré les sollicitations. L'item était bien pris en main mais jeté au sol ou laissé sur la table au lieu d'être déposé dans le contenant. La mousse des polyèdres a suscité des comportements d'exploration manuelle et buccale chez plusieurs des participants tandis que la matière dure du cylindre jaune et du cube rouge a généré moins de comportements centrés sur l'item lui-même. Les niveaux 1 à 3 ont été moins fréquemment rencontrés que les niveaux 4 et 6. Le niveau 4, identique dans sa structure à une tâche classique d'appariement au modèle (*matching to sample*), apparaît par contre bien caractéristique de

la population testée puisqu'il s'agit du niveau maximum atteint par la moitié des participants. L'introduction d'un niveau 5 testant la capacité à établir un appariement sur une base visuelle arbitraire (codage) apparaît d'autant plus pertinente qu'elle permet de scinder cet effectif en deux sous-groupes, d'un côté les participants qui parviennent au niveau 4 classique, mais échouent au niveau 5 introduit (P6, P7, P8, P10, P13), de l'autre ceux qui parviennent à comprendre le principe d'appariement arbitraire entre la séquence de lettres et la désignation du contenant (P9, P11, P12, P16, P18). Les 4 participants qui atteignent le niveau 6 ont tous réussi le niveau 5 introduit à titre expérimental.

Figure 1

Fréquence de chaque niveau ABLA dans l'échantillon testé (sans le niveau 5)



La pertinence du critère d'arrêt du test ABLA a été testée statistiquement. Le critère d'arrêt (niveau échoué) est de huit échecs cumulés alors que le critère de réussite est de huit bonnes réponses consécutives. Une série de huit bonnes réponses consécutives peut être considérée comme difficile à obtenir pour des enfants qui sont facilement distraits par des stimulations périphériques ou qui se focalisent sur des aspects non pertinents de la

tâche. Pour cela, le ratio entre le nombre d'essais réussis et le nombre d'essais total a été calculé pour chaque niveau réussi et le premier niveau échoué (le niveau 5 introduit n'a pas été retenu pour ce calcul de manière à faciliter la comparaison avec d'autres séries de données portant sur le même outil). Une bonne compréhension de la consigne implique une valeur qui s'approche de 100% de bonnes réponses, y

compris lorsque plusieurs séries de bonnes réponses sont interrompues avant que le critère de huit bonnes réponses consécutives soit atteint. Par contre, une consigne non accessible à la compréhension du jeune participant devrait aboutir à des taux de réussite qui s'approchent de l'aléatoire, c'est-à-dire ici 50% de bonnes réponses puisque le choix est proposé entre deux options à chaque essai. La comparaison entre le dernier niveau réussi et le premier niveau échoué a pu être calculée pour 14 participants, les 4 participants qui ont atteint le niveau 6 (P14, P15, P17, P19) et le participant qui n'a pas atteint le niveau 1 (P3) ont été exclus de ce calcul.

Le taux moyen de réussite au dernier niveau réussi est de 94.48% ($ET = 7.28$, minimum = 80, maximum = 100) tandis que le taux moyen de réussite au premier niveau échoué est de 51.12% ($ET = 8.44$, minimum = 38.46, maximum = 61.90). La comparaison entre les deux séries appariées au moyen d'un t de Student montre qu'il existe une

différence significative entre les deux séries ($t(13) = 16.69, p < .001$). Un t univarié avec 50% comme valeur moyenne attendue ne permet pas de mettre en évidence d'écart entre la moyenne observée et la moyenne théoriquement attendue ($t(13) = .50, ns$). L'absence de recouvrement dans la distribution des notes des deux séries indique que les critères retenus pour les niveaux réussis/échoués sont suffisamment discriminants et appropriés pour la population testée.

La corrélation entre le niveau maximum atteint au test ABLA et les indices développementaux que l'on peut calculer à partir de la batterie PEP-R et des échelles VABS a été testée au moyen de la statistique tau de Kendall (traitement statistique : Free Statistics Software, Wessa, 2009) en raison de la nature ordinale des résultats au test ABLA. Les résultats sont présentés dans le Tableau 2. Le sujet P3, n'ayant pas réussi le niveau 1 du test ABLA, a été exclu de ces calculs.

Tableau 2

Corrélations de rangs (tau de Kendall) entre les niveaux ABLA et les niveaux développementaux estimés à partir des scores du PEP-R et des VABS

Indices développementaux	ABLA standard	ABLA + niveau 5
PEP-R	0.74**	0.79**
Imitation	0.67**	0.67**
Perception	0.65**	0.69**
Motricité fine	0.65**	0.75**
Motricité globale	0.73**	0.71**
Coordination oculo-manuelle	0.76**	0.79**
Performance cognitive	0.67**	0.79**
Langage	0.44*	0.49*
VABS		
Socialisation	0.46*	0.44*
Communication	0.39	0.44*
Autonomie	0.52**	0.61**
Motricité	0.52*	0.55**

* $p < .05$, ** $p < .001$

La liaison avec les indices développementaux apparaît positive et significative pour l'ensemble des indices. Les corrélations sont généralement plus élevées avec le PEP-R qu'avec les VABS si l'on excepte l'échelle langage du PEP-R où les participants présentent un effet plancher lié à l'importance de leur handicap de communication. L'introduction d'un niveau intermédiaire entre les niveaux 4 et 6 permet de différencier plus finement l'échantillon étudié. Les corrélations

calculées en introduisant ce niveau supplémentaire sont globalement de même amplitude que celles obtenues avec la version habituelle du test ABLA, la corrélation positive est augmentée pour les domaines Motricité fine et Performance cognitive du PEP-R. De manière générale, les corrélations les plus élevées sont obtenues pour les domaines en rapport avec la motricité et le niveau de structuration de l'action.

DISCUSSION

Dans son principe, le test ABLA apparaît très bien conçu pour la population testée ici, c'est-à-dire des enfants autistes ayant une DI sans langage ou avec un accès au langage très restreint. Les différentes consignes testées sont faciles à enseigner par démonstration et la phase d'apprentissage est suffisante pour permettre à la personne testée de saisir ce que l'on attend d'elle lorsqu'elle est en mesure de maîtriser la compétence testée. L'utilisation d'un matériel restreint, qui reste plus ou moins le même malgré les changements de consigne, n'a pas paru entraîner de persévérations qui auraient nui à l'évaluation de la performance générale.

Les critères d'évaluation recommandés dans le manuel du test apparaissent suffisants et applicables tels quels, à la population testée. Les statistiques effectuées montrent qu'il existe une délimitation très nette des niveaux entre eux, avec une chute abrupte du taux de bonnes réponses entre le dernier niveau réussi et le premier niveau échoué. Les deux distributions de pourcentages des bonnes réponses ne se recoupent pas et la distribution des pourcentages de bonnes réponses du premier niveau échoué est très proche du niveau aléatoire théoriquement attendu. Le caractère ordonné des différents niveaux entre eux n'a pas été directement testé ici. Cependant, pour les 13 participants inclus dans le calcul, on ne relève aucune inversion dans les pourcentages de bonne réponse : chaque fois le niveau réussi est atteint avec un pourcentage supérieur au niveau échoué. Le fait d'obtenir une délimitation très nette des niveaux entre eux peut également être considéré comme un argument en faveur du caractère ordonné des niveaux contigus.

Le test ABLA est corrélé positivement et de manière significative aux différents indices développementaux pris en compte ici, notamment les VABS, ce qui recoupe les résultats publiés par Richards et al. (2002). Contrairement à ce que laissaient penser des travaux antérieurs rapportant la corrélation entre les niveaux ABLA et l'échelle Communication des VABS (Barker-Collo, Jamieson et Boo, 1995; Vause, Martin et Yu, 2000), le lien entre le test ABLA et les capacités communicatives n'apparaît pas spécifique. Les corrélations apparaissent plus élevées, par exemple, avec les indices qui se rapportent à la structuration des actions, l'autonomie, la coordination oculo-manuelle et la motricité globale. Par

rapport aux âges développementaux donnés par Casey et Kerr (1977, cités par Martin et Yu, 2000), la concordance est remarquable. Les auteurs de cette recherche situent l'âge d'émergence du niveau 4 vers 17-18 mois tandis que le niveau 6 émerge entre 27 et 32 mois. Dans notre échantillon, l'âge développemental le plus faible pour lequel le niveau 4 est atteint est de 19 mois (P6), tandis que l'âge le plus faible auquel le niveau 6 est atteint est de 28 mois (P14). Cette coïncidence quasi parfaite entre l'âge de développement réel et l'estimation du niveau développemental atteint par la personne ayant une DI peut être anecdotique, mais elle méritait d'être relevée. La diversité des domaines développementaux auxquels le test ABLA est corrélé est très favorable à l'idée que la série ordonnée des niveaux ABLA correspond bien à une logique développementale. De plus et pour aller plus loin, les processus cognitifs sous-jacents à chacun des niveaux ne sont vraisemblablement pas spécifiques du domaine testé (des tâches de tri simples), mais représentent plus probablement une gamme de processus jouant un rôle essentiel dans la structuration des comportements.

De ce point de vue, l'introduction d'un niveau intermédiaire entre les niveaux 4 et 6 actuels apparaît comme une nécessité. Les données recueillies montrent que le niveau 4, c'est-à-dire la capacité à apparier deux éléments sur la base de leur ressemblance visuelle, est le niveau maximum atteint par un grand nombre d'enfants autistes ayant une DI : 53% dans notre échantillon, 59% dans l'échantillon de Ward et Yu (2000, Tableau 1) qui présente des caractéristiques voisines du nôtre. Lorsque l'on considère l'échantillon testé, les caractéristiques de ce sous-groupe apparaissent clairement hétérogènes puisque les âges développementaux vont de 19 à 39 mois. La proposition faite par Sakko et al. (2004) d'ajouter un niveau 5 qui nécessite d'identifier et mémoriser une association arbitraire entre deux éléments visuels a été retenue ici à titre d'essai. L'idée est assez contre-intuitive dans la mesure où il peut sembler plus difficile de « lire » l'étiquette présentée plutôt que de se fier aux indications sonores qui permettent de différencier les deux contenants dans le niveau 6. Il faut rappeler ici que l'écart entre les deux séquences sonores est artificiellement renforcé en utilisant un ton de voix aigu (voix de fausset) ou grave (voix de basse) qui permet de se dispenser du traitement phonémique du message. Et pourtant, le niveau 5 a été réussi par tous les participants de l'échantillon qui

atteignent le niveau 6 et réussit par une partie de ceux qui atteignent le niveau 4 (conclusion identique pour Ward et Yu, 2000, Tableau 2, task B). Il permet d'aboutir à une meilleure différenciation du groupe initial avec un resserrement des âges développementaux pour chacun des sous-groupes. Au niveau des possibilités d'application pratique du test, l'ajout de ce niveau 5 permettrait de renforcer l'intérêt des évaluations ABLA dans la détermination du support d'information le plus approprié pour échanger avec la personne sans langage, lui permettre d'exprimer ses choix ou de communiquer ses besoins. Dans sa version originale, le test permet déjà de discriminer trois niveaux de compétences dans le décodage/encodage de l'information : l'objet lui-même, une photo réaliste de celui-ci et son étiquette verbale (Conyers et al.,

2002, De Vries et al., 2005). Le niveau 5, tel qu'il est testé ici, renvoie à la capacité à établir des liens arbitraires sur une base visuelle. Les pictogrammes utilisés en communication visualisée mettent également en jeu cette compétence générale bien qu'ils conservent souvent un lien analogique avec ce qu'ils représentent. Les dessins stylisés des deux contenants utilisés par Ward et Yu (2000) dans leur tâche B s'apparentent, par exemple, très directement à des pictogrammes. Les pictogrammes sont fréquemment utilisés pour aider les jeunes autistes à structurer leurs activités et stimuler le développement de leurs compétences communicatives. C'est un argument de plus en faveur de l'introduction d'un nouveau niveau dans le test ABLA qui évalue la capacité à découvrir et mémoriser des associations entre des éléments visuels différents.

ABLA TEST AND DEVELOPMENTAL MEASURES IN A SAMPLE OF CHILDREN WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER ASSOCIATED TO MENTAL RETARDATION

The ABLA test was designed to evaluate the learning abilities of individuals with an intellectual deficiency. Its properties were mainly investigated with adults. Comparatively, few studies were dedicated to children. In this study, the ABLA test was administered to a sample of 19 children and teenagers diagnosed with a pervasive developmental disorder (PDD) associated to mental retardation. The outcomes of the ABLA test were compared to two developmental measures more frequently used with this population : PEP-R and VABS. The ABLA test is significantly correlated to both PEP-R score and VABS scales, which confirms its developmental dimension. The ABLA test can be considered as adequate and potentially useful with children suffering from autism and mental retardation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARKER-COLLO, S., JAMIESON, J., BOO, F. (1995) Assessment of Basic Learning Abilities test : Prediction of communication ability in persons with developmental disabilities. *International Journal of Practical Approaches to Disability*, 19, 23-28.
- CASEY, L., KERR, N.A. (1977). Auditory-visual discrimination and language prediction. *Rehabilitation Psychology*, 24 (Monograph Issue), 137-155.
- CONYERS, C., DOOLE, A., VAUSE, T., HARAPIAK, S., YU, D.C.T., MARTIN, G. L. (2002). Predicting the relative efficacy of three presentation methods for assessing preferences of persons with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 49-58.
- DE VRIES, C., YU, C. T., SAKKO, G., WIRTH, K. M., WALTERS, K. L., MARION, C., MARTIN, G. L. (2005). Predicting the relative efficacy of verbal, pictorial, and tangible stimuli for assessing preferences of leisure activities. *American Journal of Mental Retardation*, 110, 145-154.
- DEWIELE, L. A., MARTIN G. L. (1998). *The Kerr-Meyerson assessment of basic Learning abilities : A Self-instructional manual*. Unpublished manual.
- DEWIELE, L. A., MARTIN, G. L., GARINGER, J. (2000). Field testing a self-instructional manual for the ABLA test.

- Journal on Developmental Disabilities*, 7, 93–108.
- FOMBONNE, E., ACHARD, S. (1993). The Vineland Adaptive Behavior Scale in a sample of normal French children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1051-1058.
- KERR, N., MEYERSON, L., FLORA, J. A. (1977). The measurement of motor, visual, and auditory discrimination skills. *Rehabilitation Psychology*, 24 (Monograph Issue), 95–112.
- MARTIN, G., YU, D. (2000). Overview of research on the Assessment of Basic Learning Abilities test. *Journal on Developmental Disabilities*, 7, 10–36.
- RICHARDS, D. F., WILLIAMS, W. L., FOLLETTE, W. C. (2002). Two new empirically derived reasons to use the Assessment of Basic Learning Abilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 329-339.
- SAKKO, G., MARTIN, T. L., VAUSE, T., MARTIN, G. L., YU, C. T. (2004). Visual-visual nonidentity matching assessment : a worthwhile addition to the Assessment of Basic Learning Abilities test. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 45-52.
- SCHOPLER, E. (1994). *Profil psycho-éducatif (PEP-R) : Évaluation et intervention individualisée pour enfants autistes ou présentant des troubles du développement*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., BASHFORD, A., LANSING, M. D., MARCUS, L. M. (1990). *Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)*. Austin, TX, Pro-Ed.
- SCHOPLER, E., ROGE, B. (1998). Approche éducative de l'autisme : le programme
- TEACCH. Sa transposition en France. *Psychologie Française*, 43, 209-216.
- SPARROW, S. S., BALLA, D., CICHETTI, D. (1984). *Vineland adaptive behavior scales*. Circles Pines, MN : American Guidance service.
- STUBBINGS, V., MARTIN, G. L. (1998). Matching training tasks to abilities of people with mental retardation: A learning test versus experienced staff. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 473–484.
- VAUSE, T., MARTIN, G. L., CORNICK, A., HARAPIAK, S., CHONG, I., YU, D., GARINGER, J. (2000). Training tasks assignments and aberrant behavior of persons with developmental disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 7, 37–53.
- VAUSE, T., MARTIN, G. L., YU, D. (2000). ABLA test performance, auditory matching, and communication ability. *Journal on Developmental Disability*, 7, 123–141.
- VAUSE, T., YU, C. T., MARTIN, G. L. (2007). The assessment of Basic Learning Abilities test for persons with intellectual disability : A valuable clinical tool. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 483-489.
- WARD, R., YU, D. C. T. (2000). Bridging the gap between visual and auditory discrimination learning in children with autism and severe developmental disabilities. *Journal on Developmental Disability*, 7, 142–155.
- WESSA, P. (2009). *Free Statistics Software, version 1.1.23-r4*. Office for Research Development and Education. URL <http://www.wessa.net/>