

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE ABOUBAKR BELKAID-TLEMCEN-



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Français

Filière de Français

Thème

**Difficultés de Langage et Troubles de La Communication :
Remédiation et élaboration d'outils didactiques spécifiques**

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat

Option : Didactique

Présentée par :

Melle Sénia Amel ALLAL

Epouse CHAOUI BOUDGHENE

Sous la direction de :

Mme Sabiha BENMANSOUR

Professeur en sciences du langage

Devant le jury composé de :

Pr. BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Université Tlemcen	Président
Pr. BENMANSOUR Sabiha	Professeur	Université Tlemcen	Rapporteur
Pr. MECHERBET Ali	Professeur	Université Tlemcen	Examineur
Pr. HAMIDOU Nabila	Professeur	Université Oran	Examinatrice
Dr. KRIDECHÉ Abdelhamid	MCA	Université Mostaganem	Examineur
Dr. BENAMAR Rabea	MCA	Université Tlemcen	Examinatrice.

Année Universitaire : 2015/2016

Dédicace

Je dédie ce travail

aux enfants du centre « Autisme Tlemcen ».

Remerciements

*M*es remerciements vont particulièrement à ma directrice de recherche Mme Sabiha BENMANSOUR, professeur en sciences du langage à l'Université de Tlemcen, pour m'avoir aidée et donné la possibilité de réaliser ce travail. Je remercie aussi M. Ali MECHARBET, professeur en psychologie à l'Université de Tlemcen pour son aide.

Mes remerciements s'adressent également à ma famille ainsi qu'à tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse, en particulier au personnel du centre « Autisme Tlemcen » pour m'avoir donné la possibilité de mener cette étude.

Je remercie aussi M. René PRY, professeur à l'université Paul Valéry, Montpellier III, ainsi que M. Boumediene BENMOUSSAT, professeur en sciences du langage à l'Université de Tlemcen, pour leur contribution à l'enrichissement et à l'épanouissement de ce travail.

Je tiens à remercier enfin M. le président ainsi que les membres du jury pour avoir accepté d'accorder leur attention à ce travail de recherche.

SOMMAIRE

Introduction	1
--------------------	---

PREMIERE PARTIE :

RECENSEMENT ET SYNTHÈSE DES SAVOIRS

CHAPITRE 1 : LES APPROCHES ACTUELLES DU LANGAGE.....	14
1.1 LA LINGUISTIQUE DE L'ÉNONCIATION ET DU DISCOURS	24
1.2 LA SOCIOLINGUISTIQUE	30
1.3 LA PRAGMATIQUE	32
CHAPITRE 2 : PRISE EN CONSIDÉRATION DU CONTEXTE	35
2.1 INTERACTION	42
2.2 LE DIALOGISME.....	47

DEUXIÈME PARTIE :

ARTICULATION DES DONNÉES AU CAS DU JEUNE ENFANT ET DE L'ENFANT AU REGARD DES PROBLÈMES DE L'ÉCHANGE ET DE L'APPRENTISSAGE

CHAPITRE 1 : CAS DE L'ENFANT « NORMAL », SANS DÉFICIENCE IDENTIFIÉE.....	59
1.1 LES STADES DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	62
1.2 LE LANGAGE DANS L'INTERACTION	71
1.3 SPÉCIFICITÉ DU LANGAGE HUMAIN	73
CHAPITRE 2 : CAS DES ENFANTS DÉFICIENTS, EN GÉNÉRAL.....	76
2.1 LES PERTURBATIONS DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET LEURS CONSEQUENCES	80
2.2 TROUBLES DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL	84
2.3 AUTRES TROUBLES DU LANGAGE ORAL	88
2.4 TROUBLES DU LANGAGE ÉCRIT	92
CHAPITRE 3 : CAS DES « ENFANTS AUTISTES ».....	96
3.1 QU'EST-CE QUE L'AUTISME	98
3.2 LES SYMPTÔMES AUTISTIQUES	104
3.3 LES TROUBLES DU COMPORTEMENT.....	116
3.4 PROBLÉMATIQUE DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS D'AUTISME.	124

TROISIEME PARTIE :
MISE EN ŒUVRE DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES
DE COMMUNICATION

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE LA METHODE PECS	144
1.1 Le PECS : DEFINITION	144
1.2 SITUATIONS PEDAGOGIQUES.....	149
CHAPITRE 2 : LE MONDE DE L'IMAGE. L'IMAGE COMME AIDE ET REMIEDIATION	153
2.1 CE QUE LE MOT « IMAGE » VEUT DIRE.....	154
2.2 L'IMAGE COMME OUTIL DE COMMUNICATION	161
2.3 L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE.....	165
CHAPITRE 3 : EXEMPLES D'EXPLOITATIONS PEDAGOGIQUES A PARTIR DE L'IMAGE FIXE	178
3.1 PRESENTATION DE LA DEMARCHE	180
3.2 TRAVAIL AUTOUR D'IMAGES	183

QUATRIEME PARTIE :
ANALYSE DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE REMEDIATION

CHAPITRE 1 : ANALYSE DES RESULTATS	205
CHAPITRE 2 : PERSPECTIVES DE REMEDIATION	314
2.1 HABILETES RECEPTIVES	315
2.2 HABILETES EXPRESSIVES	317
2.3 OUVERTURES PEDAGOGIQUES POSSIBLES	329
CONCLUSION	334
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	342
ANNEXES	348
TABLE DES MATIERES	380

INTRODUCTION

La communication véhicule un message qui passe essentiellement par le langage, ce qui n'exclut pas pour autant que celle-ci puisse passer par d'autres codes. Il suffit, à cet effet, d'évoquer le comportement du bébé qui ne sait pas encore parler et d'observer la multiplicité des codes qu'il utilise pour communiquer ses envies, ses malaises et ses joies. C'est pourquoi, d'emblée nous affirmerons qu'il serait probablement imprudent de dire des personnes qui ne partagent pas avec nous les codes communément admis par tous, qu'elles ne communiquent pas du tout. Dans cet ordre d'idée, nous pensons notamment au cas des enfants atteints d'autisme, objet de l'étude que nous nous proposons de mener. En effet, ces enfants ne sont pas dans la même relation au monde et pour eux, indéniablement, la communication n'emprunte pas les canaux habituels.

Nous ajouterons également à ce premier constat que communiquer n'est pas toujours chose aisée. En effet, multiples obstacles peuvent souvent obstruer l'échange, empêcher qu'il se fasse comme il serait souhaitable, et faire de l'incompréhension qui s'installe le lieu d'un conflit ou, pour le moins, d'une incommunicabilité. On parle en termes familiers d'un « dialogue de sourds ». S'agissant des enfants souffrant d'autisme, cette deuxième réflexion préliminaire nous amène à nous interroger sur leur mode de relation à l'Autre, eux pour qui, la communication ne s'inscrit pas dans le schéma normal et traditionnellement admis par tous. Il s'agit dans cette étude de la possibilité de la conduite d'une analyse à partir d'une observation de type clinique pour aboutir à une remédiation de type didactique.

La compétence de communication est le savoir dont ont besoin les participants pour toute interaction, savoir qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec succès l'un avec l'autre. La compétence de communication apparaît alors comme la capacité d'aborder les situations sociales dans leur diversité. Etymologiquement, le terme communication implique l'idée de la relation à l'Autre, chose à laquelle les enfants atteints d'autisme sont de prime abord réfractaire. Lier alors l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que les personnes dites autistes vivent précisément dans une indifférence totale au

monde qui les environne, et conséquemment en retrait par rapport à ce qui socialement représente la communication.

Si l'on se réfère aux travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé l'O.M.S¹, nous retiendrons que les personnes qui souffrent d'un trouble autistique présentent des incapacités plus au moins importantes dans les fonctions de communication, de socialisation, et d'imagination. Nous sommes néanmoins, dans tous les cas, dans une pathologie, un dysfonctionnement du rapport langage-communication, parce que même lorsque les enfants souffrant d'autisme parlent, ils n'ont pas le même langage que nous, ils n'ont pas la même codification que nous.

Il est à noter cependant que l'étude que nous nous proposons de mener est désormais concrètement réalisable parce que le regard même porté sur l'autisme est en train de se modifier considérablement au cours des dernières années. Si les enfants avec autisme ont longtemps été prisonniers du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, ils font partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et destiné à vivre en société. Tout cela devient justement possible grâce à la mise en pratique de codes autres qui prennent en compte la différence dans laquelle sont installés les enfants avec autisme. C'est précisément cet aspect-là qui retient, d'un point de vue didactique, toute notre attention.

Le choix de ce thème résulte en réalité d'une expérience personnelle, à partir de laquelle nous tenterons de procéder à une généralisation de notre espace de recherche et des objectifs que nous souhaitons atteindre. Nous précisons, à cet effet, que nous militons dans une association pour les enfants atteints d'autisme AAT « Association Autisme Tlemcen », et que nous avons œuvré à la création d'un centre « Autisme Tlemcen », ce qui nous donne la possibilité de mieux observer cette pathologie dans la diversité où elle s'exprime chez les sujets avec autisme. Etant

¹ La Classification Internationale des Handicaps est un manuel de classification des conséquences des maladies. Elaborée en 1980 sur l'initiative de l'OMS, la CIH doit l'essentiel de sa conception au professeur Philip WOOD de l'Université de Manchester. Dans cet ouvrage, les concepteurs ont dégagé trois axes afin de définir au plus près la notion de handicap : Déficience, incapacité, désavantage.

souvent en contact avec ces sujets, nous avons remarqué l'intérêt que suscitent chez eux les images et là, nous nous sommes intéressée à l'utilisation de ce support, conçu comme tremplin et moyen pour accéder au savoir et au sens.

L'autisme infantile a été décrit pour la première fois en 1943 par le pédopsychiatre Léo KANNER qui l'a isolé de l'espèce des psychoses de l'enfant pour en faire une maladie à part entière. Selon le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (D.S.M.IV, 1980, 2000), l'autisme est un trouble envahissant du développement qui entraîne un détachement pathologique de la réalité accompagné d'un repli sur soi.

Trois grands domaines de déficience, appelés trépied autistique, caractérisent l'autisme. Il s'agit de l'altération des interactions sociales réciproques, mais aussi du trouble de la communication verbale et non verbale. Il est à noter aussi que ce trouble s'accompagne d'intérêts restreints et de comportements répétitifs.

Dans toute notre réflexion, nous avons choisi essentiellement de traiter de l'autisme comme pathologie de la communication qui bloque les enfants qui en sont atteints dans leur développement, ce qui nous permettra de réfléchir en termes de relation langage/communication à des moyens didactiques qui pourraient faire de codes langagiers autres le lieu possible d'une relation nouvelle de ces mêmes enfants au monde qui les entoure et celui d'une réflexion à des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication.

Pour cela, nous aurons recours à une méthode qui existe déjà, une méthode connue et expérimentée le PECS¹ (Picture exchange communication system), mais en essayant de l'expérimenter dans notre propre terrain d'observation et d'en mesurer les effets et les lacunes éventuelles. Ce qui nous offrirait l'opportunité de proposer une démarche didactique à la fois adaptée aux cas des enfants observés et portant en elle les germes d'une généralisation possible à d'autres cas, sachant tout de même qu'une autre des caractéristiques de l'autisme est dans l'extrême variabilité des symptômes qui sont les siens.

¹ PECS, de l'anglais Picture Exchange Communication System, est un système de communication à base d'échange d'images.

La méthode PECS consiste essentiellement, s'agissant des enfants avec autisme, à remettre à l'interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. Le PECS est donc un système de communication par échange d'images. Elle part du constat que les enfants avec autisme, incapables d'aller vers le mot car trop abstrait, ont besoin d'éléments porteurs de sens et concrétisés par des images/mots qui les ancreraient dans le contrat social.

Si la méthode PECS bénéficie d'une audience appréciable c'est sans aucun doute lié d'abord aux résultats obtenus déjà en la matière, mais aussi et surtout au fait qu'elle s'offre comme base à la fois possible et ouverte à tous les particularismes qui marquent justement le cas des enfants souffrant d'autisme. Ce qui élargit le champ d'observation de ces mêmes particularismes et l'adaptation de ce que la méthode propose à autant de variables que le terrain analysé peut nous donner à voir.

C'est dans cet ordre d'idées que nous nous proposons d'inscrire notre projet d'analyse dans le recours à « l'image » fixe comme tremplin pour faciliter l'accès au sens, établir une communication avec le sujet choisi comme lieu d'observation ainsi que pour multiplier les situations de communication. Nous préciserons néanmoins que si notre étude cherche à s'ancrer principalement dans le domaine de la didactique, elle sera, du fait de son objet, souvent tournée aussi vers la psycholinguistique à laquelle elle empruntera quelques-uns des outils. Ces outils-là nous sont nécessaires, non seulement au stade de l'observation et de la description, mais également au stade de la remédiation éventuelle. A cet effet, notre problématique est la suivante :

Comment et dans quelle mesure l'image en tant que support didactique peut-elle favoriser le développement des capacités communicatives des enfants atteints d'autisme ? Mais également : en situation d'échec, quels seraient, toujours en référence à l'image, les codes autres auxquels nous pourrions avoir recours pour augmenter des capacités communicatives spécifiquement adaptées à la pathologie qui caractérise ces mêmes enfants ?

Nous postulons pour l'hypothèse que l'image serait un excellent outil d'enseignement et d'apprentissage pour les enfants avec autisme du fait qu'elle leur permet la production d'actes de communication et à partir de là, nous aurons à

réfléchir à des moyens didactiques à même d'apporter pour eux un mieux en termes de rapport langage/communication.

Nous tenons donc à préciser qu'il ne s'agit pas, dans ce cadre, de traiter de l'image en tant que telle mais de la valoriser pour son potentiel et son effet sur des apprenants ayant un dysfonctionnement de ce type en tant qu'outil permettant une meilleure mémorisation des signifiants et ainsi une augmentation de la production d'actes de communication.

L'image est non seulement un moyen d'expression artistique, mais aussi un outil réel de communication bien antérieur à l'écriture. En effet, elle envahit notre quotidien sous des formes très différentes et remplit plusieurs rôles. Elle est tout à la fois un art, un outil d'expression, un support informatique ; elle s'impose aussi comme élément indispensable à toute communication. Les images sont des déclencheurs de parole d'une grande richesse et, corrélativement, elles favorisent un enrichissement du vocabulaire des écoutants. L'image a donc un pouvoir notoire. Ce qui justifie l'importance que nous lui accorderons dans l'apprentissage de la parole pour des personnes qui en sont « privés ».

Notre objectif nous poussera donc à nous intéresser non seulement à l'image mais aussi et surtout à son mode de fonctionnement. En effet, l'image est omniprésente dans le monde d'aujourd'hui. Elle est partout autour de nous et elle occupe dans les programmes scolaires récents une place importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude.

L'image est devenue aussi un sujet d'enseignement au même titre que l'écrit tout en restant un domaine à la fois fascinant et énigmatique. La présence des images envahit donc notre environnement quotidien, et s'affirme constamment dans sa relation aux aspects culturels d'une société.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons ainsi de développer un type de recherche qui présente les caractéristiques d'une recherche appliquée, une recherche action sur les enfants atteints d'autisme. Nous choisissons dans notre thèse de concentrer notre attention sur la communication et les troubles du langage chez des personnes avec autisme. Afin de pouvoir parvenir à atteindre nos objectifs et répondre

à notre problématique, nous avons opté, à cet effet, pour une recherche à visée descriptive à partir d'une observation. Cette observation sur le terrain sera de type participante. Cela suppose par conséquent que nous serons autant acteur que témoin dans les échanges qu'elle implique. Le travail devra déboucher sur des propositions didactiques et des propositions pédagogiques. Pour ce faire, nous avons choisi de répartir notre analyse en quatre grandes parties.

Nous consacrerons d'abord notre première partie à un recensement et une synthèse des savoirs, savoirs qui mettent en valeur le fait que les approches actuelles du langage ne l'isolent plus comme le faisait la linguistique classique. Nous mettrons notamment l'accent sur le fait que ces approches actuelles se sont ouvertes à une linguistique du discours puis à des approches complexes de la communication. Il s'agit aussi de mettre en évidence dans cette partie la prise en considération du contexte avec ses déterminations sociales, historiques et culturelles, de la dynamique des interactions ; du dialogisme ; des composantes subjectives, affectives et intentionnelles. Ce sera indexé sur le problème à la fois de communication et d'incommunicabilité. Nous allons donc proposer une synthèse de tous ces éléments nouveaux de la connaissance qui permettent de resituer les fonctions prises en charge par le langage dans le cadre de celles, plus largement assurées, des processus divers de la communication.

Dans un deuxième temps, nous passerons à l'articulation de ces données au cas du jeune enfant et de l'enfant au regard des problèmes de l'échange et de l'apprentissage. Nous commencerons alors par le cas de l'enfant « normal », sans déficience identifiée, et c'est sur la base de cette norme qu'il nous sera possible d'installer l'observation de ces dysfonctionnements. Ensuite, nous passerons au cas des enfants déficients en général. Le travail est essentiellement accès sur l'altération des processus normaux. Nous proposerons ainsi différents cas de dysfonctionnement par rapport à ce rapport entre langage et communication, des cas d'autisme, de dyslexie, de dysorthographe ou encore de dysphasie. C'est, en effet, cette diversité des cas qui obéit à la diversité des dysfonctionnements par rapport au langage. En articulant tous les états des savoirs avec principalement le problème du rapport langage/ communication, nous aurons à partir de cette articulation la possibilité de

passer de l'enfant normal à l'enfant qui est déficient et pouvoir ainsi installer notre propre observation.

L'étape suivante sera consacrée à la problématisation de la recherche didactique avec une reprise des interrogations relatives aux cas que nous aurons à étudier. Nous nous intéresserons à la mise en œuvre de situations pédagogiques de communication à partir de l'utilisation du support imagé, ce qui nous permettra de passer à une problématisation des questions et à la sélection de celles auxquelles on espère apporter des éléments de réponse au niveau de la didactique. Nous ne prétendons pas mener une étude clinique de cette population, mais plutôt de partir de cette base clinique pour arriver à l'essentiel de ce que nous visons, c'est-à-dire le plan didactique afin de remédier aux problèmes de langage et communication chez les personnes dites autistes. Enfin, nous terminerons par la proposition d'une démarche et d'un protocole de recherche à partir de la méthode précitée, le PECS, qui nous servira de base de départ et de plate forme pour installer notre propre recherche.

Enfin la dernière partie devra rendre compte de la recherche avec les différentes étapes des observations et la mise en place des grilles d'évaluation, et surtout des résultats obtenus. Ce sont ces mêmes résultats qui devraient nous ouvrir des voies vers la remédiation et la possibilité de créer des outils didactiques adaptés à chaque cas, mais dont la plate forme commune nous permettra de dégager des enseignements généraux. Nous concluons alors cette dernière partie comme un retour en boucle sur les observations de départ tout en nous appuyant sur ce que nous offre la didactique comme moyens d'observation tels que les enregistrements, ainsi que les grilles d'évaluation.

Il s'agira donc en premier lieu d'un travail d'observation et d'expérimentation, à partir d'une population qui souffre d'un dysfonctionnement sur la base de données psycho-cliniques. A partir de là, nous nous proposons de conduire notre propre expérience, avec ce que nous offre la didactique comme outils, et par la même, de tenter de dégager des lois générales qui permettraient une didactique du langage pour des enfants dont le fonctionnement communicatif ne répond pas à la norme.

A cet effet, un des objectifs premiers sera de démontrer que si une plate-forme commune d'incommunicabilité lie la majeure partie des personnes dites autiste, il

n'en demeure pas moins qu'en matière de remédiation nous devons réfléchir en termes de variété et de diversité. Autrement dit, la diversité des cas implique forcément une diversité des moyens didactiques mis en œuvre afin de rétablir la communication chez ces mêmes personnes.

La réflexion proposée se fera ainsi sur la relation spécificité de l'objet d'étude/mode de communication/ codes langagiers/perspectives de remédiation.

PREMIÈRE PARTIE

RECENSEMENT ET SYNTHÈSE DES SAVOIRS

Dans toutes les communautés humaines, les individus parlent, écoutent et échangent leurs idées ou sentiments au moyen de séquences sonores produites par l'appareil bucco-phonatoire ; tout homme est un locuteur, un récepteur, mais il est également capable de retenir des messages sonores, de les reproduire, etc. Cet ensemble d'activités appelées conduites langagières fait partie d'une famille plus vaste, celle des *conduites symboliques* tels que le dessin, les gestes, l'écriture et divers autres codes. Les conduites langagières sont généralement considérées comme l'expression, la réalisation d'une faculté inhérente et spécifique à l'espèce humaine, le *langage*. Pour reprendre la définition de Jean-Paul Bronckart :

La notion de langage est purement théorique ; c'est l' « instance », ou « faculté », qui est invoquée pour expliquer que tous les hommes se parlent.¹

Selon les latitudes, les séquences sonores produites par les locuteurs varient cependant considérablement ; les sociétés humaines ont en effet développé des « variétés » de langage particulières appelées *langues naturelles* comme le français, l'arabe, l'anglais, l'allemand, etc.

Dès l'antiquité, les conduites langagières ont constitué l'un des thèmes favoris de la réflexion humaine. Héraclite, les Eléates puis Aristote posèrent, pour reprendre la réflexion de Bronckart, le problème des relations entre mots et choses, et cette analyse s'est poursuivie au cours des siècles pour culminer dans l'œuvre de Saussure. Le problème des relations entre langage et pensée a également été abordé dès la naissance de la philosophie. Héraclite par exemple a développé l'idée d'un parallélisme étroit entre la structure de la phrase et la structure du processus qu'elle représente. Cette conception a trouvé son expression la plus achevée dans la grammaire de Port-Royal, qui met en parallèle les formes linguistiques et les « espèces syntaxiques » d'une part, les catégories logiques d'autre part. Au cours

¹ BRONCKART.J.P, *Théories du langage*, Mardaga, 1997, P.7.

de l'histoire, les philosophes puis les psychologues, se sont également penchés sur le problème *des fonctions du langage*, c'est-à-dire du rôle assumé par les conduites langagières à l'égard des autres comportements humains ; expression des idées, besoins ou sentiments, représentation, communication, régulation de l'action et médiation du comportement sont alors les fonctions les plus fréquemment citées.

Nous retiendrons pour ce qui nous concerne la fonction de communication qui attire notre attention au premier chef, car notre étude va porter essentiellement sur le langage et la communication et sur la possibilité de communication dans des codes qui seraient autres que les codes traditionnels.

Le concept de *communication* fait directement référence au caractère social du langage ; il caractérise en réalité tous les comportements d'échange que l'on observe dans les espèces organisées en sociétés. La communication est indépendante du contenu même de l'échange, et à ce titre recouvre la notion d'expression ainsi que la fonction phatique, qui consiste à activer un canal de communication indépendamment de la transmission de tout contenu : « *parler pour ne rien dire* »¹ si l'on reprend les propos de Bronckart. Cette fonction est également indépendante des caractéristiques structurales de l'échange, et notamment de la présence ou de l'absence d'un code univoque, à la disposition de tous les membres de l'espèce ; les cris, sourires ou mimiques, sont des instruments de communication au même titre que les systèmes de signaux ou de signes linguistiques. Ceci montre encore une fois l'existence d'autres moyens de communication, ce qui justement nous place au cœur de notre problématique qui est celle des difficultés de langage et des troubles de la communication.

Ce sont les grammairiens, puis les linguistes, qui ont abordé l'analyse des caractéristiques structurales des langues. La linguistique, au sens moderne du terme n'est cependant née qu'au dix-neuvième siècle, lorsque furent appliquées les premières méthodes réellement scientifiques à l'étude comparative des langues indo-européennes. Durant tout le siècle dernier, l'objet de cette discipline resta

¹ BRONCKART.J.P, *ibid*, P.8.

essentiellement historique et comparatif, et il fallut attendre F. de Saussure pour que s'instaure une linguistique centrée sur la structure actuelle et « interne » de la langue.

Selon Bronckart, toute réflexion et toute étude portant sur la langue, dans la mesure où elle est créatrice de concepts et de théories, est, par définition une *activité métalinguistique* ; elle produit des mots, des phrases ou des discours. Cette activité métalinguistique appartient certes au linguiste, mais elle apparaît également dès qu'un sujet réfléchit sur sa langue, notamment lorsqu'il apprend à lire et à écrire. Les concepts de mots et de phrases sont les produits les plus typiques de l'activité métalinguistique « spontanée » un mot est une unité de la langue d'un seul tenant, il est entouré de deux espaces vides et une phrase est une unité qui débute par une majuscule et finit par un point.

L'activité de réflexion systématique sur la langue que constitue la linguistique a conduit cependant à remplacer ces concepts intuitifs par des notions plus précises, la manifestation la plus apparente du langage est *la parole*, c'est-à-dire la suite de sons que l'on émet lorsqu'on parle. Le concept linguistique de parole est plus large cependant que l'acception habituelle du terme, il recouvre toute production langagière, c'est-à-dire aussi bien les suites sonores que les textes écrits. Les ensembles de parole, oraux ou écrits, sont appelés *corpus* ; ils véhiculent un contenu ou sens, qui est l'expression d'un état ou d'un événement. Les séquences de parole font donc référence à une réalité extralinguistique.

D'une certaine manière, on peut considérer que les théories linguistiques ont pour objectif de déterminer ce qui se passe entre le domaine des sons ou des autres moyens d'expression et le domaine du contenu ou du sens. Or, si ces théories nous intéressent, ce n'est que dans la mesure où elles pourront nous permettre d'établir une sorte de plate-forme à partir de laquelle nous allons pouvoir placer notre propre réflexion.

CHAPITRE 1 : LES APPROCHES ACTUELLES DU LANGAGE

L'étude du langage est l'une des branches les plus anciennes de la recherche systématique. Elle remonte à l'Inde et à la Grèce classiques, et son histoire est riche en découvertes. D'un autre point de vue, elle est toute jeune. Les principales recherches actuelles ont pris forme il y a quarante ans à peine, lorsque certaines idées fortes de la tradition furent ravivées et remaniées, ce qui ouvrit la voie à des développements qui se sont avérés très féconds.

La linguistique est une discipline extrêmement vaste, qui traite aussi bien de l'histoire et de la comparaison des langues que de l'organisation synchronique de leurs structures. La plus part des théories abordées sont des tentatives de description des unités principales et des règles d'organisation des langues, voire du langage. Cette approche scientifique du langage en tant qu'objet se distingue de la *psychologie du langage* qui traite des conduites ou comportements langagiers, dans le cadre du fonctionnement psychologique global de l'individu. Alors que la linguistique tente de décrire et d'expliquer la mécanique complexe de la langue, comme le ferait un spécialiste des sciences naturelles, le psychologue du langage analyse et interprète le fonctionnement verbal d'un sujet dans un contexte psycho-sociologique déterminé. La psycholinguistique est une discipline intermédiaire, une sorte d'hybride, dont l'avenir est encore incertain ; sa problématique est celle de la psychologie du langage, mais bon nombre de ses « outils » théoriques comme méthodologiques, sont issus de la linguistique. Notre sujet va se placer au milieu de toutes ces disciplines puisqu'il va porter sur les difficultés de langage et les troubles de la communication.

D'autres disciplines, telles la philosophie ou la psychanalyse ont également formulé de véritables théories du langage.

De manière très schématique, on peut distinguer trois grandes étapes dans l'évolution des théories linguistiques. La première qui se caractérise par une démarche *structuraliste «de surface»*, a débuté avec la fondation de la linguistique synchronique, c'est-à-dire avec Saussure et Sapir. Ces deux auteurs avaient pour objectif essentiel de définir les unités linguistiques pertinentes, et d'analyser leurs relations avec la réalité extralinguistique, qu'elle soit physique, psychologique ou

socioculturelle. Les principales unités qu'ils ont mis en évidence, le signe chez Saussure et le symbole chez Sapir, étaient du niveau et de la taille du mot. Les deux pères de la linguistique se sont également penchés sur les problèmes de l'insertion de ces unités dans des réseaux plus larges, les syntagmes, les paradigmes ou les procédés grammaticaux. Parmi leurs nombreux successeurs, certains ont prolongé l'analyse des unités de base ; il s'agit notamment des membres du Cercle Linguistique de Prague, qui ont d'une part défini les unités minimales qui composent le signe avec Troubetzkoy et Jakobson, et d'autre part proposé d'en distinguer plusieurs variétés telles que les notions de monèmes, lexèmes ou morphèmes introduites par Martinet. D'autres auteurs ont plutôt approfondi l'étude des relations et solidarités qui existent entre les signes, sur l'axe linéaire, syntagmatique ou encore syntaxique de la langue. Il s'agit essentiellement des structuralistes anglo-saxons, de Bloomfield à Harris, mais également d'auteurs européens comme Tesnières.

De manière générale, les linguistes de ce premier courant, qualifié de structuralisme strict, effectuent leurs travaux à partir *de corpus*, c'est-à-dire de recueils d'énoncés oraux ou écrits effectivement produits dans le cadre d'une langue donnée. Les méthodes de recueil, d'analyse et d'interprétation tendront à être les plus objectives possibles. Pour chaque linguiste, le travail s'effectuera également dans le cadre d'une langue privilégiée, sans que soit posé d'une manière très explicite le problème du rapport de la langue naturelle étudiée, et le langage dans son ensemble. Certains auteurs, notamment Martinet, avoueront explicitement œuvrer à une linguistique *des langues*, sans se préoccuper d'éventuels *universaux du langage*, alors que d'autres proposeront des élaborations théoriques dont le statut est par définition universel, sans se donner les moyens méthodologiques de valider cette universalité.

La seconde étape de l'évolution des théories linguistiques se caractérise par la formulation d'hypothèses concernant les structures non-apparentes, à savoir les règles sous-jacentes qui expliquent les structures de surface. Les travaux de Hjelmslev peuvent être considérés comme une première tentative dans cette direction qui a trouvé son expression la plus claire dans la grammaire générative de N. Chomsky et de ses successeurs. Renouant avec une tradition philosophique très ancienne, ce courant postule d'une part l'existence d'une organisation du sens en structures simples, appelées *structures syntagmatiques*, et d'autre part, la présence de

mécanismes qui *transforment* ces organisations profondes en énoncés apparents ou *structures de surface*. En raison de la nature même de l'organisation sous-jacente, il s'agit de propositions au sens classique du terme, les unités de base qui sont prises en considération sont de l'ordre et de la taille de la phrase, plutôt que du mot. Sur le plan méthodologique, la description des structures profondes semble exiger que l'on fasse appel à *l'introspection* du sujet, à sa connaissance intuitive de la langue, plutôt qu'à des procédures de recueils de corpus. L'ambition des linguistes générativistes est de formuler un modèle ou grammaire universelle, qui représente la *compétence* idéale de tout sujet parlant, quelle que soit sa langue maternelle. La démarche effective consiste cependant à décrire des phrases réelles, appartenant à une langue particulière, l'anglais en l'occurrence, et à les analyser comme si elles étaient représentatives du langage.

Les positions divergentes de Chomsky par rapport au structuralisme linguistique partent de la question de sujet et de son rôle sur le système linguistique. Chez Saussure le sujet est bel et bien le sujet libéral, doté de toutes les catégories ; sujet libre, jouissant de droits et de facultés individuelles, composé de corps sensible et d'une faculté de raisonnement et d'intelligence, sujet idéal, représentatif de l'espèce, etc. Cela posait un problème théorique, à savoir l'abîme entre synchronie et diachronie : l'évolution d'une langue, de toute langue devrait se faire de manière asystématique par l'influence de ce sujet imprévisible et libre dans l'exercice de sa parole.

La linguistique structurale, étant donné sa méthode d'analyse positiviste, avait résolu cette contradiction théorique en faisant disparaître la dichotomie sujet-système, en définitif parole-langue : le sujet est donc exclu de la linguistique. Le sujet est siège de la parole, mais il n'est pas objet de la linguistique. Cela supposait une restriction du point de vue saussurien, chez qui la différence entre le sujet, c'est-à-dire la parole et la langue s'estompe dans l'usage, concept que le structuralisme va ignorer. Car l'usage, à ne pas confondre avec le discours, semblait impossible à cerner : la linguistique avait besoin de faits incontestables, universellement valables pour faire de la « science ». Pour Saussure : « *La langue est un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'usage de la faculté de langage chez les individus* ». Par la parole, « *il désigne l'acte de l'individu réalisant*

sa faculté au moyen de la convention sociale qui est la langue »¹. Donc, la langue ne vit que pour gouverner la parole.

En excluant l'usage, le structuralisme fait disparaître d'emblée le sujet et la parole. Pour le structuralisme, le sujet n'est que le siège de la parole ; et celle-ci n'est pas objet d'étude de la linguistique. Cela entraîne donc une disparition/négation du rôle du sujet individuel dans la langue. Le sujet, même dans son optique saussurienne : sujet libre, siège de la pensée, est donc totalement nié, écarté des préoccupations de la linguistique. C'est le fonctionnement de la langue en elle-même, c'est-à-dire système qu'il intéresse de dévoiler. Le behaviourisme partageait cette même conception du sujet et de son rapport à la langue. Dans l'apprentissage de la langue, le sujet ne fait qu'intérioriser un objet, système qui existe en soi, au-dehors du sujet et qui possède ses propres lois de fonctionnement.

Dans cet univers conceptuel, Chomsky fait revivre la notion du sujet cartésien, le sujet est le siège de la pensée et des facultés supérieures ; la pensée préexiste à la langue, mais aussi les présupposés romantiques sur le sujet qui recrée en lui la langue de façon permanente, et où la langue est conçue comme un organisme vivant non comme produit inerte. Face à la position d'Hjelmslev pour qui le système est la seule réalité existante, Chomsky se risque à défendre la position contraire : le sujet est le système ; ce qu'il faut étudier, c'est le fonctionnement du système dans le sujet, puisqu'il n'existe qu'en lui et c'est lui qui le crée constamment. La langue n'est rien sans le sujet ; la langue n'existe pas en dehors du sujet.

Derrière chaque structure superficielle, il y a le sujet, la nature humaine, agissante et vivante : les notions d'intention du sujet parlant et d'intuition donnent lieu à la notion plus générale de compétence. La compétence chomskyenne est comme la capacité/aptitude du sujet de générer ou de comprendre des phrases jamais produites ou entendues auparavant. Tout usage du langage est toujours créatif. Elle constitue le véritable système de base, la dernière structure latente ; le sujet est le système même, l'état latent ou abstrait du système.

¹ SAUSSURE.F, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1975, P.419.

Chomsky dit :

Une personne qui possède une langue a, d'une certaine manière, intériorisé le système de règles qui détermine et la forme phonétique de la phrase, et son contenu sémantique intrinsèque ; cette personne a développé ce que nous appellerons une compétence linguistique spécifique.¹

Si Chomsky récupère la notion du sujet, il faudra dire cependant que le sujet chomskyen est le sujet cartésien ou saussurien : un sujet donc idéal, siège de l' « esprit » ou de l'intelligence.

Selon R.Ghiglione :

La théorie générativiste ne fait donc pas une plus grande place à l'individuel que ne le faisait la théorie structuraliste. Simplement elle s'avère dans ce domaine plus claire, car elle s'occupe à la fois de « système » et de « pensée », et donc se trouve de fait obligée de dévoiler ses options psychologiques.²

Ainsi, la théorie générative postule que le système s'approprie l'homme et non l'inverse ; ou encore dans le domaine de la recherche des essences :

Si nous voulons comprendre le langage humain et les capacités psychologiques sur lesquelles il repose, nous devons d'abord nous demander ce qu'il est, non pas comment et dans quel but il est utilisé.³

Peut-être faudrait-il se demander et ce qu'il est, et comment, et dans quel but il est utilisé ; c'est alors qu'on pourrait comprendre les phénomènes de l'intercommunication.

¹ CHOMSKY.N, *La Linguistique cartésienne suivi de La Nature formelle du langage*, Seuil, 1969, P.124.

² GHIGLIONE.R, *L'homme communiquant*, Armand Colin, 1986, P.25

³ CHOMSKY.N, *ibid*, P.105.

De ce fait, avec Chomsky, on ne peut pas dire encore que l'abîme saussurien sujet-langue disparaît ; il est vrai que des concepts nouveaux, comme celui de capacité intrinsèque de langage, ou celui d'hérédité biologique du langage ou bien les universaux du langage, surgissent ou resurgissent. La psycholinguistique peut naître alors ; elle s'occupera de l'étude du fonctionnement de la langue dans le sujet. Mais on est loin encore de l'élimination de la distinction fondamentale, issue de Saussure, entre langue : fait social de nature homogène, qu'on peut étudier séparément, comme dans le cas des langues mortes, et parole : fonction du sujet parlant, exécution particulière hétérogène de la part du sujet, quoique dépendant du code social. Il n'y a pas encore chez Chomsky le point de vue d'une actualisation en discours de la langue, ou une étude de la transformation de la langue lors de l'énonciation. Cela s'explique parce que le sujet chomskyen n'est pas conçu en tant que sujet réel, concret, mais en tant que locuteur idéal :

L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distraction, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs fortuites ou caractéristiques.¹

L'importance de la théorie de Chomsky, dans son évolution, réside dans l'impact, voire le raz-de-marée conceptuel qu'il produit dans l'objet d'étude de la linguistique. En effet, des concepts de compétence et de performance déplacent le centre d'attention de la linguistique : un objet externe aux individus est remplacé par des actions et des aptitudes humaines. Il ne faut donc pas sous-estimer l'apport de Chomsky, mais non plus le surestimer :

La conception chomskyenne marque à la fois un renouvellement et le point culminant de la tradition structuraliste moderne en linguistique, Chomsky porte à la perfection le désir de n'examiner que ce qui est interne au langage et pourtant de trouver dans

¹ CHOMSKY.N, *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, 1971, P.3.

cette « internalité » ce qui est de l'importance humaine la plus haute.

Aucune autre théorie linguistique n'a abordé de façon aussi pénétrante les questions de la structure interne du langage et de sa valeur intrinsèque pour l'homme.¹

On peut seulement parler de renouvellement ou revitalisation donc, en tant que déverrouillage d'une porte, et ouverture à un univers nouveau, celui du sujet, du fonctionnement de la langue dans le sujet, que la psycholinguistique poursuit. C'est aussi la continuité et le point culminant des études antérieures dans la conception de l'autonomie absolue de la forme linguistique en tant qu'objet formel inné.

En effet, la perspective théorique chomskyenne, à travers l'idée d'une capacité linguistique innée, renvoie forcément à l'existence d'une grammaire universelle, commune à toutes les langues, et à une compétence générale innée chez l'homme, face à la compétence particulière qui se développe au contact de chaque langue concrète, chez l'individu, dans une situation sociolinguistique déterminée.

Avec Chomsky, la langue est d'abord un moyen d'expression de la pensée, ce qui le rapproche de la linguistique traditionnelle avec Aristote, Descartes, Port-Royal pour qui la langue est un moyen de représentation, d'accès à la pensée. Chomsky reste ancré dans le dispositif langue-parole. La compétence linguistique du sujet parlant idéal retombe en effet dans la langue-code et se dissout en elle. La langue-code est placée entre les locuteurs, existe comme un préalable à la communication et les messages n'ont de chances d'être compris que s'il sont codés/décodés selon les normes. Dans cette optique, l'apprentissage de la grammaire est incontournable et constitue la première priorité. Cela entraîne malgré tout, un premier questionnement du schéma de l'acte de communication établi par Jakobson. En effet, la conception de la langue a changé, de simple outil de transmission d'information banal ou même de communication, il devient le siège d'une dialectique, d'un débat et d'une interaction. Il devient alors un moyen d'action sur l'autre. Les travaux de Chomsky ouvrent ainsi la voie à une autre linguistique. Cependant, si la position de Chomsky fait sauter un

¹ HYMES. D.H, *Vers la compétence de communication*, Hatier CREDIF, 1984, P.28.

verrouillage, ce sera la linguistique de l'énonciation et la pragmatique qui tireront toutes les conclusions de cette prise en compte du sujet parlant. Pour comprendre les différentes conceptions de la pragmatique, il faut d'abord cerner le domaine de la linguistique de l'énonciation/du discours et celui de la sociolinguistique.

De nouveaux courants en linguistique vont surgir de cet esprit nouveau, qui impliquent la prise en compte de facteurs/éléments nouveaux dans l'étude du langage, lesquels marquent à leur tour de nouvelles ruptures à l'égard du structuralisme.

Alors que les objectifs explicites de ce second courant dépassent largement la perspective structuraliste stricte, la pratique linguistique présente cependant d'évidentes analogies avec le premier courant. C'est la raison pour laquelle elle sera désignée sous le terme de structuralisme transformationnel.

Le dernier courant important de la linguistique contemporaine se caractérise par la prise en considération de la langue beaucoup plus large que les précédentes. Le linguiste se centre désormais sur des séquences d'énoncés, ou *discours*, tels qu'ils sont émis dans les diverses situations de la vie réelle ; il aborde donc aussi bien le parler populaire que la langue littéraire, ou le langage politique. Son objectif est de décrire toutes les opérations qui se déroulent dans un contexte situationnel précis, lorsqu'on traduit un certain contenu conceptuel à des interlocuteurs, dans le moule d'une langue donnée.

Ce type de description de la langue implique la distinction de différents niveaux, de la profondeur vers la surface ; d'autre part, l'analyse s'effectue par rapport à des paramètres précis qui sont le sujet énonciateur, le moment d'énonciation, les opérations linguistiques générales, c'est-à-dire universelles et les filtres que constituent les langues particulières.

La méthode de travail est essentiellement *comparative* : elle vise à construire une théorie réellement représentative du fonctionnement langagier, en décrivant simultanément des langues très différentes, et en confrontant en permanence les élaborations théoriques à de nouvelles données. Alors que les structuralistes dans leur ensemble étaient peu explicites sur le statut épistémologique de leur démarche, les créateurs de *théories du discours*, en particulier A.Culioli, ont clairement pris

conscience de la nature métalinguistique de leur travail et distinguent deux phases, fréquemment indissociées chez leurs prédécesseurs. La première phase est celle de la fabrication du modèle, en partant de la seule réalité disponible, c'est-à-dire des énoncés dans leur contexte, et la deuxième phase est celle de la validation, en simulant la production de séquences de surface, à partir des opérations définies dans le modèle.

Les deux principaux représentants de cette tendance, sont Culioli et Benveniste. Certaines de leurs formulations sont inspirées de Jespersen et de Jakobson.

Dès la naissance de la démarche expérimentale, nombre de psychologues se sont intéressés au langage. W.Wundt a, toujours pour rester sur la réflexion de Bronckart, tenté de décrire les interactions entre phénomènes externes de production et de perception des sons, et processus internes ou « pensée ». Selon lui, tout acte langagier commence par une sorte d'impression générale ; le sujet doit ensuite isoler certains aspects de cette impression d'ensemble, notamment les principales relations qui constituent la trame structurale du langage. Cette opposition de Wundt a été critiquée par les fonctionnalistes, et notamment par Bühler, qui s'efforçait d'expliquer les comportements langagiers par référence aux événements extérieurs, plutôt qu'en invoquant d'obscurs « processus mentaux ».

Cette position sera encore radicalisée par les psychologues behaviouristes, qui nieront que le langage puisse être considéré comme l'expression d'une connaissance interne ; Kantor, puis beaucoup plus tard Skinner, rejetteront explicitement les concepts linguistique de signe, symbole ou signification, dans la mesure où ils font référence à une activité mentale, et limiteront leur analyse aux déterminants fonctionnels du comportement verbal. L'avènement du behaviourisme a cependant engendré une foule de démarches expérimentales, visant pour la plupart à préciser la nature des relations et des effets réciproques entre activités langagières et performances mnémoniques, perceptives ou intellectuelles.

La démarche méthodologique adoptée était essentiellement comparative ; elle consistait, par exemple, à présenter une tâche de discrimination perspective, de mémorisation ou encore de résolution de problèmes à un groupe de sujets ne

disposant d'aucune aide verbale explicite, et à un autre groupe qui bénéficiait au contraire soit d'une association préalable d'étiquettes verbales à utiliser aux stimulus à traiter, soit d'un stock d'unités verbales à utiliser. C'est de la comparaison entre les résultats obtenus par les deux groupes de sujets qu'était inféré le rôle négatif, positif ou même nul de l'activité langagière sur les autres types de performance. En l'absence de fondements théoriques précis, il est souvent malaisé de dégager la signification de ces travaux.

Outre les innombrables recherches du courant behaviouriste, la psychologie a également fourni quelques propositions théoriques concernant le fonctionnement ou l'acquisition du langage, dans le cadre de l'école constructiviste, essentiellement piagétienne ou du courant « socialiste » représenté par des auteurs comme Wallon, Vygotsky ou Luria. Piaget, comme les behaviouristes, tente d'établir les lois générales du développement du sujet ; alors que les seconds parleront d'apprentissage, il invoquera quant à lui les mécanismes cognitifs généraux d'assimilation et d'accommodation. Dans le cadre de ces deux écoles, on accorde peu d'importance aux caractéristiques spécifiques de la langue telles que les décrivent les linguistes. L'accent est mis sur les sources ou les fondements du langage, sur les lois de son évolution, de son fonctionnement et sur ses interactions avec d'autres types de comportements. Le courant « socialiste » ne prend guère en considération non plus les aspects structuraux du langage, mais il accentue son rôle socioculturel : la langue est conçue essentiellement comme un instrument de communication, véhiculant les acquis culturels de la société, qui s'intériorise progressivement, pour devenir la pensée.

La psycholinguistique est une discipline psychologique, qui intègre dans sa démarche certaine des formulations de la linguistique ; elle n'est pas toujours facilement différenciable de la psychologie du langage. Fondée en 1952, elle se compose de plusieurs courants qui se caractérisent tous par leur dépendance : les critères de classification actuellement disponibles sont en effet fondés beaucoup plus sur les théories linguistiques et/ou psychologiques dont chaque courant s'inspire, que sur leurs propres élaborations théoriques. La psycholinguistique n'est donc pas encore à proprement parler une discipline autonome. Ceci étant, il nous paraît important de préciser, à ce stade de la synthèse que nous tentons de faire en la

matière, que nous aurons pour les besoins de notre travail de recherche et d'expérimentation à emprunter à la psycholinguistique ainsi qu'à la linguistique plusieurs des outils qu'elles mettent à notre disposition et qui nous permettront d'avancer et d'établir notre analyse en termes de difficultés de langage et de troubles de la communication.

Nous préciserons alors pour mieux avoir à distinguer notre champ d'analyse que, à côté de démarches classiques de psychologie du langage rebaptisées « psycholinguistique », on distingue trois grands courants. Le plus ancien s'inspirait de la théorie de l'information et analysait les comportements langagiers en utilisant les concepts du structuralisme strict, en particulier anglo-saxon. Le deuxième, qui est de loin le plus important, est directement issu de la grammaire générative et des hypothèses psycholinguistiques formulées par Chomsky. On peut enfin distinguer une troisième tendance, qui tente d'intégrer aux propositions chomskyennes concernant la compétence des hypothèses d'ordre plus strictement psychologiques, qu'elles soient issues du courant piagétien ou d'autres tendances contemporaines.

L'ensemble de ces remarques préliminaires, nous permet avant même de rentrer dans le vif du sujet d'établir une certaine plate-forme nous permettant ainsi de préparer le terrain et de nous faciliter l'accès à notre problématique. Cette partie, nous permet donc de voir comment les approches actuelles n'isolent plus le langage comme le faisait la linguistique classique et se sont ouvertes par conséquent à une linguistique du discours puis à des approches plus complexes de la communication. Ce qui va nous amener dans ce qui va suivre à nous pencher plus profondément sur la linguistique de l'énonciation et du discours.

1.1 LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION ET DU DISCOURS

La linguistique structurale avait procédé à une exclusion du sujet parlant ordinaire, d'abord en posant que l'objet intégral de la linguistique est constitué par la langue, « *tout en soi et principe de classification* », « *produit social de la faculté du langage et ensemble de conventions nécessaires* »¹, avec exclusion de ce qui est exécution individuelle. L'exclusion du sujet parlant ordinaire se produit même chez

¹ SAUSSURE.F, *ibid*, P.24-25.

Chomsky, puisque s'il n'y a pas un code commun placé entre les interlocuteurs, il y aura en revanche deux idiolectes intériorisés recouvrant chacun la compétence linguistique de son détenteur. L'intériorisation fonctionne ainsi comme un code distant, qui réinvestit le sujet lors de chaque réalisation, ou performance.

En effet, chez Chomsky, le domaine « langue » se réduit aux aspects proprement linguistiques de l'avant-communication, c'est-à-dire « compétence linguistique ». Il affirme que la performance ne reflète pas seulement les relations intrinsèques entre le son et le sens établies par le système de règles linguistiques, mais implique beaucoup d'autres facteurs qui tiennent aux locuteurs et à la situation, ainsi qu'au fonctionnement de l'esprit humain telle que la limitation de la mémoire. Si ces facteurs étaient intégrés au système de règles linguistiques, on se dirigerait vers une voie pragmatique de la communication, par l'intégration du contexte et du sujet dans l'analyse. Mais Chomsky choisit l'autre voie et précise que les premiers facteurs comme les locuteurs et la situation, sont « extralinguistiques » et que les seconds « *ne sont pas, à proprement parler, des aspects du langage* »¹. Plus tard, Chomsky tiendra compte d'une certaine influence de la situation ou du contexte dans l'analyse, à travers la notion d'une compétence « paralinguistique ».

Il faut dire cependant que les fondements de l'approche « linguistique de l'énonciation » remonte à F. Brunot et C. Bally tout en passant par G. Guillaume. Elle a été réintroduite par E. Benveniste, appuyé par la découverte de Bakhtine en Europe occidentale avec la notion de polyphonie, puis développé par O. Ducrot. L'influence de Chomsky vient ainsi se greffer sur un terrain longtemps préparé en France. Avec Benveniste et Bakhtine, le postulat de l'unicité du sujet parlant ; sujet idéal chomskyen, toujours égal à lui-même, sans épaisseur, sans doublures, s'émiette en faveur de la considération du « sujet » réel ; soumis à des doutes, des oublis, des calculs. Sujet qui en outre introduit dans son propre discours des « voix » distinctes de la sienne : polyphonie, opération qui octroie au discours des dimensions nouvelles dans l'ordre compositionnel et dans l'ordre sémantique. La prise en compte des sujets parlants réels devient ainsi incontournable dans l'analyse linguistique.

¹ CHOMSKY.N, *La Linguistique cartésienne suivie de La Nature formelle du langage*, Seuil, 1969, P.126.

Benveniste avec la linguistique de l'énonciation, fait un pas de plus dans l'abandon de la dichotomie langue-parole dans laquelle étaient situées les études linguistiques. L'énonciation est, selon la définition proposée par Benveniste, la « *mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* »¹. Benveniste démontre que certaines unités linguistiques ne signifient rien en « langue », et qu'elles n'ont de sens qu'à l'intérieur de chaque situation de communication, de chaque usage. Elles ne possèdent donc pas de référent constant et objectif et ne peuvent se définir qu'à partir de l'acte d'énonciation au cours duquel elles sont proférées. C'est le cas, par exemple, des pronoms personnels *je* et *tu* : ces formes ne présentent pas cette propriété fondamentale de l'organisation référentielle des signes linguistiques, puisqu'il n'existe pas d'objet définissable comme *je* ou *tu* auquel elles puissent renvoyer de façon constante. C'est encore le cas des pronoms personnels *nous* et *vous*, des déictiques (démonstratifs), de certains adverbes de temps (demain, hier...) ou de lieu (ici, là...), etc.

Donc, ces éléments linguistiques font échec à la définition de la langue comme système autonome de signes, chacun doté d'un signifié repérable hors de tout processus effectif d'énonciation. Dans toute actualisation de la langue en discours, il existe des indicateurs de cette mise en œuvre de la langue par un locuteur dans un contexte précis qui éclaire le sens. Et cette constatation est valable au-delà des éléments de la deixis, qui sont en rapport étroit à la situation : tout énoncé est marqué par l'énonciateur et le contexte.

La théorie de l'énonciation va constituer surtout un point de vue différent sur la langue par rapport à l'analyse traditionnelle ou structurale, et donc, un système d'analyse spécifique des énoncés. E. Benveniste expose que le langage est communication, chose à laquelle nous nous attachons particulièrement, c'est-à-dire, « *qu'il contient en lui des unités permettant non seulement de transmettre des informations, mais de signaler que la communication est en train de se dérouler, et qui renvoient non pas à l'énoncé produit mais à l'acte de communication lui-*

¹ BENVENISTE.E, *Problèmes de linguistique générale* II, Gallimard, 1974, P.80.

même »¹. Cet aspect communicatif attire notre attention car notre travail porte essentiellement sur la communication, surtout lorsque cette dernière n'emprunte pas les canaux habituels.

Dans la linguistique structurale, on voyait la langue comme système de signes, et non pas comme un « exercice de l'individu » ou un comportement. Les instances énonciatives montrent par contre qu'il existe des zones où il se produit un empiètement de l'ordre des signes sur l'ordre des êtres ; le signe linguistique donne l'occasion à celui qui l'emploie d'être promu, le sujet à part entière, puisque l'énonciation implique une activité locutive de l'individu, donc une accession de celui-ci à un statut d'agent, et puisque celui-ci marque indissolublement l'énoncé de signes propres.

Les études postérieures de la linguistique de l'énonciation étendront ce domaine vers ce qu'on appelle aujourd'hui la linguistique du discours et porteront sur plusieurs voies :

- Présence d'anaphores, renvois antérieurs au discours même, et de cataphores, renvois ultérieurs, sortes de déictiques discursifs ;
- Modalisation d'un énoncé ou du discours ; affirmation ou caractère hypothétique, éventuel d'un évènement ;
- Connotation du discours par le locuteur, comme l'utilisation de termes affectifs par exemple ;
- Attitude ou distance par rapport aux énoncés propres, ou des énoncés des autres ; présentation objective ou subjective des énoncés.

Les premières études sur l'énonciation marquent un début de changement de l'optique qui mènera au décloisonnement de l'opposition langue/parole et à l'institution du discours comme objet d'analyse. Ainsi C. Kerbrat-Orecchioni peut affirmer : « *La langue avant l'énonciation n'est que la possibilité de la langue* »².

¹ LEBRE-PEYTARD, *Situations d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation*, CLE International, 1990, P.27.

² KERBAT-ORECCHIONI.C, *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1980, P.64.

Le schéma de l'acte de communication de Jakobson doit ainsi être reformulé, puisqu'il représente de manière incomplète l'échange : le locuteur possède une série de déterminations psychologiques, c'est-à-dire des intentions communicatives ; l'encodage se réalise à l'intérieur des contraintes de l'univers du contexte et doit être remplacé par le concept de mise en discours.

La linguistique du discours est considérée comme une pragmatique linguistique à part entière et elle est souvent définie comme une linguistique française face à la pragmatique des actes de parole, anglo-saxonne. Sont établis ainsi une série de « concepts » linguistiques nouveaux tels que énoncé, marqueur discursif, mise en discours, modalisation, etc. L'énoncé est alors défini comme l'unité de discours : « *segment de discours, apparu dans une situation déterminée, à un moment et dans un lieu déterminés* »¹, face à la phrase qui est une unité de construction, formée par des propositions. L'énoncé peut être aussi analysé d'un point de vue pragmatique, en prenant en compte les facteurs contextuels : cotexte, contexte situationnel, contexte mondain, mais aussi d'un point de vue « abstrait », en tant qu'il constitue une phrase. On applique alors le code d'analyse de la grammaire ou de la syntaxe traditionnel.

Les marqueurs discursifs constituent une première étape de cette linguistique de l'énonciation, qui s'est étendue ensuite vers l'étude de la modalisation et des opérations énonciatives. Ces recherches vont dépasser la notion de communication structurale, réduite à un transfert d'information, pour établir qu'il n'y a pas entre les locuteurs de « code neutre », mais, en revanche, que dans tout échange conversationnel, il se produit nécessairement un ajustement du sens de la part des coénonciateurs.

D'autre part, dans une tentative de formulation, le courant énonciatif va orienter ses recherches vers la structuration des discours ou, pourrait-on dire, vers la syntaxe discursive. C'est ici qu'apparaît la théorie d'Anscombe et Ducrot (1985) sur l'argumentation et la polyphonie, mais aussi les recherches sur la conversation et la « grammaire textuelle ».

¹ DUCROT.O, SCHAEFFER. J.M, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1995, P.470.

Ces études rejoignent celles de la sémantique pragmatique de Moeschler (1985), sans que l'on puisse indiquer où finit l'analyse du discours et où commence la pragmatique, à tel point qu'A. Reboul et J. Moeschler publient un ouvrage intitulé : *Pragmatique du discours* (1998).

En effet, la linguistique du discours se propose, globalement, de fournir une vue partielle mais non négligeable de l'habileté humaine à construire et à comprendre des discours de diverses sortes et reliés entre eux. C'est à travers ce biais que l'analyse de la conversation et du français parlé, à partir de corpus constitués par des conversations réelles, a été entamée de la part de l'école de Genève avec E. Roulet, J. Moeschler ou d'autres chercheurs comme P. Bange, Claire Blanche-Benveniste. Ces auteurs essaient de dégager des séquences linguistiques ou unités issues d'une description de leur fonctionnement discursif. Ils prennent en considération le cotexte, c'est-à-dire ce qui a été dit auparavant, mais aussi les facteurs d'ordre situationnel qui ont une influence directe sur le linguistique : le fait d'énoncer quelque chose, l'attitude du locuteur, la modalité de l'énonciation, les rapports entre locuteurs et co-locuteurs. Ils intègrent à leurs analyses, bien sûr, les connecteurs, la modalisation, etc. Il s'en dégage une hiérarchie, des lois de fonctionnement et une structure interne de l'échange communicatif.

On pose que les conversations s'organisent selon des codes rhétoriques précis, mais variables : mouvement d'ouverture, support et introduction de nouvelles directions thématiques, conclusion. Ou alors, c'est l'aspect interactif, la dynamique des prises de parole qui y est analysé : question- réponse, prise de parole à tour de rôle, organisation préférentielle, contrôle par l'un des locuteurs des prises de parole, etc. Ces organisations discursives commandent les actes de parole présents ; suggestion, demande, réplique, feinte d'ignorance, etc. Le domaine initial de la linguistique de l'énonciation est ainsi étendu vers les domaines de la pragmatique.

Ces analyses sur le discours rejoignent d'autre part les analyses sur les textes ou la « grammaire textuelle » (J.S Petofi), l'isotopie (Rastier, 1987), la thématisation (Combette, 1988 ; Charolles, 1978), et plus précisément l'œuvre de J.M. Adam (1985, 1999), qui propose un cadre qui permet l'intégration des différentes approches et analyses de la linguistique du discours et de la pragmatique, en réunissant dans

l'analyse trois composantes : la composante sémantico-référentielle, la composante énonciative et la composante argumentative. L'avantage du cadre de J.M. Adam consiste à souligner la modularité des différentes approches linguistiques et pragmatiques, c'est-à-dire, comment les diverses approches de l'analyse des discours s'enrichissent les unes les autres, et donc, comment en termes d'hypothèse cette modularité dynamique, dialectique, peut répondre au fonctionnement cognitif lui-même. Bien sûr, ce cadre ne résout pas les problèmes de l'articulation théorique des divers « modules », mais, du moins, il constitue une méthode de travail.

L'hypothèse de J-M. Adam est que les pratiques discursives possèdent un caractère textuel ; la production de la parole, c'est-à-dire la mise en discours ferait l'objet de deux structurations successives ; linguistique, répondant au système ou au code, et textuelle lors de la mise en texte, sur deux niveaux : local et global. Dans les deux cas, c'est l'étude des relations intérieures à un discours donné qui est réalisée, face aux études pragmatiques, qui prennent pour objet d'étude les rapports entre des énoncés qui n'appartiennent pas nécessairement au même discours et les rapports entre les énoncés et le contexte. Si nous nous attardons sur ces approches actuelles du langage, ce ne serait que dans le but de cadrer notre espace de travail. C'est ce qui va nous pousser à nous intéresser également à la sociolinguistique ainsi qu'à la pragmatique.

1.2 LA SOCIOLINGUISTIQUE

La réalisation concrète de la langue dans un discours, actualisation, suppose un évènement de parole oral ou écrit. L'acte de parole se produit à l'intérieur d'un cadre constitutif avec participants, finalités, ton général, moyens ou canaux, normes d'interaction et contexte selon Hymes. La situation concrète où se produit cet évènement de parole ou situation de communication, règle les manifestations du discours, le choix des énoncés, les tons, les gestes et même donne la clé interprétative du sens de l'énoncé concret. Par exemple, « donne-moi ça » est incompréhensible en dehors du contexte de réalisation ; « il fait chaud ici » peut vouloir dire, ouvrez la fenêtre, s'il vous plaît.

D'autre part, la sociolinguistique réaffirmera la dimension sociale des discours, rappelons à cet effet que pour Saussure la langue était surtout un fait social.

Cette transformation dans la conception de la langue détermine une variation essentielle de sa description, qui s'effectue à travers trois courants d'analyse.

1.2.1 La sociolinguistique variationnelle

Avec Labov pour qui il n'y a pas une seule langue, mais des réalisations de langues, c'est-à-dire des langages, des parlers, des idiolectes, des jargons, très divers, tant dans l'aspect géographique, variantes diatopiques, que dans l'aspect social, variantes diastratiques conséquence des stratifications sociales, en d'autres termes les niveaux de langue, mais aussi qu'au registre personnel, variantes diaphasiques ou stylistiques, imposées par les changements de registre d'un discours de la part d'un locuteur, selon les différentes situations de parole.

1.2.2 L'ethnographie de la communication

Avec Hymes qui mettra en rapport les formes de langage et les modes de vie des sociétés. La langue est un lieu de signification où est condensée l'expérience humaine, que l'individu apprend comme outil d'action sur le monde, comme outil de réflexion et comme outil d'expression de ses besoins, et qui est dotée d'une forme susceptible d'abstraction à partir des usages multiples et innombrables de la parole par les locuteurs de cette langue.

1.2.3 La sociolinguistique interactionnelle

Avec Gumperz, Hymes et Di Pietro, cette dernière veut mettre en relief comment « les variables sociolinguistiques sont liées à la poursuite de fins communicatives particulières et fonctionnent en particulier comme des signes indexicaux qui guident et orientent l'interprétation des énoncés »¹.

Il se produit ainsi une insistance particulière sur l'aspect interactif du langage. L'activité de communication ne consiste pas en un échange d'information ou d'ordres ou de conseils entre deux pôles, émetteur-récepteur, à l'aide d'un outil commun codé. Elle ne doit pas être conçue comme le lieu de rencontre aimable ou tendu et d'expression de plusieurs subjectivités, qui viennent chacune s'exprimer, mais plutôt :

¹ DUCROT.O, SCHAEFFER.J.M, *ibid*, P.124.

Comme une tentative d'ajustement, où l'on doit ajouter au transport de l'information, le jeu des rôles et des actes par quoi les interlocuteurs se reconnaissent comme tels, agissent comme tels et fondent ainsi des communautés linguistiques dans un monde humain.¹

Un autre concept va également surgir et attirer notre attention, il s'agit, en effet, de la pragmatique.

1.3 LA PRAGMATIQUE

La définition de la pragmatique ne peut pas se faire à l'intérieur du cadre conceptuel de la linguistique traditionnelle, conception de la langue comme moyen de représentation et d'expression, ou structurale, conception de la langue comme moyen de communication, c'est-à-dire de transmission d'informations. C'est une autre perspective, un autre point de vue que la pragmatique instaure. La linguistique pragmatique aborde la nature du langage d'un point de vue fonctionnel comme principe scientifique ou épistémologique. Le langage est conçu comme une activité sociale, dont la fonction est de satisfaire les besoins de communication qui surgissent dans le processus d'interaction qui s'établissent entre les hommes, communication qui implique un ajustement, une négociation du sens, ce qui entraîne à son tour une nouvelle conception de la notion de communication. L'approche du « sens » est ainsi totalement modifiée. Mais la langue, aussi, est un outil à travers lequel les hommes agissent sur d'autres hommes. Dans les deux cas, la mise en fonction de la langue est pleine de complexité, d'abord psychique : intentions, processus d'inférence, puis contextuelle : situation, mais aussi socioculturelle : représentation, et enfin linguistique : usage de code. Il s'agit là, en fait, d'une plate-forme de réflexion et d'observation. A partir de ce qui a été déjà fait, il est question d'adapter l'analyse et l'approche à la situation et donc à notre propre problématique qui est essentiellement celle des difficultés de langages et des troubles de la communication.

A partir de là, la pragmatique pose un principe fondamental ; le signifié des mots ou des signes n'est pas seulement en rapport avec sa forme linguistique

¹ ELUERD.R, *La pragmatique linguistique*, Nathan, 1985, P.184.

conventionnelle, hérité de la tradition, mais en rapport avec la fonction prise lors de son usage dans un contexte concret. En d'autres termes, la valeur précise d'une phrase est donnée par l'interaction entre son signifié structural-lexique et la situation où elle est employée, situation qui implique autant un contexte interne au discours qu'un contexte externe imposé par la situation de communication elle-même (Kramch, 1984).

Par exemple, que signifie : « Quelle chaleur ! » ? Ça dépend :

- Invitation à ouvrir la fenêtre ;
- Justification pour enlever sa veste ou autre ;
- Complicité avec un interlocuteur connu et manifestation d'une volonté d'entrer en contact ;
- Suggestion d'aller boire ou offrir une boisson ;
- Constatation d'un fait objectif concernant la climatologie ;
- Constatation banale.

Un autre exemple ; dans le dialogue banal qui s'effectue dans un ascenseur, on ne communique rien d'essentiel du point de vue sémantique, il est cependant pleinement significatif ; politesse, amabilité, bon voisinage, surtout par opposition à un refus de la parole.

Donc, tout énoncé est lié à un contexte, et le sens est déterminé par le thème ou topic du discours et à la fois par la situation de communication où l'énoncé est produit. La connaissance linguistique est la connaissance non pas d'un code linguistique plus ou moins abstrait, une grammaire ou un système mais une connaissance-action, qui nous fait agir linguistiquement d'une certaine façon dans l'usage réel de la langue, c'est-à-dire le discours.

Ce qui impliquerait, du point de vue didactique qui est essentiellement le nôtre, qu'il faut inclure dans toute démarche d'enseignement/apprentissage, la connaissance des conventions pragmatiques qui gouvernent la participation du sujet parlant dans un discours social, c'est-à-dire, les processus de compréhension et d'interaction. La question que nous nous poserons alors est que faire lorsque ces processus sont interrompus.

L'avènement de la « pragmatique » signifie ainsi la primauté de l'approche d'analyse sémantique des discours face à la forme, la morphologie et la syntaxe traditionnelle. C'est une approche philosophique de la langue qui est à son origine, qui reprend la tradition cartésienne, celle de Port-Royal, et qui avait été renouvelée par Brunot et Bally au début du siècle.

La pragmatique a pour objet l'étude de l'usage de langage, par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique. Ainsi, la pragmatique s'occupe non pas des « aspects codiques du langage » c'est la tâche de la linguistique, mais uniquement des « *processus d'interprétation qui viennent se superposer au code pour livrer une interprétation complète des phrases* »¹.

D'autres définitions équivalentes peuvent être proposées : la pragmatique est la discipline qui « *étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée* » ; ou encore : « *la pragmatique est le domaine qui étudie l'usage qui est fait de la langue dans le discours et la communication, et vise à décrire l'interaction entre les connaissances extralinguistiques ou contextuelles nécessaires pour comprendre les phrases énoncées* »².

Selon ces définitions, la pragmatique serait une discipline non-linguistique, ou bien elle engloberait la linguistique dont elle se servirait lors de sa réflexion. Il est clair que les domaines de travail ne sont pas si nettement séparés puisqu'il est aussi difficile, en linguistique, de marquer strictement un terrain de travail que de mettre des portes aux champs.

Ceci étant, il faut préciser qu'il se produit à travers ces nouvelles théories, une rupture épistémologique de taille dans la conception de la langue et de la communication. Chose à laquelle nous ne pouvons qu'adhérer dans l'optique de notre problématique, celle du langage et de la communication, et par là même nous permet

¹ MOESCHLER.J, REBOUL.A., *La pragmatique aujourd'hui*, Seuil, 1998, P.23.

² MOESCHLER.J, AUCHLIN.A, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin, 2000, P.7.

d'établir des ponts nous permettant ainsi d'accéder à notre propre réflexion. En effet, nous mettons le point sur le fait que l'ensemble des remarques précédentes nous permet de mettre en valeur le fait que les approches actuelles du langage ne l'isolent plus comme le faisait la linguistique traditionnelle, et elles vont surtout ouvrir sur un certain nombre d'approches très complexes et très diversifiées de la communication, ce qui va nous permettre d'être plus à l'aise lorsque nous aurons à aborder la question de communication et de la possibilité de communication dans des codes qui sont autres que les codes traditionnels. Ceci étant dit, il va falloir dans ce qui va suivre, prendre en considération que les problématiques du langage actuelles prennent en compte le contexte avec un certain nombre de déterminations, telles que les déterminations historiques, culturelles, sociales, etc.

CHAPITRE 2 : PRISE EN CONSIDERATION DU CONTEXTE

L'existence du langage à l'âge classique est à la fois souveraine et discrète. Souveraine, puisque les mots ont reçu la tâche et le pouvoir de « représenter la pensée ». Mais représenter ne veut pas dire ici traduire, donner une version visible, fabriquer un double matériel qui puisse, sur le versant externe du corps, reproduire la pensée en son exactitude pour reprendre les propos de Michel Foucault. Représenter est à entendre au sens strict :

Le langage représente la pensée, comme la pensée se représente elle-même. Il n'y a pas, pour constituer le langage, ou pour l'animer de l'intérieur, un acte essentiel et primitif de signification, mais seulement, au cœur de la représentation, ce pouvoir qu'elle détient de se représenter elle-même, c'est-à-dire de s'analyser en juxtaposant, partie par partie, sous le regard de la réflexion, et de se déléguer elle-même dans un substitut qui la prolonge.¹

A l'âge classique, rien n'est donné qui ne soit donné à la représentation ; mais par le fait même, nul signe ne surgit, nulle parole ne s'énonce, aucun mot ou aucune proposition ne vise jamais aucun contenu si ce n'est par le jeu d'une représentation

¹ FOUCAULT.M, *Les mots et les choses*, Gallimard, 1966, p.92.

qui se met à distance de soi, se dédouble et se réfléchit en une autre représentation qui lui est équivalente. Les représentations ne s'enracinent pas dans un monde auquel elles emprunteraient leur sens ; elles s'ouvrent d'elles-mêmes sur un espace qui leur est propre, et dont la nervure interne donne lieu au sens selon Foucault. Et le langage est là, en cet écart que la représentation établit à soi-même. Les mots ne forment donc pas la mince pellicule qui double la pensée du côté de la façade ; ils la rappellent, ils l'indiquent, mais d'abord vers l'intérieur, parmi toutes ces représentations qui en représentent d'autres. Le langage classique est beaucoup plus proche qu'on ne croit de la pensée qu'il est chargé de manifester ; mais il ne lui est pas parallèle ; il est pris dans son réseau et tissé dans la trame même qu'elle déroule. Non pas effet extérieur de la pensée, mais pensée elle-même.

Et par là, il se fait invisible ou presque. Il est en tout cas devenu si transparent à la représentation que son être cesse de faire problème. La Renaissance s'arrêtait devant le brut qu'il y avait du langage : **« dans l'épaisseur du monde, un graphisme mêlé aux choses ou courant au-dessous d'elles ; des sigles déposés sur les manuscrits ou sur les feuillets des livres »¹.**

Toutes ces marques insistantes appelaient un langage second; celui du commentaire, de l'exégèse, de l'érudition, pour faire parler et rendre enfin mobile le langage qui sommeillait en elles ; l'être du langage précédait, comme d'un entêtement muet, ce qu'on pouvait lire en lui et les paroles dont on le faisait résonner. A partir du di septième siècle, c'est cette existence massive et intrigante du langage qui se trouve éludée. Elle n'apparaît plus celée dans l'énigme de la marque : elle n'apparaît pas encore déployée dans la théorie de la signification. A la limite, on pourrait dire que le langage classique n'existe pas. Mais qu'il fonctionne : **« toute son existence prend place dans son rôle représentatif, s'y limite avec exactitude et finit par s'y épuiser. Le langage n'a plus d'autre lieu que la représentation, ni d'autre valeur qu'en elle : en ce creux qu'elle a pouvoir d'aménager »².**

¹ FOUCAULT.M, ibid, p.93.

² FOUCAULT.M, ibid, p.93.

Par-là, le langage classique découvre un certain rapport à lui-même qui jusqu'alors n'avait été ni possible ni même concevable. A l'égard de soi, le langage du seizième siècle était dans une posture de perpétuel commentaire : or, celui-ci ne peut s'exercer que s'il y a du langage, du langage qui préexiste silencieusement au discours par lequel on essaie de le faire parler. Si l'on reprend les propos de Foucault pour commenter, il faudra le préalable absolu du texte ; et inversement, si le monde est un entrelacs de marques et de mots, comment en parler sinon sous la forme du commentaire ? A partir de l'âge classique, le langage se déploie à l'intérieur de la représentation et dans le dédoublement d'elle-même qui la creuse. Désormais, le Texte premier s'efface, et avec lui, tout le fond inépuisable des mots dont l'être muet était inscrit dans les choses ; seule demeure la représentation se déroulant dans les signes verbaux qui la manifestent, et devenant par-là discours. A l'énigme d'une parole qu'un second langage doit interpréter s'est substituée la discursivité essentielle de la représentation : possibilité ouverte, encore neutre et indifférente, mais que le discours aura pour tâche d'accomplir et de fixer.

Or, quand ce discours devient à son tour objet de langage, on ne l'interroge pas comme s'il disait quelque chose sans le dire, comme s'il était un langage retenu sur lui-même et une parole close ; on ne cherche plus à faire lever le grand propos énigmatique qui est caché sous ses signes ; on lui demande comment il fonctionne : quelles représentations il désigne, quels éléments il découpe et prélève, comment il analyse et compose, quel jeu de substitution lui permet d'assurer son rôle de représentation. Le *commentaire* a fait place à la *critique*.

Ce rapport nouveau que le langage instaure à l'égard de lui-même n'est ni simple ni unilatéral. Apparemment, la critique s'oppose au commentaire comme l'analyse d'une forme visible à la découverte d'un contenu caché. Mais puisque cette forme est celle d'une représentation, la critique ne peut analyser le langage qu'en termes de vérité, d'exactitude, de propriété ou de valeur expressive. De là, le rôle mixte de la critique et l'ambiguïté dont jamais elle n'a pu se défaire. Elle interroge le langage comme s'il était pure fonction, ensemble de mécanismes, grand jeu autonome des signes ; mais elle ne peut manquer en même temps de lui poser la question de sa vérité ou de son mensonge, de sa transparence ou de son opacité, donc du mode de présence de ce qu'il dit dans les mots par lesquels il le représente. C'est à partir de

cette double nécessité fondamentale que l'opposition du fond et de la forme s'est peu à peu fait jour et a occupé finalement la place que l'on sait selon Foucault. Mais cette opposition sans doute ne s'est consolidée que tardivement, lorsqu'au dix-neuvième siècle le rapport critique s'est à son tour fragilisé.

Telle est dans sa diversité, la dimension critique qui s'instaure nécessairement lorsque le langage s'interroge lui-même à partir de sa fonction. Depuis l'âge classique, commentaire et critique s'opposent profondément. Parlant du langage en termes de représentations et de vérité, la critique le juge et le profane. Ces deux façons pour le langage de fonder un rapport à lui-même vont entrer désormais dans une rivalité qui se renforce de jour en jour.

L'existence du langage une fois éliée, seul subsiste son fonctionnement dans la représentation : sa nature et ses vertus de *discours*. Celui-ci n'est rien de plus que la représentation elle-même représentée par des signes verbaux. Mais quelle est donc la particularité de ces signes, et cet étrange pouvoir qui leur permet, mieux que tous les autres, de noter la représentation, de l'analyser et de la recomposer ? Parmi tous les systèmes de signes, quel est le propre du langage ?

Au premier examen, il est possible de définir les mots par leur arbitraire ou leur caractère collectif. Hobbes dit :

En sa racine première, le langage est fait d'un système de notes que les individus ont choisies d'abord pour eux-mêmes : par ces marques, ils peuvent rappeler les représentations, les lier, les dissocier et opérer sur elles. Ce sont ces notes qu'une convention ou une violence ont imposées à la collectivité.¹

Le sens des mots n'appartient alors qu'à la représentation de chacun, et il a beau être accepté par tous, il n'a d'autre existence que dans la pensée des individus pris un à un. Locke dit :

¹ HOBBS.T, *Logique*, trad. Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*, Courcier, 1805, p.607-608.

C'est des idées de celui qui parle que les mots sont les signes, et personne ne peut les appliquer immédiatement comme signes à autre chose qu'aux idées qu'il a lui-même dans l'esprit.¹

Ce qui distingue le langage de tous les autres signes et lui permet de jouer dans la représentation un rôle décisif, ce n'est donc pas tellement qu'il soit individuel ou collectif, naturel ou arbitraire. Mais qu'il analyse la représentation selon un ordre nécessairement successif : les sons, en effet, ne peuvent être articulés qu'un à un ; le langage ne peut pas représenter la pensée, d'emblée, en sa totalité ; il faut qu'il la dispose partie par partie selon un ordre linéaire. Or, celui-ci est étranger à la représentation. Certes, les pensées se succèdent dans le temps, mais chacune forme une unité, soit qu'on admette avec Condillac (Condillac, Grammaire (Œuvre, t. V, p. 39-40)) que tous les éléments d'une représentation sont donnés en un instant et que seule la réflexion peut les dérouler un à un, soit qu'on admette avec Destutt de Tracy (*Eléments d'Idéologie*, t. I (Paris, an IX)) qu'ils se succèdent avec une rapidité si grande qu'il n'est pratiquement pas possible d'en observer ni d'en retenir l'ordre. Ce sont ces représentations, ainsi resserrées sur elle-même, qu'il faut dérouler dans les propositions. La question que nous nous posons alors est que se passe-t-il lorsque ce processus est interrompu ou lorsqu'il y a dysfonctionnement.

Si l'esprit avait pouvoir de prononcer les idées comme il les aperçoit, il ne ferait aucun doute qu'« *il les prononcerait toutes à la fois* »². Mais c'est cela justement qui n'est pas possible, car, si « *la pensée est une opération simple, son énonciation sera une opération successive* »³. Là réside le propre du langage, ce qui le distingue à la fois de la représentation, dont il n'est pourtant à son tour que la représentation, et des signes auxquels il appartient sans autre privilège singulier. Il ne s'oppose pas à la pensée comme l'extérieur à l'intérieur, ou l'expression à la réflexion. Il est à la pensée et aux signes ce qu'est l'algèbre à la géométrie : il substitue à la comparaison simultanée des parties un ordre dont on doit parcourir les degrés les uns après les autres. C'est en ce sens strict que le langage est *analyse* de la

¹ LOCKE., *Essai sur l'Entendement humain*, trad. Coste, 2^e éd., 1729, p.320-321.

² CONDILLAC, *Grammaire*, Œuvres, t. V, p.336.

³ SICARD Abbé, *Eléments de grammaire générale*, 3^e éd., 1808, t. II, p.113.

pensée ; non pas simple découpage, mais instauration profonde de l'ordre dans l'espace.

Connaissance et langage sont strictement entrecroisés. Ils ont, dans la représentation, même origine et même principe de fonctionnement ; ils s'appuient l'un l'autre, se complètent et se critiquent incessamment. En leur forme la plus générale, connaître et parler consistent d'abord à analyser le simultané de la représentation, à en distinguer les éléments, à établir les relations qui les combinent, les successions possibles selon lesquelles on peut les dérouler : c'est dans le même mouvement que l'esprit parle et connaît, *« c'est par les mêmes procédés qu'on apprend à parler et qu'on découvre ou les principes du système du monde ou ceux des opérations de l'esprit humain, c'est-à-dire tout ce qu'il y a de sublime dans nos connaissances »¹*.

Mais le langage n'est connaissance que sous une forme irréfléchie ; il s'impose de l'extérieur aux individus, qu'il guide bon gré mal gré vers des notions concrètes ou abstraites, exactes ou peu fondées ; la connaissance, en revanche, est comme un langage dont chaque mot aurait été examiné et chaque relation vérifiée selon Foucault. Savoir, c'est parler comme il faut et comme le prescrit la démarche certaine de l'esprit ; parler, c'est savoir comme on peut et sur le modèle qu'imposent ceux dont on partage la naissance. Les sciences sont des langues bien faites, dans la mesure même où les langues sont des sciences en friche. Toute langue est donc à refaire : c'est-à-dire à expliquer et à juger en partant de cet ordre analytique que nulle d'entre elles ne suit exactement ; et à réajuster éventuellement pour que la chaîne des connaissances puisse apparaître en toute clarté, sans ombre ni lacune. Ainsi, il appartient à la nature même de la grammaire d'être prescriptive, non pas du tout parce qu'elle voudrait imposer les normes d'un beau langage, fidèle aux règles du goût, mais parce qu'elle réfère la possibilité radicale de parler à la mise en ordre de la représentation. Si, nous nous intéressons au langage et à son évolution, ce ne sera que dans le but de servir notre propre réflexion, celle du langage et de la communication. Nous nous intéresserons essentiellement à la relation qui est installée entre langage et

¹ Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*. I, p.24.

communication, relation par rapport au concept de difficulté et donc la rupture qui, dans ce cas présent, installe une relation d'incommunicabilité. Ce qui dans la norme peut contribuer à nous aider à jeter une plate-forme commune de réflexion par rapport à ce qui sera hors norme.

Cette appartenance de la langue au savoir libère tout un champ historique qui n'avait pas existé aux époques précédentes. Quelque chose comme une histoire de la connaissance devient possible. C'est que si la langue est une science spontanée, obscure à elle-même et malhabile, elle est en retour perfectionnée par les connaissances qui ne peuvent se déposer dans leurs mots sans y laisser leur trace, et comme l'emplacement vide de leur contenu. Pour Foucault, les langues, savoir imparfait, sont la mémoire fidèle de son perfectionnement. Elles induisent en erreur, mais elles enregistrent ce qu'on a appris. Dans leur ordre désordonné, elles font naître de fausses idées ; mais les idées vraies déposent en elles la marque ineffaçable d'un ordre que le hasard n'aurait pu à lui seul disposer. Ce que laissent les civilisations et les peuples comme monuments de leur pensée, ce ne sont pas tellement les textes, que les vocabulaires et les syntaxes, les sons de leurs langues plutôt que les paroles qu'ils ont prononcées, moins leurs discours que ce qui les rendit possibles : la discursivité de leur langage.

La langue d'un peuple donne son vocabulaire, et son vocabulaire est une bible assez fidèle de toutes les connaissances de ce peuple ; sur la seule comparaison du vocabulaire d'une nation en différents temps, on se formerait une idée de ses progrès. Chaque science a son nom, chaque notion dans la science a le sien, tout ce qui est connu dans la nature est désigné, ainsi que tout ce qu'on invente dans les arts, et les phénomènes, et les manœuvres, et les instruments.¹

On voit ainsi s'éclairer l'élément lumineux dans lequel communiquent de plein droit langage et connaissance, discours bien fait et savoir, langue universelle et analyse de la pensée, histoire des hommes et sciences du langage. Loin de nous inviter à juger les choses à partir des mots, Foucault montre au contraire que les mots nous abusent, qu'ils nous font croire à l'existence de choses, d'objets naturels,

¹ DIDEROT.D, Article « Encyclopédie » de l'*Encyclopédie*, t. V, p.637.

gouvernés ou Etat, alors que ces choses ne sont que le corrélat des pratiques correspondantes ; car la sémantique est l'incarnation de l'illusion idéaliste. Le discours n'est pas d'avantage l'idéologie : il serait presque le contraire ; il est ce qui est dit réellement, à l'insu des locuteurs : ceux-ci croient parler largement et librement, alors qu'à leur insu ils disent des choses étroites, bornées par une grammaire incongrue ; l'idéologie, elle, est bien plus libre et large, et pour cause : elle est rationalisation, idéalisation ; elle est une ample draperie selon les propos de Paul Veyne.¹

Le mot est alors une donnée linguistique, mais le mot dans son rapport à la chose qu'il désigne ne prend forme que si on tient compte de tout ce qui le détermine. La langue est déterminée par des facteurs sociaux, historiques, culturels, etc. La dynamisation de la langue dépend alors de ces différents facteurs. Notre problématique principale porte sur cette interruption de la dynamisation, en d'autres termes sur cette interruption par rapport aux normes en termes de langage et communication. A partir de là, nous allons nous intéresser à un autre concept qui est celui d'interaction.

2.1 INTERACTION

Renvoyant très généralement à l'action de deux ou plusieurs objets ou phénomènes l'un sur l'autre, l'interaction est un concept « nomade ». Apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie, il a été, à partir de la seconde moitié du vingtième siècle, adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives, c'est-à-dire « *toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il recouvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe* »².

Un peu plus restrictive, car elle exclut les interactions à distance ou différées, est la célèbre définition d'E. Goffman : « *par interaction on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives*

¹ VEYNE.P, *Comment On Ecrit l'Histoire. Essai d'épistémologie*, Seuil, 1971, p.359.

² VION. R, *La communication Verbale, analyse des interactions*, Hachette, 1992, P.17.

lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme rencontre pouvant aussi convenir ».¹

Cette définition a le mérite de couvrir les deux principaux usages de ce terme : l'interaction c'est d'abord ce processus d'influences naturelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif ou interactants ; mais c'est aussi le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction, c'est une « rencontre », c'est-à-dire l'ensemble des évènements qui composent un échange communicatif complet, lequel se décompose en séquences, échanges et autres unités constitutives de rang inférieur, et relève d'un genre particulier. Il s'agit là d'interaction verbale ou non verbale ce qui attire notre attention sur ce genre d'interaction.

2.1.1 L'interaction dans les sciences humaines et sociales

En ce qui concerne les sciences humaines et sociales dans leur ensemble, l'interaction est devenue aujourd'hui l'objet d'étude de divers écoles ou sous-disciplines qui convergent pour former ce que l'on peut appeler la « galaxie interactionniste ». C'est en sociologie que s'est d'abord élaborée cette notion, qui s'est ensuite implantée en linguistique et en psychologie.

En sociologie, ses prémices se trouvent dans G.Tarde qui appelait à la création d'une « interpsychologie », et dont les lois de l'imitation constituent l'un des premiers ouvrages d'inspiration interactionniste. Presque à la même époque, certains sociologues de langue allemande, tels G.Simmel et M.Weber, anticipaient l'interactionnisme en soutenant que les individus créent la société à travers leurs actions réciproques. Mais c'est aux USA que, influencés par les auteurs précédents ainsi que par la philosophie pragmatique, les sociologues de l'école de Chicago comme R.E. Park ou E.Burgess, fondateurs de l'écologie urbaine et promoteurs des études de terrain, allaient constituer une des sources fondamentales de l'interactionnisme. C'est

¹ GOFFMAN.E, *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*, Minuit, 1973, P.23.

dans cette université que G.H.Mead délivre, dans les années 1910-1920, un cours fondateur de psychologie sociale explicitement basé sur la notion d'interaction. Parmi ses nombreux élèves, H.Blumer sera le créateur de l'« interactionnisme symbolique », expression qui deviendra une étiquette à succès pour désigner parfois le mouvement interactionniste dans son ensemble. Désignation abusive, car, dans les années 50-60, se développent la microsociologie d'E.Goffman revendiquant l'interaction comme objet d'étude sociologique à part entière, et en Californie l'ethnométhodologie avec H.Garfinkel et ses collaborateurs H.Sacks et G.Jefferson, initiateur de l'analyse conversationnelle qui allait devenir un paradigme emblématique des études interactionnistes, tandis qu'à la frontière de la socio-anthropologie et de la linguistique apparaissait l'ethnographie de la communication de D.Hymes et J.Gumperz.

La linguistique interactionniste qui analyse les diverses formes de discours dialogué, emprunte largement à l'analyse conversationnelle, mais elle a été également fécondée par divers courants de recherche qui s'étaient formés en réaction contre les linguistiques de la phrase ou du code influencée par différents courants philosophiques ; et stimulée par les travaux de M.Bakhtine dont cette affirmation est reprise à l'envie : « ***l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage*** »¹. Cette approche nous intéresse particulièrement d'abord et surtout parce qu'elle part de l'idée générale que, dans son utilisation « normale », le langage implique l'échange, donc une détermination réciproque et continue des comportements de tous les sujets engagés dans cet échange : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant pour reprendre les propos de Maingueneau. Cette problématique d'un échange que nous dirons préalablement déjà comme « raté », ou simplement « différé » est au cœur de notre réflexion et s'inscrit forcément dans celle dont nous cernons les contours ici.

Pour finir, du côté de la psychologie, il faut mentionner le développement des études naturalistes sur l'épigenèse interactionnelle et les interactions précoces avec J.S.Bruner, D.N. Stern, H.Montagner ; celui d'une psychologie des communications

¹ BACHTINE. M, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Minuit, 1977, P.137.

de type éthologique avec J.Cosnier ou systématique avec G.Bateson, aux applications thérapeutiques variées, mais qui fournissent également un certain nombre de concepts descriptifs forts utiles pour les études interactionnistes ; ainsi que celui d'une psychologie sociale interactionniste inspirée de l'analyse du discours avec Edwards et Potter 1992, Ghiglione et Trognon 1993, Chabrol 1994, Marc et Picard 1997.

Tous ces chercheurs en « nouvelle communication », qui évoluent dans ce « courant aux eaux mêlées » qu'est l'interactionnisme, ont certes des objectifs forts divers. Mais ils admettent en commun un certain nombre de postulats, comme le « postulat empathique » autrui est capable de sentir et de penser comme moi et pense que j'en suis capable comme lui. Le « principe de coopération », ou le « principe de réciprocité » distinguant la réciprocité des perspectives, des savoirs, des motivations, et des images. Ils partagent aussi un certain nombre de principes méthodologiques, comme la valorisation du « terrain » et des données « authentiques » : la démarche est résolument empirique, ce qui n'exclut pas la recherche de régularités, mais celles-ci doivent être dégagées de l'observation scrupuleuse des corpus. Il s'agit pour nous d'un espace d'exploitation intéressant dès lors que nous aurons à parler de difficultés de langage et par là même des difficultés de communication. A partir du moment où la mise en fonctionnement du langage ne se fait pas selon les normes habituelles, ça va créer forcément une rupture et par conséquent une situation d'incommunicabilité. Nous allons donc tenter à partir d'une plate-forme qui est établie et largement développée, de montrer que toute cette harmonisation nous permet sur la base de tous les outils que nous fournira cette même plate-forme de réflexion et d'observation, de réfléchir à quelque chose qui est spécifique à notre problématique. Il s'agit alors, en effet, des difficultés de langage et va aboutir forcément à des difficultés de communication et à une réflexion didactique qui puisse permettre à notre travail de s'exprimer en termes de lois générales pour faciliter ce rapport langage dans des codes autres et communication.

2.1.2 L'interaction en l'analyse du discours

En ce qui concerne plus particulièrement l'analyse du discours, l'approche interactionniste a mis l'accent sur la nécessité de privilégier le discours dialogué oral, tel qu'il se réalise dans les diverses situations de la vie quotidienne. C'est en effet

celui qui offre le plus fort degré d'interactivité ; car si tous les discours impliquent certaines formes d'interaction entre émetteur et récepteur, c'est à des degrés très divers, la communication « en face à face » étant à cet égard la plus représentative des mécanismes propres à l'interaction. Corrélativement cette approche a mis en évidence l'importance du rôle que jouent dans l'élaboration du discours certains phénomènes complètement négligés jusqu'alors par la description grammaticale comme les marqueurs conventionnels en tous genres, reprises et reformulations, inachèvements et rectifications, bafouillages et autres procédés de « réparation », ainsi que l'importance des dimensions relationnelle et affective dans le fonctionnement des communications humaines, qui sont loin de se réduire à un « pur » échange d'informations. Plus généralement, les discours sont, dans cette perspective, conçus comme des constructions collectives, dont toutes les composantes peuvent prêter à négociation entre les interactants : s'il est vrai que préexistent aux interactions toutes sortes de règles (lexicales, syntaxiques, pragmatiques, conversationnelles, etc.) qui sous-tendent leur fonctionnement, ces règles sont pour la plus part d'entre elles suffisamment floues pour qu'il soit possible et même nécessaire de « composer » avec elles quand on « compose » une interaction. Car les sujets engagés dans une interaction sont comparables, nous dit Y. Winkin, aux interprètes d'une partition musicale : **« Mais, dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef, ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre. Seul un observateur extérieur, c'est-à-dire un chercheur en communication, peut progressivement élaborer une partition écrite qui se révélera sans doute hautement complexe »¹.**

Telle est donc la tâche des chercheurs en interaction : reconstituer les partitions qui sous-tendent l'exécution des interactions particulières, et, au-delà, dégager les règles générales de l'« harmonie » conversationnelle. Le terme partition attire notre attention parce qu'il s'agit ici d'une composition écrite, et qui dit composition en fait dit création codifiée, et si les codes habituels ne sont pas ceux qui sont utilisés, il s'agit là d'une situation qui nous installe au cœur même de notre problématique.

¹ WINKIN.Y, *La nouvelle communication*, Seuil, 1981, P.7-8.

Le dernier concept auquel nous allons nous intéresser également est celui du dialogisme.

2.2 LE DIALOGISME

C'est sur le sol de la critique des théories linguistiques que Mikhaïl Bakhtine puis plus tard Claude Hagège ont ancré le dialogisme. Par ailleurs, même si cela n'est pas explicitement présent chez Bakhtine, le dialogisme nous semble s'opposer radicalement à une conception du langage comme moyen de communication. Bakhtine introduit alors une différence entre signification et thème. En effet, la signification de la langue reste toujours morte (acte de dictionnaire) sauf à être articulée au thème de l'énonciation qui en constitue l'élément premier et le *degré supérieur de la capacité de signifier en linguistique*.

C'est dans la dynamique du thème de l'énonciation que l'on peut construire une conception vivante de la langue. Ce point apparaît central à l'heure où la « communication » envahit tous les domaines des sciences humaines tels que la psychologie, linguistique, sociologie, économie politique, où toutes les contradictions se réduiraient à n'être que des problèmes de communication.

2.2.1 Qu'est-ce que Communiquer ?

« *Faire connaître quelque chose à quelqu'un* » dit le Petit Robert « *Rendre commun, faire part, transmettre* » dit le Littré. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, Jacques Berchadsky, professeur de philosophie et membre du groupe de travail de l'AFL ; Association Française Pour la Lecture, dira que pas plus que la philosophie, le langage n'a pour essence que de communiquer. Réduire le langage à n'être qu'un moyen de communication, c'est s'interdire de distinguer dans sa spécificité le langage articulé de toutes les autres formes de communication animale. En effet, pour reprendre l'exemple de Berchadsky la sonnerie fait part au chien de Pavlov de la présence de la nourriture, la danse en 8 des abeilles éclaireuses fait connaître aux abeilles butineuses l'emplacement du pollen. Qu'il s'agisse du rapport stimulus/réponse, de la forme plus complexe du réflexe conditionnel, ou de la forme plus élaborée encore du signe que constitue la danse des abeilles, la communication se réduit toujours à n'être qu'un ordre qui implique une réponse unilatérale par un comportement. On voit là se dessiner une conception behavioriste du langage et c'est

contre cette conception que Bakhtine pose le dialogisme :

Un locuteur n'est pas l'Adam biblique, face à des objets vierges, non encore désignés, qu'il est le premier à nommer. L'idée simplifiée qu'on se fait de la communication, et qui est prise comme fondement logique- psychologique de la proposition, mène à évoquer l'image de cet Adam mythique.¹

En effet, du point de vue psychologique l'analyse du langage relève plus largement de l'analyse de l'activité humaine, en tant que seule l'activité humaine est créatrice de valeur.

Ce dont il est question alors, c'est de délimiter la fonction et le rôle du signe linguistique dans l'ensemble de l'activité signifiante humaine. C'est ce qu'entreprend de faire Bakhtine dans les premiers chapitres de *Marxisme et philosophie du langage* « *Ainsi à côté des phénomènes naturels, du matériel technologique et des produits de consommation, il existe un univers particulier, l'univers des signes. Les signes sont aussi des objets matériels, spécifiques, et nous l'avons vu, tout produit naturel, technologique ou de consommation peut devenir signe, acquérant ainsi un sens qui dépasse ses particularités propres. Un signe n'existe pas seulement comme partie de la réalité, il en reflète et réfracte une autre. Il peut distordre cette réalité, lui être fidèle, ou encore la percevoir d'un point de vue spécial, etc. Tout signe est soumis au critère de l'évaluation idéologique (...) Le domaine de l'idéologie coïncide avec celui des signes (...) Le mot est le phénomène idéologique par excellence.* »².

Le langage est donc la forme matérielle de l'idéologie, il est littéralement la forme matérielle de la conscience comme fait sociologique. Dès lors, les théories de la communication et la conception behavioriste du langage apparaissent comme non seulement réductrices mais plus encore comme des conceptions fausses dans la mesure où elles ignorent la véritable fonction matérielle du langage. Mais cette erreur comme toute erreur n'est pas neutre, elle assure une fonction idéologique et doit être soumise à évaluation.

¹ BAKHTINE. M, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p.301.

² BAKHTINE.M, *Marxisme et philosophie du langage*, Minuit, 1977, p.27-31.

Comme le suggère Gilles Deleuze dans *Pour-parler* ne s'agit-il pas pour les spécialistes de la communication d'imposer des « mots d'ordre », de créer l'illusion que tout langage se réduirait à n'être que « mots d'ordre », impliquant de la part de l'auditeur une pure et simple exécution passive ? La langue ainsi réduite à une simple fonction de communication se présente comme le rapport entre sonnerie et salivation chez le chien de Pavlov. Gilles Deleuze rappelle les lieux sociaux qui ont pour pratique les communiqués : l'armée, la police, la justice. On y ajoutera l'école qui concrétise sa communication sous cet étrange terme dont abuse un certain style de pédagogie : la consigne. Si le mot est phénomène idéologique par excellence, ce sera là un exemple caractéristique. Ainsi, pour reprendre en substance les propos de Berchadsky les théories de la communication et leurs praticiens (producteurs de Messages en tous genres) n'auraient-elles pas pour fonction idéologique d'occulter les contradictions sociales réelles que reflète et auxquelles participe l'activité de la langue, au profit d'un « faire connaître » où toute critique du faire et du connaître est occultée.

2.2.2 Qu'est-ce que Parler ?

Est-ce à dire que le dialogisme méconnaîtrait la spécificité de la langue au profit d'une conception sociale voire sociologique pour laquelle le langage n'aurait aucun sens en lui-même ? Tout au contraire, ce qui est mis au centre de l'analyse, c'est que le langage constitue par essence un rapport sociale vivant. C'est même dans et par l'activité sociale spécifique qu'est le langage que la conscience individuelle se constitue comme conscience sociale. « *L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Mais dans sa réalité elle est l'ensemble des rapports sociaux* »¹. C'est justement ce rapport social, ce rapport à l'autre qui est interrompu chez les personnes qui présentent des troubles du langage et par conséquent de communication.

C'est sur la base de la critique de la linguistique objectiviste que Bakhtine fait émerger les déterminations réelles de la langue. En effet, tout le travail de la linguistique objectiviste avec Saussure et plus tard Chomsky consiste à traiter la

¹ MARX.K, *Thèse sur Feuerbach*, no 6, 1845.

langue comme un objet ; à la décomposer et à la désarticuler hors de sa véritable nature qui est par essence la production de sens et de valeurs sociales. Rien dans la linguistique ne distingue une langue morte d'une langue vivante, car elle se fonde sur les éléments abstraits de la langue : le son (phonème), le mot, la proposition. De la même façon est réifié le rapport entre locuteurs (locuteur/auditeur) sous la forme de deux pôles radicalement opposés que sont l'émetteur et le récepteur, l'encodage et le décodage. La langue perd alors son caractère essentiel de rapport social au profit d'une opposition formelle entre un pôle actif, c'est-à-dire l'émetteur et un pôle passif, c'est-à-dire le récepteur. Là encore, on tombe dans les illusions d'une communication qui méconnaît que ce dont il est question, c'est de l'individu social, c'est-à-dire selon la formule de Claude Hagège « *L'énonceur psychosocial réunit en lui tous les types d'usage de la langue en fonction des situations* »¹.

La langue ne fait plus alors l'objet d'une analyse strictement formelle qui relève de l'idéologie ni d'une analyse strictement subjectiviste qui relève de la psychologie.

Dans la langue se trouve restaurée l'unité contradictoire du sujet social :

L'antipsychologisme a raison de refuser de déduire l'idéologie du psychisme (...) Le signe idéologique est vivant du fait de sa réalisation dans le psychisme et, réciproquement, la réalisation psychique vit de l'apport idéologique (...)

*Le psychisme se démet, se détruit, pour devenir idéologie, et réciproquement.*²

L'énonceur psychosocial vit d'être un rapport et de produire du rapport puisqu'il est toujours à la fois locuteur et auditeur même si ces deux moments sont à distinguer et font l'objet d'analyses propres. Ce qui va lui permettre d'être dans une perpétuelle dynamique, la question que nous nous posons alors est que se passe-t-il lorsque cette dynamique est interrompue.

¹ HAGÈGE.C, *L'homme de parole*, Fayard, 1985, p.230.

² BAKHTINE.M, *ibid*, p.65.

*Quoiqu'il en soit, le concept d'énonceur psychosocial institue un auditeur et un locuteur dont est reconnue la dissymétrie, sans que soit toutefois recommandée une linguistique de l'un qui prendrait le pas sur une linguistique de l'autre.*¹

Tout acte d'énonciation est toujours acte d'interlocution l'énonciation du côté du locuteur prend appui sur l'auditeur et réciproquement. Ainsi l'auditeur est toujours immédiatement présent dans l'énonciation du locuteur, tout comme la compréhension de l'auditeur en fait immédiatement un locuteur par l'acte d'appropriation de l'énonciation.

C'est de cette situation même que sont rendus possibles les « dialogues de sourd » où l'énonciation se dissout dans une perte de sens pour les sujets qui cessent d'être des interlocuteurs. De la même façon c'est ce qui permet de comprendre comment le langage intérieur n'est qu'une forme spécifique de l'interlocution qui révèle le décentrement permanent du sujet social par rapport à lui-même.

2.2.3 Inter-Agir, ou des Rapports Agissants

Cela va conduire à formuler deux remarques critiques l'une se situe sur le terrain philosophique, l'autre sur le terrain pédagogique.

Selon Berchadsky, la conception mise en œuvre par le dialogisme suggère une remise en cause radicale de la notion d'interaction, notion qui tout comme celle de communication semble être le sésame de tout processus dialectique dans sa complexité réelle, mais qui en dernière instance est le moyen d'éviter l'analyse réelle du processus concret. Même Si Bakhtine intitule un chapitre *L'interaction verbale*, force est de constater qu'il ne s'agit pas dans l'analyse qu'il en fait d'une interaction mais bien d'une mise en lumière des contradictions de la langue et de leur développement « *Le mot constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur (...) Le mot est le territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur* »².

¹ HAGÈGE.C, ibid, p.239.

² BAKHTINE.M, ibid, p.123-124.

On voit bien là l'ambiguïté de cette notion d'interaction. Au sens strict il s'agirait de l'action d'un pôle sur un autre dont l'effet serait un produit nouveau. Mais cette logique méconnaît combien le produit transforme les pôles eux-mêmes. Ainsi si le mot est le produit d'une interaction entre le locuteur et l'auditeur, on ne doit pas méconnaître que dans le mot, le locuteur qui l'énonce est immédiatement auditeur puisqu'il veut être compris son énonciation n'est véritablement énonciation qu'au moment où l'auditeur devient locuteur à son tour. Il ne s'agit pas alors d'interaction mais des deux moments d'un processus où les pôles contraires sont indissociables, et se transforment sous l'effet de cette indissociabilité contradictoire. De la même façon le langage en tant qu'activité n'est pas en contradiction avec la situation sociale où il se constitue, il est lui-même situation sociale dans l'activité matérielle et idéologique. Enfin l'individu n'est pas en interaction avec l'ensemble des rapports sociaux, il est dans son activité langagière comme dans toute activité l'unité du rapport social vivant et ne cesse de rendre vivant le rapport social.

La deuxième remarque découle de cette conception critique bien qu'elle s'articule au domaine pédagogique : c'est souvent au nom de l'interaction maître/élève, élève/élève, que l'on se met hors d'état de percevoir les véritables rapports engagés dans l'institution scolaire. L'expérience des professeurs de philosophie révèle combien la situation sociale formelle qu'instaure l'institution scolaire se reflète dans le formalisme du langage : l'écrit produit par les élèves ne s'adresse souvent à aucun auditeur-lecteur, mais à un correcteur qui est visé comme une abstraction étrangère, que l'auteur ne sait comment intégrer dans son discours. Une analyse qui se fonderait sur l'interaction ne pourrait que méconnaître les véritables contradictions de la situation dans laquelle le maître est institué philosophe référentiel, interdisant par-là à la plupart des élèves de s'instaurer eux-mêmes philosophes de même c'est depuis la position non philosophique des élèves que le maître ne cesse de restaurer sa place de philosophe. L'apprenti philosophe n'est du coup jamais totalement scripteur-lecteur, il laisse le rôle du lecteur à l'extériorité magistrale, laquelle produit depuis le point de vue de la correction une valeur jamais appropriée par les élèves. C'est probablement par là qu'on doit comprendre la condamnation des « discuteurs » par Gilles Deleuze et Félix Guattari : la discussion n'est souvent qu'illusion de dialogisme qui laisse étrangers à eux-mêmes les pôles de

la contradiction. Il en résulte l'arrêt de tout mouvement et de toute transformation, et chacun en sort comme il est entré !

On ce qui concerne notre réflexion, il s'agit en fait de proposer des cas d'incommunicabilité et donc d'interruption du langage. Nous allons tenter de donner un aspect général, et à partir de cet aspect général nous allons inscrire un espace d'observation. A partir de ce moment-là, nous allons proposer des possibilités de méthodes didactiques pour arriver à quelque chose qui serait de l'ordre de la remédiation par rapport à ce qui s'inscrit dans la norme.

2.2.4 Le Dialogisme : Dialogue Généralisé

Cela va conduire à mieux préciser ce qu'est le dialogisme prenant pour modèle le dialogue il s'agit d'en étendre le rapport à toute activité de langue : « *Dialogue est à prendre ici en un sens large, c'est-à-dire non pas seulement comme couple question / réponse, malgré l'importance de cette composante, mais comme interlocution en général.* »¹.

Si l'on reprend les propos de Berchadsky, la forme dialogique question / réponse sera présentée dans toute la langue à des degrés divers. Elle constitue l'essence même de l'énonciation, même dans le monologue.

À cet égard l'analyse du dialogue platonicien est intéressante : si le texte de Platon est dialogique, ce ne sera sûrement pas dans l'apparence de dialogue entre Socrate et ses interlocuteurs qui ne peut qu'être un support de l'énonciation socratique. Par contre, le discours de Socrate est profondément dialogique dans son rapport à la démocratie athénienne, par rapport à l'agora et par rapport aux rhéteurs et aux sophistes réels de son temps. C'est donc bien à l'extérieur du texte lui-même que l'on est conduit par l'énonciation socratique.

Il convient ici de remarquer que la forme du dialogue ne recouvre pas nécessairement l'essence dialogique de la langue. L'illusion qui est au cœur de ce décalage se retrouve souvent dans la volonté « maïeutique » de la pédagogie ; la volonté de mettre l'élève en situation de découverte correspond alors à la passivité

¹ HAGÈGE C, ibid, p.236.

étonnante dont font preuve nombre d'interlocuteurs de Socrate : si le discours du maître est bien dialogique, ce ne sera souvent pas dans le rapport à l'élève, mais dans les conditions d'accès à son propre savoir.

La référence introduite aux textes mérite alors explicitation. Ce n'est pas un moindre apport de la conception dialogique que d'étendre la notion de texte à tout acte de langue qu'il soit écrit ou oral. Sans perdre de vue ce qui fait la spécificité de la langue écrite et de la langue orale, il convient de rappeler cependant l'unité profonde qui marque ces formes : on y retrouve par l'énonciation, par la présence de l'autre, par le sens social qui y est véhiculé, par la référence à la situation, ce qui fait l'essence de la langue. Tout comme le texte oral suppose le couple locuteur/auditeur, le texte écrit suppose le couple scripteur/lecteur.

S'agit-il pour autant de confondre oral et écrit et de restaurer les illusions selon lesquelles la langue écrite est en correspondance avec la langue orale du point de vue du « système des contraintes » imposées par les moyens linguistiques.

C'est tout l'inverse qu'indique une analyse dialogique, car elle ne conçoit pas l'écrit et l'oral comme deux systèmes parallèles, structurés qui marcheraient côte à côte dans un même sens. Au contraire la forme écrite et la forme orale avec leurs contraintes spécifiques appartiennent à l'unité de la langue dans sa détermination sociale. Le grapho-phonétisme passe alors sous la critique de la linguistique positiviste et de son analyse abstraite du langage. (phonème) (mot) (proposition) (graphème) (mot graphique) (proposition graphique). Ce qui est perdu dans un cas comme dans l'autre, c'est l'énonciation en tant qu'unité de sens dans une situation sociale donnée.

Il en va alors de l'unité et de l'hétérogénéité de la langue. Ce que la linguistique positive met en valeur, c'est l'unité de la langue à travers les moyens techniques qu'elle met en œuvre. Il est évident que cette unité est nécessaire. Cependant, réduire la langue à cet aspect, c'est méconnaître que les moyens mis en œuvre par la langue sont soumis au sens de l'activité sociale à laquelle la langue participe : « *La richesse et la variété des genres des discours sont infinis car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette*

activité comporte un répertoire des genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée »¹.

C'est précisément cette hétérogénéité, que la linguistique objectiviste réfute, que la pragmatique renvoie aux déterminations variables de la psychologie individuelle, qui doit être l'objet du travail de l'analyse dialogique.

Cette première partie va nous permettre de bien mettre en valeur l'espace dans lequel nous allons inscrire notre observation. Il ne s'agit pas d'une partie théorique qui est détachée, il ne s'agit pas non plus d'une partie théorique qui est isolée, mais c'est une partie qui va nous permettre de préparer notre propre réflexion. Tout au long de cette partie, nous avons tenté de proposer une synthèse de tous ces éléments nouveaux qui permettent de restituer les fonctions prises en charge par le langage dans le cadre de celles, plus largement assurées, des processus divers de la communication. Ce qui va nous permettre par-là même d'établir une plate-forme à partir de laquelle nous pourrions installer notre propre problématique.

¹ BAKHTINE.M, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1984, p.266.

DEUXIÈME PARTIE

**ARTICULATION DES DONNEES AU CAS
DU JEUNE ENFANT ET DE L'ENFANT
AU REGARD DES PROBLEMES
DE L'ECHANGE ET DE L'APPRENTISSAGE**

Etant donné que notre sujet porte sur les difficultés de langage et les troubles de la communication, il convient avant d'aller plus loin pour chercher à définir ce qui est désigné par le terme de langage. Il s'agit du mode de communication le plus fréquemment utilisé par les représentants de l'espèce humaine et celui qui fait appel au langage parlé et écrit. D'un point de vue linguistique, le langage possède différentes fonctions. Le langage a d'abord une fonction de communication, c'est pourquoi nous avons choisi d'aborder cette dimension en premier lieu dans nos propos. C'est effectivement essentiellement sur cette fonction de communication que nous axons principalement notre travail de recherche. Le langage est en fait un processus qui permet à deux êtres animés de communiquer. Il se réalise dans une langue déterminée, propre à une société distincte. Ainsi, il a une dimension fondamentalement sociale.

Par ailleurs, il possède différentes fonctions : une fonction expressive qui permet au locuteur de manifester son affectivité, volontairement, à travers un débit, une intonation, un rythme, qui lui sont particuliers. Il rend l'expérience intérieure d'un sujet, accessible à du monde ; c'est le nécessaire passage par les mots pour désigner les choses et les faire exister. D'un point de vue philosophique, il permet d'organiser le monde car il permet d'organiser la pensée. C'est ce que les Grecs appelaient la fonction d'élaboration de la pensée. Jakobson attribue encore au langage une autre fonction : métalinguistique, lorsque le langage sert à parler de lui-même.

Selon Rondal¹, par langage, il faut entendre « *la fonction complexe qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées, au moyen de signes acoustiques ou graphiques* », ainsi que de signes gestuels. Ce processus s'appuie sur un ensemble de signes, régi par des règles, qui est désigné par le terme « langue ». Le langage est alors un système symbolique, particulier, organisé sur deux

¹ RONDAL.J.A, *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Mardaga, 2003, P. 95.

plans. D'une part, il est un fait physique : il a besoin du cerveau pour se construire et emprunte le truchement de l'appareil vocal pour se produire et de l'appareil auditif pour être perçu. Sous cet aspect matériel, il se prête à l'observation, à la description et à l'enregistrement. D'autre part, il est structure immatérielle, communication de signifiés, remplaçant les événements ou les expériences par leur évocation. Tel est donc le langage : une entité à double face.

On est ainsi amené à distinguer les différentes formes que peut prendre le langage : langage oral ou parole, et langage écrit si l'on se place du côté de la production du langage.

Si l'on se place du côté de la réception dans la communication, on distinguera l'écoute pour le langage oral, et la lecture pour le langage écrit. Ces deux aspects du langage s'inscrivent dans une dimension temporelle qui elle-même comporte différentes formes plus ou moins immédiate et différée.

Si notre problématique porte essentiellement sur les difficultés de langage ainsi que les troubles de la communication, on ne pourra évoquer l'aspect pathologique que si auparavant on aura évoqué l'aspect normal. En effet, on désigne la normalité que parce qu'elle nous conduit vers l'anomalie, c'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons dans un premier temps au cas de l'enfant « normal », sans déficience identifiée.

CHAPITRE 1 : CAS DE L'ENFANT « NORMAL », SANS DEFICIENCE IDENTIFIÉE

Le langage, principal vecteur de la communication interhumaine, est aussi un support de la pensée, en rapport avec les processus de symbolisation. Les messages qu'il véhicule ne sont pas seulement des informations ou des demandes : le langage sert aussi à communiquer des sentiments, des impressions, des angoisses. Il prend ainsi une part essentielle dans les relations de l'enfant avec autrui, et est intimement lié au développement et à la structuration du fonctionnement psychique, dans son ensemble.

Le langage est par conséquent l'un des moyens de communication les plus répandus. Il est fondé sur une activité symbolique. En effet, on parle et on apprend à parler parce qu'on a besoin de communiquer. Nous rappelons à cet effet, que l'essentiel de notre étude porte sur la difficulté pour les enfants souffrant d'un trouble du langage d'entrer en communication avec autrui, il s'agit donc d'un problème d'incommunicabilité.

Le développement du langage est très complexe. Parler nécessite le contrôle et la coordination de mouvements agissant sur l'air contenu dans les tractus respiratoire et vocal. Ces mouvements modifient le trajet de l'air contenu dans les poumons, le pharynx, le nez et la bouche de façon à produire les configurations articulatoires permettant l'émission du son désiré. Chaque seconde de production nécessite plusieurs centaines d'événements neuro-musculaires.

L'apprentissage est double. D'une part interviennent des capacités de programmation de la séquence des gestes articulatoires, gestes associés aux segments particuliers de la parole. D'autre part, le contrôle de ces gestes, de leur coordination et de leur organisation temporelle doit se mettre en place. L'influence des parents, des structures d'encadrement telles que les crèches et les écoles maternelle, et de l'environnement est véritablement déterminante. C'est dans ce contexte que l'enfant apprend alors à communiquer oralement et sur un mode non verbal, bien antérieur à l'apparition du langage.

L'apparition des premiers mots chez un enfant constitue un événement marquant qui est habituellement salué avec beaucoup d'enthousiasme par les parents. Mais l'on n'est pas toujours conscient des multiples facettes du développement qui sous-tendent l'apparition de ces premiers mots, lesquels ne représentent en fait que la pointe d'un immense iceberg.

Pour que le développement du langage se fasse normalement, il faut d'une part que l'enfant présente des structures neurologiques et sensorielles adéquates, et d'autre part qu'il ait été exposé à un environnement stimulant au plan communicatif.

L'apprentissage d'une langue maternelle par un enfant est un phénomène encore peu compris. Plusieurs théories ont été écrites depuis l'époque des pharaons et même avant chez les peuples asiatiques. Les théories d'aujourd'hui sont plus scientifiques, mais guère plus informatives. Nous verrons ici un ensemble d'observations et un résumé des hypothèses récentes du domaine. Nous fixons arbitrairement l'âge de cinq ans comme âge où l'enfant aura appris l'ensemble de sa langue maternelle, mais en réalité, l'apprentissage d'une langue se poursuit tout au cours de la vie. La majeure partie des apprentissages se font cependant entre la naissance et trois ans.

On a longtemps cru que l'enfant apprenait sa langue maternelle par imitation, c'est-à-dire qu'il essaie de reproduire ce que l'adulte dit. Cette hypothèse a depuis été détruite par plusieurs chercheurs, dont Noam Chomsky. Au milieu des années cinquante, Chomsky affirmait qu'il était impossible que l'enfant apprenne sa langue par imitation et qu'une structure appelée « Language Acquisition Device » doit exister dans le cerveau, une présumée structure neuronale. Il basait ses affirmations sur le fait que les enfants apprennent correctement à partir d'énoncés contenant des erreurs et des phrases incomplètes. De plus, l'enfant produit des phrases qu'il n'a jamais entendu et commet des erreurs qu'il n'a jamais entendu mais qui suivent les règles générales de dérivation de sa langue. Finalement, le développement du langage implique plusieurs phénomènes qui semblent universaux, notamment en ce qui concerne l'ordre d'acquisition, ce qui détruit l'hypothèse de l'imitation. Il faut cependant mentionner que ce LAD n'a jamais pu être trouvé dans le cerveau.

Une majorité importante de linguistes et de psychologues soutiennent tout de même les fondements de l'hypothèse innéiste de Chomsky. L'innéisme est une doctrine philosophique selon laquelle certaines idées ou structures mentales sont innées, c'est-à-dire présentes dès la naissance. Doctrine philosophique émanant de Platon d'où « l'innéisme platonicien », elle s'oppose en particulier à l'empirisme de Locke, qui affirme que l'âme ou esprit est une tabula rasa, et que toute idée dérive par conséquent de l'expérience sensible.

Certaines observations du comportement langagier des enfants dans leur milieu d'apprentissage ont permis de poser que les enfants doivent interagir socialement pour développer le langage car l'exposition seule à la langue n'est pas suffisante. L'hypothèse des interactionnistes est basée sur le fait que les tours de parole s'acquièrent bien longtemps avant la production des premiers sons langagiers et que les premiers mots sont des mots sociaux, mis à part pour les mots nommant les parents, ce qui pourrait être interprété comme étant des mots sociaux de toute façon.

Par ailleurs, nous croyons maintenant que le développement de la pensée est lié de façon inséparable au développement du langage. Si Piaget affirmait que le langage se construisait sur les assises de la pensée et que Vygotsky affirmait le contraire, il serait clair que l'un ne va pas sans l'autre : D'un point de vue philosophique, un concept (signifié) ne peut se fixer dans la pensée s'il n'est pas associé à une forme (signifiant). Ainsi, la permanence de l'objet est essentielle au développement du langage. Le langage sert ainsi à nommer ce qui fait partie de notre réalité et ce qui n'en fait pas partie, mais aussi à structurer notre pensée.

Au fur et à mesure que le nourrisson grandit, différents « niveaux de langage » se succèdent et se combinent. A partir du sixième mois de gestation, le système auditif de l'enfant est fonctionnel. Ceci signifie que le fœtus peut dès ce moment percevoir les sons de son environnement, notamment la voix de ses parents. D'ailleurs, quelques heures à peine après sa naissance, l'enfant réagit de façon plus intéressée à la voix de sa mère par comparaison à une voix étrangère. Le développement de la communication est alors déjà amorcé.

Il est difficile de savoir si l'enfant acquiert quelque connaissance que ce soit durant la grossesse de sa mère. Cependant, nous savons que le nourrisson naissant préfère la voix de sa mère aux autres voix. Nous savons aussi que le nourrisson peut déjà catégoriser les sons du langage en classes générales une heure seulement après la naissance. On sait qu'il peut même identifier certains de ces sons comme étant plus prototypiques, c'est-à-dire plus représentatifs de ce que le son idéal d'une classe devrait être. La voix de la mère exerce alors dès la naissance une attraction immédiate et apaisante sur le nouveau-né. Ce dernier montre un intérêt privilégié pour la voix humaine et est capable de différencier des phonèmes.

Les cris, premières productions vocales de l'enfant se diversifient dès les premières semaines en fonction des états éprouvés par l'enfant tels que la faim, la douleur, l'appel et le bien-être. La mère leur attribue déjà des significations, et les fait entrer dans un premier système de communication. C'est cette dernière caractéristique qui, selon certains chercheurs, distingue l'humain des autres mammifères d'un point de vue des représentations mentales.

On peut généralement identifier quatre stades de développement dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Ces stades ne sont toutefois pas des étapes rigides que tous les enfants traversent au même âge ; une grande variation existe et en réalité, le développement est très graduel. Par ailleurs, le rythme du développement langagier n'est pas lié au quotient intellectuel. Nous mettons le point sur le fait que le développement langagier normal chez l'enfant ne nous intéresse, que dans la mesure où il va nous permettre d'aboutir à tout ce qui relève de l'anomalie et du dysfonctionnement.

1.1 LES STADES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

Le développement du langage suit un déroulement assez fixe d'un enfant à l'autre, mais avec des variations dans les dates des différentes étapes. Il dépend à la fois de capacités neurocognitives innées, probablement génétiquement déterminées, et d'une rencontre de l'enfant avec un environnement humain parlant.

Il s'agit d'un processus actif au cours duquel l'enfant explore et expérimente le langage qui l'environne. Le développement du langage implique alors l'évolution

harmonieuse de la communication. Les recherches sur le développement du très jeune enfant et une meilleure connaissance des facteurs de risque permettent actuellement, par une observation affinée, le dépistage précoce et la prévention d'un retard de développement du langage.

L'acquisition du langage est conditionnée par l'intégrité des organes phonatoires et de leurs commandes neuromusculaires ; mais aussi des structures corticales et sous-corticales spécialisées dans diverses fonctions du langage ; et enfin de l'appareil auditif.

A partir du sixième mois de gestation, le système auditif de l'enfant est fonctionnel. Ceci signifie que le fœtus peut dès ce moment percevoir les sons de son environnement, notamment la voix de ses parents. D'ailleurs, quelques heures à peine après sa naissance, le nourrisson réagit de façon plus intéressée à la voix de sa mère par comparaison à une voix étrangère. Le développement de la communication est alors déjà amorcé.

Pour que l'enfant développe le langage, il doit donc avoir dès la naissance des structures neuromotrices sensorielles et mentales normales et les conserver tout au long de son développement.

1.1.1 Le vagissement, les pleurs et les cris

Ce sont les premiers moyens d'expression du nouveau-né. Prémices du langage, ces bruits constituent un appel et une première ébauche d'échange. L'enfant expérimente l'émission de sons qui suscitent une réponse appropriée de l'entourage. L'intonation du cri est variée et la mère distingue très tôt les cris de colère, de fatigue, de douleur, de faim et de joie de son bébé. Elle donne à ces cris la réponse qui convient.

Les pleurs sont pour le bébé le moyen le plus sûr d'obtenir de l'aide. Ils inquiètent la mère et la font venir rapidement. Cette réaction réflexe survient lors de situations de malaise que l'enfant ne peut pas contrôler seul. Il ne s'agit donc pas encore de pleurs intentionnels. La signification des pleurs peut toutefois être très différente selon les cas. Le volume, le timbre de la voix et le rythme du souffle sont

autant d'indices sonores. D'autres sont visuels : l'expression du visage, les mouvements de succion, les grimaces, les sourires, les gestes et la posture permettent aussi de décrypter le message.

Les expériences ont prouvé que les premiers cris sont asexués. Le seul critère auditif ne permet donc pas de reconnaître le sexe de l'enfant lors des premiers mois. Par ailleurs, les chercheurs sont parvenus à isoler plusieurs sortes de cris en fonction de la tonalité, de la fréquence de 1000 à 4000 Hertz et de l'intensité. Ils ont alors essayé d'établir expérimentalement ce que les parents découvrent, en général, tout à fait spontanément. Les cris expriment tour à tour des besoins, des désirs, des peurs, des douleurs et des joies.

- ✓ **Le cri de faim** est le plus connu. Le premier son « oin », peu aigu, dure une seconde. Il est suivi d'un « sifflet inspiratoire », très bref et plus aigu, et reprend après un instant de repos. Il peut déclencher une montée de lait chez la mère qui allaite.
- ✓ **Le cri de rage** est la version amplifiée du précédent : sa tonalité est plus aiguë, l'intensité plus forte et l'enchaînement des cycles plus rapide.
- ✓ **Le cri de douleur**, qui provoque l'arrivée immédiate des parents, est également caractéristique. Il débute par un cri de plus de quatre seconds suivis d'un arrêt complet de sept secondes en expiration. Les cris reprennent ensuite, une courte inspiration précédant juste le hurlement.
- ✓ **Le cri de douleur aiguë** est intense, strident, perçant et proportionnel à l'intensité de la douleur.
- ✓ **Le cri de douleur** continue est monotone et grave.
- ✓ **Le cri de frustration** est du même type que le précédent. Il commence par un cri et se termine en longue pause respiratoire. Il peut, quelques mois plus tard, se transformer en d'impressionnants spasmes du sanglot.
- ✓ **Le cri d'endormissement postprandial** qui intervient après les repas, ressemble au cri de la faim.
- ✓ **Le cri de plaisir** est plus personnel. De tonalité et d'intensité variables, il est propre à chaque enfant.
- ✓ **Vers l'âge de 2 mois**, le long gémissement lancinant est, en dehors des états de

maladie, un appel véritable. A ce stade, le réflexe s'est transformé en comportement intentionnel. Le bébé a enregistré les réponses de ses proches à ses cris et il commence à en nuancer l'expression. Durant ce stade le nouveau-né montre un intérêt privilégié pour la voix humaine et est capable de différencier des phonèmes. Les cris, premières productions vocales de l'enfant, se diversifient alors dès les premières semaines en fonction des états éprouvés par l'enfant tels que la faim, la douleur, l'appel et également le bien-être ; la mère leur attribue déjà des significations, et les fait entrer dans un premier système de communication, il s'agit de l'anticipation créatrice. Au cours du deuxième mois les vocalisations se diversifient ; d'abord apparaissent les lallations ou « le jasis », coïncidant avec le *sourire intentionnel* qui joue un grand rôle de la socialisation primitive du nourrisson. Les lallations traduisent un état de bien-être.

Ensuite vers 3 mois, c'est le début du tour de rôle, phase essentielle de l'organisation d'une réelle communication ; à cet âge, un enfant sourd sera toujours au stade des lallations.

Vers 5- 6 mois, apparaît le babil qui consiste dans l'imitation des premiers phonèmes. L'enfant différencie bien les compliments des reproches à ce stade. Il semble s'agir au début d'un jeu sensorimoteur, source de plaisir pour l'enfant, qui s'enrichit progressivement et, entre, surtout dans un jeu interactif avec l'environnement maternant. Les jeux sensorimoteurs permettent aux enfants à développer leurs cinq sens et leur motricité, mouvements et gestes.

1.1.2 Le gazouillis et le babillage

Le gazouillis a une signification phonétique et affective. Il traduit un état de satisfaction et témoigne de l'acquisition de différents phonèmes. Les voyelles sont acquises en premier, vers huit semaines (a, e et ou). Entre 12 et 16 semaines, l'enfant tient, à sa manière, de grandes conversations avec sa mère. A 4 mois, l'enfant commence à varier ses vocalises. A 5 mois, il est de plus en plus intéressé par les intonations des différentes voix qui l'entourent. Vers 20 semaines, il prononce le célèbre « ah reuh »! A 28 semaines, il dit « ba », « ca » et pleure en faisant « mm ».

Tous les nourrissons du monde gazouillent de la même manière, il s'agit d'un langage international !

Etape suivante, le babil, qui varie en fonction de la langue maternelle. Ainsi, à titre d'exemple, le dialecte oranais, dialecte algérien, implique une plus forte tension de la voix dans la production des sons aigus. L'apprentissage du babil passe par la perte de potentialités innées. Certaines capacités linguistiques, dons de l'enfance universels, décroissent en effet avec l'âge. Dans un premier temps, les jeunes enfants peuvent communiquer par gazouillis avec n'importe quelle communauté verbale. Même les bébés sourds ont, jusqu'à l'âge de 4 ou 5 mois, les mêmes types de production vocale. Elles cessent à l'âge où commence le babillage chez les enfants entendant.

1.1.3 L'apparition des sons syllabiques

Vers 6 mois, les enfants contrôlent leur respiration et utilisent leur activité respiratoire et laryngienne pour produire des schémas phonatoires. Ils varient l'intonation, la dynamique et la durée des productions sonores. La maîtrise des mouvements fins de la langue et des lèvres permet l'articulation précise des syllabes. Cette technique s'acquiert progressivement.

Au commencement est la syllabe. Les sons syllabiques, très différents des gazouillis, apparaissent vers 6 mois. Ils sont répétés sans arrêt. La syllabe est ensuite doublée par l'enfant (« baba », « dada »,...) et reprise par l'entourage. Ainsi naît le « premier mot », généralement « papa ». Dans toutes les langues du monde, la dénomination du père vient d'une syllabe facile (« baa » en arabe, « pa » en français, etc.) qui prend sens vers 44 semaines, ce n'est pas l'enfant qui va donner du sens à ce premier mot ; ce sont les parents et l'entourage qui le rattachent à un objet. Le langage devient alors symbolique, il s'agit d'un phénomène induit. La répétition est la voie d'accès royale à la langue. S'il existe des phénomènes universels, ce seront bien ceux des phonèmes, de la vocalisation, de la répétition. Ce qui n'a rien d'universel, c'est le sens qu'on va mettre sur ces phonèmes que l'enfant répète ; ce sens étant propre à chaque famille. Les vocalises d'un bébé sont influencées par les sons qu'il a perçus intra-utero. En fonction de ce que son oreille a déjà entendu, le nouveau-né a

déjà sélectionné certains phonèmes. Il est déjà imprégné de la musique de la langue maternelle. Mais il est loin de la conquête du sens : il parle encore une langue commune à tous les bébés du monde, celle de la vocalisation. Le mythe de la Tour de Babel vient de là. Il se réfère à l'âge d'or d'une humanité qui ne connaissait qu'une langue.

La production de syllabes bien articulées débute alors entre 6 et 8 mois. A partir de 8-10 mois, les productions de l'enfant se modifient en fonction du langage du milieu environnant.

A l'évolution des productions vocales s'associe un développement de la communication non verbale par le regard, puis par le sourire et les mimiques, enfin vers 8-9 mois par *l'attention conjointe* l'enfant cherche à attirer l'attention d'autrui, porte son regard sur ce qu'on lui montre, pointe du doigt en direction d'un objet. L'attention conjointe représente un véritable obstacle pour les enfants déficients en particulier chez les enfants atteints d'autisme. En effet, les enfants atteints d'autisme ont du mal à fixer leur regard sur les autres ainsi à pointer du doigt le monde qui les entoure.

1.1.4 Le jargon

Vers 10 mois, les enfants peuvent produire des chaînes de syllabes sans répétition. Le jargon apparaît vers 14 mois. Constitué de phonèmes simples rappelant des mots, son intonation est si marquée qu'il en devient quasiment comparable à une langue étrangère.

C'est pour l'enfant un jeu qui a une valeur d'échange. Les enfants de la fourchette 12-18 mois ont assimilé les principes fondamentaux du langage. Ils le comprennent et utilisent, de façon encore limitée, certains mots du jargon familial. La compréhension de ces termes et leur traduction n'est accessible qu'aux membres de la cellule et aux proches.

Entre 18 mois et 2 ans, apparaît le « non » qui marque l'accession de l'enfant à la fonction symbolique du langage. Le « non » ne représente ni un objet, ni une

personne, ni même une situation précise : c'est le concept de la négation. L'enfant peut désormais manier en pensée des abstractions.

Ce « non » marque également l'entrée dans le « négativisme » ou phase d'opposition au cours de laquelle l'enfant affirme sa personnalité. La régularité et la rapidité de l'évolution des productions vocales entre la naissance et la période des premiers mots est frappante. Plusieurs années sont nécessaires à l'enfant pour apprendre à nouer ses lacets. Par contre, deux années, voire parfois moins, suffisent pour que ce même enfant soit capable de productions langagières nécessitant le contrôle d'un système moteur très complexe et une connaissance déjà élaborée de règles phonologiques et syntaxiques.

1.1.5 L'accroissement du vocabulaire

L'enfant dit en moyenne 3 mots à 1 an. Lent jusqu'à 18 mois, le développement du vocabulaire est phénoménal entre 21 et 24 mois. Chaque enfant évolue selon son propre rythme. C'est généralement vers 18 mois, que l'enfant prononce, maladroitement, ses premiers mots et comprend tous les mots de son environnement. Pour acquérir de nouveaux mots, l'enfant passe par l'imitation. On n'apprend pas pour autant à un enfant à parler en lui faisant répéter des mots mais en nommant devant lui ce qui l'intéresse.

Tout en acceptant son langage « bébé », il est préférable pour l'adulte d'employer les mots exacts lorsqu'il lui parle. Les parents doivent aussi lui fournir la possibilité de toucher des objets, de les manipuler, d'en saisir toutes les caractéristiques tels que la chaleur, le poids, le contact, et d'étudier leur utilisation. Lorsque ce contact avec les objets réels est impossible, on peut se servir d'albums illustrés qui, dès 18 mois, sont très utiles pour cet apprentissage. Dans cette phase initiale de communication véritablement parlée, l'enfant n'utilise qu'un seul mot auquel il attribue le sens d'une phrase, mot-phrase ou mot holophrastique. Ces premiers mots sont aussi des « mots valises », polysémiques. « Lolo », par exemple, signifie à la fois le lait, le sein, le biberon, la faim, la soif, le plaisir de boire, la mère qui donne la nourriture, etc. « Bobo » indique la douleur, la zone douloureuse, l'objet responsable, etc. Ensuite, l'enfant juxtapose deux mots qui ont chacun leur

signification pour former des phrases contractées telles que : « bébé bobo », « donne eau », « papa parti », etc. Au début, l'enfant peine à dire plus de deux mots à la fois, le plus souvent un verbe suivi d'un nom désignant un objet concret, le tout sans article, ni conjugaison, ni auxiliaire ni préposition : « veux balle ».

L'apparition du langage ne signifie pas pour autant la disparition du langage gestuel, non verbal, préexistant et très étendu. Gestes et mots vont alors de pair. Le langage du corps s'associe à la parole. Vers 2 ans, avec la progression du langage verbal, certains signaux du langage corporel sont progressivement éliminés. D'autres sont renforcés et éventuellement utilisés avec une fréquence accrue. Les enfants se servent des mots pour donner plus de force aux messages transmis par le langage corporel et non le contraire. Un enfant qui veut par exemple les jouets d'un autre va d'abord faire des gestes pour préciser sa demande selon son code non verbal. S'il n'obtient pas ce qu'il désire, il prononcera des mots comme « donne » et « veux ».

1.1.6 L'apparition des phrases

Les premières phrases comportent un verbe à l'infinitif, c'est le stade d'agrammatisme. A 2 ans, l'enfant fait de petites phrases de 2 ou 3 mots. Il n'utilise ni les pronoms ni les articles. Le jeune enfant prend d'autant plus plaisir à « parler » qu'il est compris de ses parents. Cette compréhension de l'entourage est primordiale. En donnant à ces bruits un sens et une valeur de communication, les parents vont provoquer chez l'enfant le désir de parler. Progressivement, il fait des liaisons en utilisant des prépositions (de, pour...) et ajoute des adverbes. Il va également introduire le pronom mais les verbes dominant toujours et il emploie encore les mots du jargon familial. Petit à petit, le vocabulaire s'accroît pour constituer son patrimoine linguistique. Vers 27 mois, la phrase s'affine, l'imparfait est introduit et l'enfant comprend la négation, les précisions et les nuances. Vers 3 ans, c'est l'avalanche des adjectifs.

Il dit alors son nom et son prénom, décrit une image, utilise des articles et questionne. Le langage est mieux organisé, parfois bien élaboré. Le « je » apparaît vers 3 ans. A 4 ans, le vocabulaire s'enrichit d'adjectifs de nuances, de mots de liaison. L'enfant sait alors comparer. A 48 mois, c'est le déchaînement verbal dominé

par des questions incessantes. A 5 ans, les pronoms relatifs et les conjonctions apparaissent ; l'enfant conjugue, sait nommer les couleurs. Le langage est manié aisément même si de petites imperfections, liées à des maladresses grammaticales, persistent. Elles disparaîtront vers 6 ans. Progressivement, l'enfant utilise de plus en plus de substantifs, de verbes, d'adjectifs.

Le langage adulte de base, correctement articulé, est généralement acquis entre 3 et 5 ans. Au-delà, le langage continue d'évoluer avec l'enrichissement du vocabulaire, perfectionnement de la syntaxe tels que la concordance des temps, l'accord des participes passés ; le langage progresse aussi sur le plan expressif et cognitif comme l'acquisition de la métaphore par exemple. Vers 6 ans l'enfant est en général prêt pour l'apprentissage du langage écrit : la lecture est normalement acquise en une année scolaire, elle continuera de progresser par la suite.

L'enfant va parvenir en trois ou quatre ans à maîtriser la structure complexe du langage. Chaque famille s'exprime de façon différente. Chaque parent stimule son enfant en lui parlant d'une manière qui lui est propre. Pourtant, tous les enfants vont finir par acquérir la même structure grammaticale. Ils vont ainsi devenir membres d'une même communauté linguistique. Le langage structuré remplit deux fonctions de communication ; d'une part communiquer avec les autres, c'est évident, mais d'autre part aussi communiquer avec soi-même. Le jeune enfant se parle en effet à lui-même. Cela accompagne et facilite grandement le développement de sa pensée et de son intelligence. Le langage participe alors à une fonction cognitive, c'est-à-dire une fonction d'analyse, de synthèse, d'abstraction, de développement de la mémoire et de raisonnement. Le langage pour soi permet la clarification des idées. La question que nous nous posons alors est que se passe-t-il lorsque ce processus est interrompu.

Tous les enfants ne franchissent pas les étapes du développement du langage de la même façon, ni au même rythme. Certains enfants tâtonnent et expérimentent, d'autres attendent d'être sûrs de leur coup pour s'exprimer. Le développement langagier des filles se fait généralement plus rapidement que celui des garçons, mais les variations interindividuelles sont grandes. C'est pourquoi il est important de comparer l'enfant à lui-même plutôt qu'aux petits voisins ou cousins du même âge. Si l'enfant connaît une progression constante de ses habiletés langagières, ce serait

habituellement un signe que son développement se fait normalement. En cas d'inquiétude, il serait judicieux de s'adresser à un orthophoniste, ou à un audiologiste si l'on soupçonne des difficultés d'audition. En effet, des difficultés auditives, neuro-motrices, cognitives, relationnelles peuvent empêcher ou retarder le développement de la parole et du langage. Il est capital d'écouter et de prendre en compte les inquiétudes parentales et sans délai de faire les examens spécifiques et indispensables pour confirmer ou informer le diagnostic, chose qui nous permettra de pouvoir élaborer l'aide adéquate. En ce qui concerne notre propre travail de recherche et d'expérimentation, il s'agit essentiellement de tenter d'y remédier et d'élaborer des outils didactiques spécifiques qui permettront éventuellement aux enfants souffrant d'autisme de communiquer en utilisant des codes autres que ceux habituellement admis. Pour cela, nous proposons le recours à un support visuel permettant ainsi l'accès à l'enseignement et l'apprentissage et par conséquent à la communication. Ce qui fera l'objet de notre thèse réside alors au cœur même de tous ces dysfonctionnements, des dysfonctionnements qui vont altérer et détériorer le rapport langage-communication.

1.2 LE LANGAGE DANS L'INTERACTION

Parler c'est communiquer avec autrui mais aussi avec soi-même. Le langage prend naissance dans une dynamique relationnelle entre l'enfant et sa mère, accompagné du père et du reste de la famille : la mère offre les stimulations, les modèles qui permettront de révéler les compétences que l'enfant porte en lui. L'enfant joue un rôle actif et suscite chez la mère un comportement adapté à son âge, les deux partenaires étant indispensables à ce processus d'interaction réciproque. Les précurseurs essentiels au langage sont : La désignation de l'objet, également son pointage, mais aussi sa dénomination le tout dans une attention conjointe, c'est-à-dire les échanges de regards. Nous sommes dans le cas d'une évolution « normale », une évolution qui suit le schéma traditionnel. Si ce processus d'interaction, donc d'échange, donc de communication ne répond pas aux codes conventionnels, la mère s'efforcera de trouver des moyens et des solutions plus adaptées. L'objet de notre réflexion est de partir justement d'une situation normale pour nous interroger sur l'anomalie. Ce processus est sans doute comme nous l'avons cité auparavant

interrompu chez les enfants souffrant d'autisme. Le problème majeur de ces enfants est justement un problème de communication, tous les cas déficients qu'on va alors évoquer sont des cas déficients au niveau même de la communication.

Le langage réalise une profonde mutation dans le fonctionnement psychique de l'enfant ; il permet de passer de l'indication à l'évocation, de gérer la distance et donc de tolérer l'absence. Il est nécessaire pour l'enfant d'avoir la capacité de se séparer psychiquement de sa mère. Pour certains enfants qui n'ont pas été suffisamment sécurisés dans les premières étapes interactives, l'accès au langage peut faire l'effet d'une violence ; soit par une rupture de contact, soit par une menace d'être soumis à la domination du mot qui n'est pas différencié de la chose ou de la personne qui l'énonce. L'enfant risque alors de se replier sur lui-même ou de retourner cette violence contre les mots eux-mêmes en les déformant ou les morcelant avec force.

L'enfant communique bien avant qu'il ne sache parler à travers les mimiques, sourires, voix et pleurs. Cette aptitude est particulièrement importante dans la mesure où elle préfigure la fonction sociale du langage. Dès les premières semaines de vie, la mère considère son bébé comme un véritable interlocuteur auquel elle attribue des intentions de communication. Les cris, vocalises, mimiques et mouvements non verbaux sont interprétés par la mère comme ayant un sens. La mère est très réceptive à tous ces comportements et y répond de manière verbale et/ou mimo-gestuelle. Cela a pour effet de renforcer certaines attitudes du bébé, attitudes qui, reprises par la mère, sont insérées dans une « conversation » où le bébé expérimente alternativement les temps de parole et d'écoute. Dès les premiers mois, l'enfant multiplie des expériences perceptives au travers de ce qu'il voit, entend, touche, sent et goûte. Ses parents, en commentant ses expériences, l'aident à organiser son environnement, sa relation aux personnes, aux objets et aux actions. A mesure que l'enfant devient de plus en plus habile sur le plan moteur, de nouveaux comportements interactifs et mentaux prennent place.

Parmi les comportements non verbaux manifestés par les bébés, le pointage, c'est-à-dire montrer du doigt apparaît vers l'âge de 9 mois. Vers 12 mois, ce comportement a acquis une fonction sociale de communication. A cet âge, l'enfant pointe avec l'intention d'attirer l'attention de la mère sur certains éléments de

l'environnement. Cette dernière répond en nommant l'objet ou l'événement pointé par le bébé (« oui, c'est le chien, qu'est ce qu'il fait le chien ?, Oh il mange le chien, il a faim » etc.)

Cette procédure qui permet à la mère et à l'enfant d'être sur « la même longueur d'onde » est à la base de tout dialogue futur car pour que celui-ci se déroule efficacement, les deux interlocuteurs doivent porter leur attention sur un objet ou un événement commun pour pouvoir en « parler » ensemble, c'est ce que l'on nomme l'attention conjointe. Au fil du développement, l'enfant est en mesure d'expérimenter des comportements sociaux de plus en plus étendus ou sophistiqués sur les plans moteurs, relationnels et cognitifs.

Les processus d'adaptation de la mère aux comportements du bébé, qui sont largement inconscients, permettent ainsi, à toutes les étapes de développement, un ajustement progressif. Le rôle de la mère, à ce stade, est essentiel. C'est en effet sur sa capacité à se laisser guider par le bébé que repose la communication prélinguistique. Celle-ci constitue un cadre propice au développement du langage car c'est dans ce contexte privilégié *de dialogue et de plaisir partagé* que les premières vocalises seront interprétées par la mère et prendront du sens.

Les interactions précoces sont un pré requis au développement du langage mais ne suffisant pas en soi à mener à bien l'enfant vers l'acquisition d'un système linguistique. Le développement du langage suppose l'intégrité des capacités sensorielles et cognitives du nourrisson. Les premiers mots apparaissent entre 12 et 18 mois et vers 24 mois la plupart des enfants commencent à combiner deux mots pour créer leurs premières phrases.

1.3. SPECIFICITE DU LANGAGE HUMAIN

Ce qui spécifie le langage humain, c'est la capacité à l'alternance ; c'est ce qui va permettre un aller-retour entre les interlocuteurs dans une véritable communication à double sens. La différence est à soigneusement établir avec le langage animal dont les signaux émis unilatéralement déclenchent une réaction et non d'entrer en relation sur le mode du langage. Le langage humain repose également sur la capacité à exprimer le possible et non seulement le réel présent. C'est la condition *sine qua*

non de la capacité d'abstraction. Il repose aussi sur la capacité à exprimer des liens logiques qui permettent la naissance de l'argumentation. Et enfin sur la capacité à exprimer la mémoire du passé, l'aboutissement le plus achevé de cette capacité est l'écriture, mais la transmission orale existe antérieurement, usant de cette même capacité.

Chez les animaux, il s'agit d'un besoin, chez les humains « **l'art de communiquer nos idées dépend moins des organes qui nous servent que d'une faculté propre à l'Homme, qui fait employer ses organes à cet usage** »¹. Ce n'est pas spécialement une aptitude physique qui donne aux Hommes le langage. L'Homme est « **capable d'arranger ensemble diverses paroles et d'en composer un discours** »². C'est ce que le linguiste Martinet a nommé la double articulation. Avec un nombre fini de moyens, c'est-à-dire les phonèmes à l'oral ou les graphèmes à l'écrit, l'Homme est capable ainsi de composer une infinité de discours.

Le langage humain est acquis. Tandis que le langage animal est inné. En effet, l'Homme doit apprendre à parler comme nous l'avons vu auparavant à 4-5 mois, il gazouille, à 10 mois, il connaît 3 ou 4 mots pour maîtriser l'usage de plus de 3000 mots vers 3 ans. La capacité d'abstraction des mots est ce qui nous différencie assurément des animaux. Car l'abstraction est le principe même du fonctionnement du dire et c'est ainsi que la polysémie et la synonymie ne sont pas des accidents du langage, ce sont des caractéristiques permanentes du fonctionnement du langage. C'est cette capacité abstraite du mot qui nous permet de décrire avec une infinité de nuances une réalité. Chose à laquelle sont réfractaire la plupart des cas que nous aborderons. En effet, la majorité des enfants atteints d'autisme ne peuvent comprendre que ce qu'ils voient, tout ce qui est abstrait les dépasse.

Ce n'est donc pas grâce au langage à proprement parler que nous pouvons communiquer mais par le biais de notre capacité de logique à mettre en forme nos idées de manière sémantique structurée. Ce qui attire notre attention au premier degré car notre but est justement de démontrer que le langage ne se limite pas à un seul

¹ ROUSSEAU.J.J, *Essai sur l'origine des langues*, A. Belin, 1781, p.8.

² DESCARTES.R, *Discours de la méthode*, V^{ème} partie, 1637, p.24.

langage mais plutôt de tenter d'inscrire notre approche dans une multiplicité de langages.

Car si nous nous intéressons encore une fois au développement normal du langage, ce ne sera que pour arriver à notre objectif, celui des difficultés de langage et par conséquent des troubles de la communication et surtout aux moyens d'y remédier par l'élaboration d'outils didactiques spécifiques. C'est la raison pour laquelle nous allons aborder dans ce qui va suivre les cas des jeunes enfants déficients en termes généraux de méthodologie avant de passer aux cas qui nous intéressent, c'est-à-dire les enfants atteints d'autisme qui répondent par leur dysfonctionnement au niveau du langage et par conséquent de la communication aux besoins de notre recherche.

CHAPITRE 2 : CAS DES ENFANTS DEFICIENTS, EN GENERAL

Très tôt dans leur développement les enfants qui s'inscrivent dans un processus d'évolution que nous dirons ordinaire, montrent une réciprocité sociale notamment dans leur conversation. Toutes les études spécialisées en la matière indiquent que vers huit mois, les bébés commencent à pointer le monde qui les environne et à identifier les choses. Ce qui implique que, dès l'âge d'un an, les enfants peuvent donc déjà bien communiquer sans pour autant parler.

C'est après avoir pratiqué pendant des mois une communication facile, en l'occurrence le langage non verbal, que les enfants découvrent ce langage difficile, c'est-à-dire, la communication verbale où on ne voit pas les mots, ils sont éphémères, et ils ouvrent bon nombre de possibilités. Il va sans dire que le très jeune enfant communique déjà avec son entourage, mais ses premiers pas en ce domaine se font davantage de façon non verbale, autrement dit sans l'utilisation de mots, il y a donc une abstraction du langage. Mais dès qu'il y a intention, il y a communication, et c'est le raffinement successif de ces intentions, en lien avec le développement des fonctions cognitives et articulatoires, qui mènera progressivement à l'apparition des premiers mots, autour du premier anniversaire de l'enfant.

Prenons l'enfant qui dit pour la première fois *maman*, ou fort probablement *mama*. Pour que ce mot apparaisse, il faut premièrement que l'enfant ait expérimenté la production de la syllabe *ma* à l'époque du babillage. D'autre part, l'émission de ce mot est dictée par une intention : soit d'attirer l'attention de sa mère, de réclamer sa présence ou tout autre service que celle-ci peut lui rendre. Mais ceci n'est possible que lorsque l'enfant aura développé intérieurement un concept «*maman*» et qu'il l'aura étiqueté au moyen d'un symbole verbal, soit par exemple le mot *mama*.

Le développement subséquent du langage consistera ainsi en un raffinement progressif des concepts de l'enfant et des mots qui y sont attachés. Mais en même temps il procèdera à une combinaison de ces mots afin d'exprimer des messages de plus en plus complexes, tout cela soutenu par la maturation du système articulatoire nécessaire à la production de messages parlés de plus en plus longs. On peut, en effet,

comparer alors la parole à une petite île qui apparaît subitement dans un océan de communication non verbale.

Le langage est alors la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées, au moyen de signes. Il est présent dès la première année de la vie et accompagne pratiquement toutes les activités humaines. Son acquisition ne requiert pas d'effort spécial et, chez tout enfant vivant dans des conditions normales, une telle acquisition est attendue. Il suffit ainsi de penser à l'attente des parents qui se demandent quel sera le premier mot prononcé par l'enfant : papa ou maman ?

Néanmoins, cet aspect naturel et familier du langage est mis en question dès que l'enfant tarde à parler, mais aussi devant certains accidents qui touchent le langage installé, ou encore quand, du fait d'une pathologie, la communication s'altère chose qui attire au premier degré notre attention. Nous souhaitons, en effet, centrer notre travail justement sur ces difficultés et réfléchir sur des moyens didactiques qui permettront éventuellement de rétablir la communication chez ces personnes en difficulté. Ce qui expliquera que si, notre objet de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique, il ne manquera pas aussi d'emprunter au champ de la psycholinguistique un certain nombre d'outils qui seront indispensables à notre problématique. L'expression orale et écrite de nos pensées est articulée à travers le langage. La psycholinguistique étudie les comportements humains en relation avec cet objet « langage ». Ces comportements définissent différents domaines d'étude : l'acquisition et le développement des activités langagières orales et écrites, la lecture, la compréhension, la production de texte, ainsi que les pathologies ou les dysfonctionnements d'acquisition, de perception et de production. C'est au cœur même de ces pathologies et ces dysfonctionnements que nous allons intervenir afin de pouvoir élaborer des stratégies didactiques permettant ainsi une amélioration et une évolution du langage chez des personnes en difficulté.

Le système cognitif plus vaste auquel appartient le langage traite tout un ensemble d'activités mentales et permet de mettre en œuvre et de gérer des processus mentaux tels que la perception, la hiérarchisation des informations, l'inférence, la mémorisation, la catégorisation, ainsi que l'ensemble des connaissances sur

lesquelles ces processus opèrent. Ces processus, qui permettent de construire les aptitudes cognitives, sont marqués et influencés par le langage et par les usages de la langue. De même, le langage et la langue sont à la base de ces activités. Ces processus sont les constituants des différentes compétences langagières qui ne peuvent donc se comprendre et se travailler efficacement qu'en référence à ces processus. Nous souhaitons, en effet, centrer notre travail justement sur ces difficultés et réfléchir sur des moyens qui permettront éventuellement de rétablir la communication chez ces personnes en disfonctionnement. Tout au long de notre thèse nous tenterons de répondre à la question comment et dans quelle mesure peut-on élaborer des outils didactiques spécifiques face à ces difficultés de langage et comment rétablir la communication chez les enfants atteints d'autisme.

La psycholinguistique a longtemps été conçue comme une branche de la psychologie cognitive. Aujourd'hui la psycholinguistique cognitive étudie les comportements humains en relation avec l'objet « langage ». La psychologie cognitive consiste à étudier scientifiquement les processus cognitifs mis en jeu au cours de l'acquisition, de la perception de la compréhension et de la production du langage écrit et parlé. Elle vise à comprendre et à analyser, à partir de l'évaluation des activités langagières et grâce à des mesures de laboratoire et à des simulations informatiques, le rôle de la mémoire, l'organisation du système de connaissances et les processus sur lesquels ils opèrent et qui définissent les manifestations observées.

Le but de la psycholinguistique cognitive est de construire des modèles qui permettent de rendre compte du fonctionnement du système langagier en lien avec le contexte cognitif, social et culturel de l'individu. Il est alors possible à partir de ces modèles d'élaborer des conceptions didactiques, de concevoir et de valider des aides et des systèmes d'aide à l'apprentissage plus efficaces dans la mesure où ils se fondent sur le fonctionnement cognitif des apprenants et prennent en compte les contextes sociaux, culturels, linguistiques dans lesquels ces apprenants évoluent. Ces contextes et les systèmes de variabilité qui les définissent sont en effet déterminants dans les activités d'apprentissage des individus.

Pour que l'enfant développe le langage, il doit avoir dès la naissance des structures neuromotrices sensorielles et mentales normales et les conserver tout au

long de son développement. Des altérations transitoires existent de façon normale chez l'enfant au cours de son développement langagier. Elles sont à différencier des troubles majeurs qui doivent, eux, attirer l'attention et motiver une exploration. Les troubles de l'évolution du langage peuvent être alors isolés ou associés.

Les troubles isolés de l'évolution du langage peuvent avoir une origine fonctionnelle ; retards simples de parole et de langage ou retards d'acquisition de la lecture. Plus rarement, les troubles isolés peuvent être structurels et spécifiques, touchant le langage oral tel que la dysphasie ou le langage écrit tels que la dyslexie et la dysorthographe.

Les troubles de l'évolution du langage peuvent également être associés ou secondaire à une déficience intellectuelle, une surdité, une paralysie des organes phonatoires, une atteinte cérébrale, des troubles de la communication notamment des troubles envahissants du développement dont l'autisme ou encore des carences psychoaffectives. Par ailleurs, des difficultés socio-éducatives peuvent entraîner ou majorer des troubles du développement du langage. Ceci étant, la pathologie n'existe que par rapport à la norme, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés dans un premier temps au cas de l'enfant « normal » sans déficience identifiée.

Les troubles et les retards de langage sont des questions importantes en ce qui concerne le développement des jeunes enfants. Au-delà du nombre de jeunes enfants souffrant de troubles du langage, l'impact à long terme de ces troubles augmente l'importance des programmes destinés à soutenir l'acquisition du langage chez ces enfants. Les enfants qui souffrent de troubles précoces du langage ont souvent des problèmes sociaux et comportementaux ainsi que d'échec scolaire, y compris les difficultés en alphabétisation. De plus, le langage est une composante des difficultés chez la plupart des enfants d'âge scolaire diagnostiqués avec un trouble d'apprentissage. C'est pourquoi nous mettons le point sur le fait qu'il est indispensable d'aider ces personnes en difficulté afin qu'ils puissent évoluer le plus normalement possible au sein de notre société. C'est la raison pour laquelle nous allons dans ce qui va suivre nous pencher sur les perturbations du langage.

2.1 LES PERTURBATIONS DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ET LEURS CONSEQUENCES

Les travaux de ces dernières décennies ont montré l'importance des premières années de vie pour le développement du langage. Les étapes clés de trois mois à trois ans sont décisives pour le développement langagier du jeune enfant.

Toute atteinte de l'audition même modérée retentit sur le développement du langage, c'est pourquoi l'exploration des compétences auditives est essentielle dès les premiers mois de la vie. Par exemple à six mois : pour la réception, l'enfant se retourne vers un bruit ou à la voix ; pour l'expression, il babille ; et pour l'interaction, quand on lui parle il répond par des vocalises. Certaines atteintes dans ces domaines peuvent entraver le développement du langage. Le versant relationnel, autre élément important, est peu développé car il peut être indifféremment cause ou conséquence d'un problème de communication verbale ou non verbale. La relation existe dès la naissance, avant même la naissance, c'est un fait absolument fondamental. On ne peut pas considérer que la pathologie organique et la psychopathologie existent en dehors de tout contexte. Et il n'est pas possible d'enfermer la réalité humaine dans la non-relation. Cela ne veut pas dire que la non-relation n'existe pas, on le voit dans les pathologies psychotiques et autistes graves, mais ce n'est pas un fait premier. Il faut se demander dans ces cas, comment la relation a abouti à la non-relation. Voilà ce qui est intéressant à étudier.

Il s'agit donc en effet de cas déficients essentiellement au niveau de la communication, il s'agit aussi de tenter une approche qui pourrait ouvrir sur des remédiations en termes de potentialité et d'éventualités didactiques.

2.1.1 Les Perturbations

Les parents et les adultes qui entourent les jeunes enfants repèrent plus souvent des difficultés d'expression que de compréhension du langage : « il ne parle pas bien, il n'articule pas bien, on ne comprend pas ce qu'il dit... ». Or, le développement du langage peut être perturbé dans ses aspects de compréhension et/ou expression aux niveaux phonologique, morphosyntaxique, lexical et pragmatique.

La capacité de compréhension de l'enfant est à la base du développement du langage et précède sa capacité d'expression. Quand le très jeune enfant grandit, ses possibilités de comprendre continuent à précéder ses capacités à s'exprimer. L'observation de la compréhension est donc primordiale.

Il est indispensable de vérifier si elle se base sur le verbal ou sur le non verbal. Nous appelons « non verbal » les gestes et les mimiques qui accompagnent la parole ainsi que la situation ou contexte de communication. Entre 12 et 18 mois, l'enfant doit pouvoir prendre en compte les messages verbaux sans s'appuyer exclusivement sur le non verbal. Le langage non verbal est notre premier moyen de communication, mais il est recouvert depuis longtemps par l'usage de la parole qui a été donnée à l'homme autant pour déguiser sa pensée que pour l'exprimer. Cela n'empêche pas que tout ce qui est de l'ordre des sentiments, des besoins fondamentaux, du désir passe encore massivement par le langage du corps. La communication non verbale exprime les émotions, les sentiments, les valeurs. Cette communication renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée, mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée.

Le niveau de compréhension peut être facilement trompeur ou illusoire. L'enfant semble comprendre une consigne simple mais en fait il comprend seulement la situation et non le message linguistique. Nous pouvons citer comme exemple la phrase suivante : « viens on va partir », en fait il voit sa mère prendre son manteau.

En ce qui concerne l'expression, des altérations transitoires existent de façon normale chez l'enfant au cours de son développement langagier tel que le fait de dire ta au lieu de chat. Elles sont à différencier des troubles majeurs qui doivent, eux, attirer l'attention et motiver une exploration. Malheureusement de trop nombreux enfants souffrent aujourd'hui de ces dysfonctionnements qui, au quotidien, les font beaucoup souffrir.

Les troubles majeurs de l'articulation résident dans le fait de ne pas acquérir certains phonèmes. Il s'agit d'une erreur permanente et systématique dans la production des sons ou phonèmes. Une mauvaise habitude musculaire génère la formation d'un son à la place d'un autre. On observe des défauts du type chuintement ou nason-

nement. Ces troubles, parfois liés aussi à une division palatine tel que le bec de lièvre ou à une malformation du voile du palais, peuvent être rééduqués.

Les troubles de la parole sont des perturbations qui peuvent coexister avec un bon développement du langage. Ce sont des troubles de la production phonologique ; ils portent sur les mots, c'est à dire l'enchaînement des sons. La mise en série des syllabes se fait mal. L'enfant inverse, enlève ou rajoute des syllabes, pas toujours les mêmes selon leur position dans le mot. Ils peuvent être les signes précurseurs d'une dyslexie. Les mots sont donc déformés, simplifiés ou inachevés. Ces troubles sont spécifiquement soignés chez l'orthophoniste.

Le retard de langage peut toucher la compréhension et/ou l'expression à des degrés divers. On peut parler de retard quand l'enfant n'est pas en mesure, à un âge donné, de comprendre et/ou de s'exprimer au moyen de mots et de phrases en référence à la chronologie habituellement décrite. L'utilisation de jargons ou de stéréotypes devrait orienter vers une pathologie spécifique du langage. Le langage possède un rôle expressif mais il est aussi un outil de compréhension. Les troubles du langage concernent donc ces deux domaines. Il s'agit de difficultés de construction et de compréhension des phrases et de leur structure grammaticale tels que le choix des temps employés, l'utilisation des pronoms, etc. Le bégaiement est aussi un trouble du langage, dans la mesure où il est défini comme un défaut du rythme de la parole. Les mots concernés ne sont en effet pas toujours les mêmes.

2.1.2 Conséquences

L'ampleur des conséquences d'un retard de développement du langage est liée comme nous l'avons cité auparavant d'une part à la nature de difficultés telles que la parole, le langage, la compréhension et l'expression, d'autre part à l'origine des problèmes auditifs, mentaux, dysfonctionnements cérébraux et affectifs. Enfin, aux retentissements propres à la famille. En effet, la famille peut parfois pallier les difficultés de compréhension et d'expression par certaines conduites telles que les codes familiaux, les mimes, les mots porteurs, etc. Ceci évitera ou retardera des troubles de comportement et un isolement de l'enfant. Par contre, la persistance de tels moyens peut au contraire renforcer le retard de langage. Des attitudes inadéquates

face aux difficultés d'expression de l'enfant peuvent fixer une pathologie, nous pouvons citer le bégaiement à titre d'exemple.

- Incidence sur la communication et la relation

Si l'enfant ne comprend pas ce qui lui est dit, il n'agira ou ne répondra pas en fonction de la demande de son interlocuteur et sa réponse n'est pas adéquate. Si par exemple, la mère demande à son fils de mettre son manteau pour sortir, mais au lieu de cela l'enfant va jouer tout simplement parce qu'il n'a pas compris.

Les aspects syntaxiques et sémantiques du discours qui lui sont proposés par l'adulte ne sont pas intégrés. L'enfant est donc en difficulté pour s'exprimer et la boucle communicationnelle n'est pas réalisée. Les problèmes de communication retentissent aussi sur la relation. Les initiatives langagières de l'enfant ou des parents étant sans réponse adaptée, des manifestations de frustration peuvent apparaître de part et d'autre, chez l'enfant on peut noter une inhibition, une instabilité ou encore une hyperactivité. Cet aspect communicationnel attire notre attention car l'essentiel de notre travail de recherche et d'analyse est justement axé sur cet aspect-là. En effet, le problème majeur des enfants atteints d'autisme est essentiellement un problème de communication et par conséquent un problème de relation à l'autre.

- Incidence sur l'enfant

L'enfant a conscience de ses limites d'expression et de ses erreurs à travers les corrections de l'entourage ; si celles-ci sont excessives, un blocage pourra apparaître avec refus et colère. La réception d'informations partielles va freiner son développement cognitif. Il ne peut profiter des ajustements qui permettent l'usage des concepts, le développement de ses compétences cognitives, la mémorisation ainsi que l'évocation.

A l'école, dès la maternelle, la difficulté de langage altère ses échanges avec les autres enfants. De plus, sans aide appropriée, ces difficultés risquent d'avoir un retentissement sur son langage écrit. Notre but est de remédier à ces difficultés nous le rappelons, encore une fois, en termes de potentialité et d'éventualités didactiques. Les enfants souffrant d'autisme expriment des difficultés au niveau du langage et de

la communication qui les empêchent d'évoluer normalement au sein de notre société, et il s'agit d'essayer de trouver des solutions sous le plan didactique en donnant la possibilité à ses enfants de communiquer autrement en utilisant des codes autres que ceux habituellement admis. Mais avant cela, il va falloir dans un premier temps s'intéresser aux différents troubles qui puissent entraver le développement langagier normal chez le jeune enfant.

2.2 TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL

Les troubles du développement du langage sont un motif fréquent de consultation. En effet, 5 % des enfants de cinq ans ont des troubles du langage.

Un bilan orthophonique, éventuellement complété par des tests standardisés, est nécessaire pour préciser la part des troubles phonétiques, sémantiques et syntaxiques et plus généralement la manière dont l'enfant utilise le langage dans la communication.

L'examen initial doit systématiquement évaluer le contexte relationnel ; mais aussi rechercher l'existence d'une *surdité* ou hypoacousie, une perte auditive partielle bilatérale portant sur certaines fréquences correspondant aux sons du langage, pouvant perturber son acquisition comme par exemple les otites à répétition ou chroniques.

L'examen initial doit également détecter des *troubles associés* tels que les troubles émotionnels et affectifs. Mais aussi le retard mental global ; le niveau d'acquisition du langage dépend de l'ensemble du développement psychomoteur et cognitif.

Et enfin l'autisme et les psychoses, les troubles du langage associés seront aussi décrits dans ces affections.

Nous retiendrons dans ce qui va suivre une classification qui reste en usage chez la plupart des spécialistes du langage en France.

2.2.1 Trouble de L'articulation

Il s'agit d'une altération systématique d'un ou de quelques phonèmes. Ce trouble porte préférentiellement sur certaines consonnes dites « constrictives » comme : s, ch, z, j, il en résulte le plus souvent un *stigmatisation interdental* comme le zézaiement ou zozotement, ou *latéral* comme le chuintement.

Ce trouble purement fonctionnel est bénin, s'il est isolé, sans conséquences sur la suite du développement de la parole et du langage, ni sur l'acquisition du langage écrit; mais il peut persister indéfiniment en l'absence de rééducation. Il s'associe souvent à des troubles relationnels mineurs et/ou à une immaturité affective. Lorsqu'il est associé à d'autres troubles de la parole ou du langage, le pronostic dépend de ces derniers.

La Conduite à tenir dans ce cas-là est une rééducation orthophonique qui est généralement indiquée vers l'âge de cinq ans ; des entretiens psychothérapeutiques peuvent être indiqués également lorsque le trouble paraît lié à des facteurs relationnels.

2.2.2 Retard de Parole

Il correspond à la persistance au-delà de l'âge de quatre ans des altérations phonétiques et phonologiques observées normalement vers trois ans, nous pouvons citer comme exemple la confusion et la substitution de phonèmes voisins dont l'articulation est moins difficile, l'omissions des syllabes finales ainsi que des distorsions diverses etc. En d'autres termes la persistance du « parler bébé ». Ce trouble porte sur l'ensemble de l'organisation phonétique du langage.

Ces troubles s'associent souvent à des *signes d'immaturité affective* ; notamment des habitudes orales du premier âge tels que le suçage du pouce ou de la langue, la prédilection pour une alimentation lactée et semi-liquide ; ils s'inscrivent souvent dans une relation avec l'entourage familial favorisant l'entretien de ces conduites régressives.

La Conduite à tenir est une rééducation orthophonique indiquée si les troubles persistent au-delà de 4-5 ans ; il est généralement nécessaire de l'associer à un travail

de guidance parentale tout en favorisant la socialisation. L'évolution est généralement favorable, lorsque les facteurs relationnels sont rapidement mobilisables.

2.2.3 Retard Simple de Langage

Le retard simple de langage est caractérisé par une atteinte des composantes syntaxiques et linguistiques du langage en dehors de tout retard mental global, de trouble auditif ou de trouble grave de la personnalité ; il s'accompagne généralement d'un retard de parole.

L'ensemble des étapes du développement du langage est retardé ; les premiers mots n'apparaissent pas avant deux ans, et surtout les premières phrases n'apparaissent qu'après trois ans.

Les troubles prédominent sur l'expression. Le vocabulaire est très pauvre, la syntaxe est rudimentaire, il s'agit de simple juxtaposition de mots sans liaison, c'est-à-dire le style télégraphique ; ainsi que l'utilisation des verbes non conjugués. Des troubles phonétiques sont également associés.

La compréhension est meilleure que l'expression. En effet, l'enfant répond de façon adaptée aux situations de la vie courante ; mais un examen attentif montre généralement que la compréhension est inférieure à celle des enfants du même âge. L'importance de l'atteinte de la compréhension est un indice pronostique.

Sur le plan étiologique, différents facteurs sont envisagés :

- *facteurs génétiques* comme la fréquence des retards de langage dans certaines familles,
- *antécédents périnataux*, c'est le cas de prématurité,
- *facteurs socioculturels* comme l'insuffisance de stimulation par le milieu, ainsi que la pauvreté des interactions,
- *facteurs psychoaffectifs* comme la relation mère-enfant qui maintient l'enfant dans une position régressive et fusionnelle.

L'évolution est généralement spontanément favorable mais parfois de façon lente. Des difficultés d'acquisition du langage écrit peuvent faire alors suite.

La Conduite à tenir est d'abord une rééducation orthophonique généralement indiquée à partir de quatre ans si les troubles persistent ; éventuellement plus précocement si les troubles sont sévères faisant évoquer une dysphasie.

Elle peut être également complétée par une rééducation psychomotrice si un retard moteur, des difficultés praxiques, ou des troubles de l'organisation spatio-temporel sont associés.

Une *psychothérapie* peut être aussi proposée si des facteurs psychoaffectifs ou relationnels apparaissent prédominants. L'absence de progrès significatif malgré une rééducation bien conduite, doit faire poser le diagnostic de dysphasie.

2.2.4 Dysphasie

C'est la forme plus sévère des troubles du développement du langage ; elle est définie comme un trouble de la structure du langage sans substrat organique décelable, en l'absence de déficit auditif, de retard mental majeur et de trouble psychotique.

Il s'agit d'enfants qui n'ont, à l'âge de quatre ans, qu'un langage très sommaire souvent encore au stade du mot-phrase. Le langage spontané est réduit avec un vocabulaire imprécis et rudimentaire, souvent difficilement compréhensible en raison des troubles phonétiques ; il est agrammatique ou comporte d'importantes et nombreuses erreurs syntaxiques.

On parle d'*audimutité* lorsque n'existe pratiquement aucun langage. Il existe habituellement des *troubles du versant réceptif du langage*, portant sur la compréhension et/ou sur la discrimination des divers éléments phonétiques. Enfin, certains enfants dysphasiques présentent d'importantes dyspraxies bucco-linguo-faciales contribuant aux troubles articulatoires.

On distingue en fait plusieurs formes de dysphasies en fonction de la prédominance de l'atteinte des différentes composantes du langage. Il faut souligner

que les limites du cadre des dysphasies restent imprécises, il n'y a pas de critère absolu de différenciation avec le *retard de langage* : en fait, c'est bien souvent l'intensité des troubles et la lenteur ou l'absence d'évolution malgré une rééducation orthophonique intensive qui fait poser le diagnostic de dysphasie. Dans certains cas, des troubles du fonctionnement psychique se révèlent au cours du bilan ou de l'évolution, posant le problème de troubles psychotiques ou même autistiques.

L'évolution à long terme de ces cas est variable ; certains sujets restent sévèrement handicapés et n'acquièrent qu'un langage utilitaire avec, sur le plan cognitif, des troubles persistants de la symbolisation ; d'autres acquièrent tardivement un langage apparemment normal. L'acquisition du langage écrit reste généralement difficile; sauf dans les formes comportant surtout des troubles phonologiques où, au contraire, l'apprentissage de la lecture peut favoriser l'acquisition et la progression du langage oral.

La survenue tardive de troubles psychiatriques dans certains cas souligne à nouveau les problèmes de frontières avec les troubles psychotiques.

La Conduite à tenir malgré ses difficultés et la lenteur des progrès, est bien évidemment la rééducation orthophonique en premier lieu, qui doit être entreprise le plus tôt possible dès trois ans après un bilan approfondi et poursuivie longtemps à un rythme suffisant, au moins deux séances par semaine.

Une scolarisation spécialisée est souvent nécessaire étant donné les difficultés majeures que rencontrent ces enfants dans la scolarité.

Une approche psychothérapique est conseillée et éventuellement une prise en charge institutionnelle du type hôpital de jour, en fonction des troubles de la personnalité et troubles affectifs éventuellement associés aux troubles du langage.

2.3 AUTRES TROUBLES DU LANGAGE ORAL

Il existe également d'autres troubles qui touchent le langage oral, et qui perturbent ainsi le développement normal du langage.

2.3.1 Surdimutité

L'absence totale de langage, c'est-à-dire mutité doit faire systématiquement évoquer une surdité. En fait, il faut insister sur l'importance d'un diagnostic très précoce devant une extinction du babil chez un enfant de moins d'un an ou même ultérieurement devant une régression du langage ou des troubles phonétiques majeurs.

Le pronostic, du point de vue de l'acquisition du langage oral, dépend en effet de la précocité de l'appareillage et de l'éducation spécialisée précoce.

Un avis O.R.L. spécialisé est nécessaire pour préciser le type de surdité, ainsi que les indications d'appareillage, voire d'implantation cochléaire.

Ultérieurement, en fonction de l'évolution de l'oralisation et en tenant compte des demandes de la famille, l'intérêt de la poursuite d'une éducation purement orale, éventuellement avec l'aide du « langage parlé complété » aide gestuelle à la lecture labiale, ou encore de langage des signes, devront être discutés.

2.3.2 Troubles du Langage et Atteinte Cérébrale

Les troubles du langage sont fréquents chez des enfants atteints d'infirmité motrice congénitale, ce sont des troubles neurologiques sans retard mental majeur, généralement d'origine périnatale. Il peut s'agir de *troubles articulatoires* à type de dysarthrie par atteinte des noyaux commandant les organes phonatoires et la motricité bucco-linguo-faciale, ou de *troubles du langage* et de la parole rejoignant ceux décrits ci-dessus.

Les aphasies survenant après traumatisme, accident vasculaire cérébral, sont rares chez l'enfant. Leur évolution apparaît plus favorable que chez l'adulte jusqu'à l'âge de dix ans.

Le syndrome de Landau-Kleffner associe une *régression du langage*, pouvant aller jusqu'à une disparition totale, associée à une épilepsie, avec à l'électro-encéphalogramme, un tracé de *pointe sondes continues au cours du sommeil*.

L'évolution est variable avec des périodes de rémission et des rechutes ; les anti-épileptiques classiques sont peu efficaces ; le traitement fait plutôt appel aux corticoïdes ou à l'A.C.T.H. qu'aux anticomitiaux classiques.

2.3.3 Le Mutisme

Le mutisme est une suspension ou disparition de la parole chez un enfant qui l'avait acquise antérieurement. Le mutisme peut être alors total ou électif.

Le mutisme total apparaît le plus souvent brutalement, à la suite d'un événement à valeur traumatique ou ayant une forte charge émotionnelle tels qu'une agression, un deuil, une séparation, etc. Il est généralement transitoire, de quelques jours à quelques semaines, parfois prolongé par une période où l'enfant ne parle qu'en chuchotant.

L'indication d'une psychothérapie est à discuter en fonction de la durée du trouble, et du contexte déclenchant.

Le mutisme électif ne se manifeste que dans certaines conditions ou vis-à-vis de certaines personnes. Le plus souvent il s'agit d'un *mutisme extra-familial* où l'enfant ne parle qu'aux personnes familières et reste mutique vis-à-vis des étrangers y compris le plus souvent en milieu scolaire.

A l'école, l'enfant est souvent inhibé, participe peu aux activités ou seulement aux activités écrites. Dans le *mutisme intrafamilial*, l'enfant n'accepte de parler, parfois seulement en chuchotant, qu'à certaines personnes de son entourage. Il peut se prolonger pendant des mois voire des années. Ce type de mutisme nécessite une exploration approfondie de la personnalité de l'enfant, de son histoire, et du contexte relationnel au sein de la famille.

Le mutisme électif peut relever de mécanismes inconscients s'apparentant à la conversion hystérique, mais aussi d'une inhibition liée à des mécanismes phobiques, d'un refus oppositionnel, plus rarement, le mutisme peut survenir dans un contexte psychotique comme le début d'une schizophrénie de l'enfant. Plusieurs de ces facteurs peuvent s'imbriquer.

L'analyse de la situation doit rechercher un contexte favorisant. On peut parler alors de la relation mère-enfant exclusive, de type symbiotique où tout étranger apparaît dangereux à l'enfant. On peut également parler de maltraitance ou abus sexuels, ou encore secret familial pesant sur l'enfant. On peut enfin parler d'enfants

de milieu culturel et linguistique différent, ayant des difficultés à s'adapter, dans certains cas le mutisme est associé à un retard de langage, toléré ou méconnu par les parents, il survient ou s'aggrave lorsque l'enfant se trouve confronté aux premières expériences de socialisation, notamment à l'école.

La Conduite à tenir est une psychothérapie individuelle qui doit être proposée ; un travail avec l'entourage familial et social est nécessaire : thérapie mère-enfant, thérapie familiale, soutien au milieu scolaire, parfois aménagement de la scolarité; une prise en charge en hôpital de jour de pédopsychiatrie peut être indiquée.

2.3.4 Bégaiement

Le bégaiement est un trouble de la fluidité de la parole caractérisée par des répétitions ou des prolongations involontaires de syllabes, se manifestant de façon très fréquente.

Le bégaiement touche en majorité les garçons. Il peut être *tonique*, il s'agit d'un blocage qui vient interrompre pour une durée variable le débit normal de la phrase ou qui empêche sa production dès le début. Il peut être également *clonique*, il s'agit dans ce cas d'une répétition saccadée, d'une syllabe au début d'un mot ou d'une phrase. Ces deux formes coexistent le plus souvent avec une prédominance plus ou moins marquée de l'une ou de l'autre selon les individus.

Le bégaiement s'accompagne souvent de manifestations neurovégétatives et surtout de manifestations motrices comme les syncinésies de la face et des membres, stratégie consciente ou inconsciente, pour surmonter le blocage de la parole.

Le bégaiement débute généralement avant huit ans et surtout entre trois et cinq ans. Un bégaiement transitoire peut s'observer chez les enfants très jeunes. Il se manifeste de façon variable selon le contexte émotionnel et les interlocuteurs, il est accru par l'anxiété, l'attention portée au discours; il ne se manifeste pas lors de la lecture, de la récitation ou du chant.

La sévérité de l'évolution est variable. Quant à l'attitude de l'enfant vis-à-vis de son bégaiement est très variable, certains semblent peu gênés et parlent abondam-

ment. Pour d'autres, il s'accompagne, au contraire, d'une inhibition importante, mutisme plus ou moins important, et d'une tendance à l'isolement social.

Du point de vue étiopathogénique, l'hypothèse d'un facteur génétique, ou neurocognitif a été avancée. Pour d'autres auteurs, le bégaiement est considéré comme un *trouble de la communication intersubjective*, d'origine psychogène, mais pouvant correspondre à des structures psychopathologiques variées.

La conduite à tenir est l'utilisation de différentes approches thérapeutiques qui ont été proposées telles que la rééducation orthophonique, la psychothérapie analytique, la psychothérapie comportementale utilisant des techniques de feed-back auditif, la relaxation, les résultats quant à eux restent inconstants.

2.4 TROUBLES DU LANGAGE ECRIT

Il existe aussi des troubles qui touchent le langage écrit, et qui perturbent également et de façon conséquente le développement normal du langage.

2.4.1 Dyslexie

La dyslexie est un déficit sévère et durable dans les processus d'acquisition de la lecture chez un enfant d'intelligence normale, normalement scolarisé.

Dès le début de l'apprentissage, l'enfant présente des difficultés majeures pour associer les phonèmes, sons du langage, avec les graphèmes, leurs représentations sous forme de symboles écrits.

Contrairement au retard simple de lecture, fréquent, ces difficultés vont persister après un éventuel redoublement du cours préparatoire et souvent en dépit de la rééducation orthophonique. Vers l'âge de huit ans, on peut se trouver devant un enfant totalement en échec vis-à-vis de la lecture, tout juste capable de reconnaître quelques mots simples qu'il a mémorisés, après deux ans de scolarité régulière. Lorsque l'enfant a pu faire quelques acquisitions, la lecture reste lente, demandant un effort soutenu, entrecoupée par de fréquentes pauses devant des mots longs ou inconnus, pour lesquels l'enfant a recours au déchiffrement alphabétique.

La compréhension du texte écrit est souvent fragmentaire, l'enfant cherchant à deviner, d'après le contexte, plutôt qu'à extraire la signification du texte lui-même.

A la dictée, comme au texte libre, de graves erreurs orthographiques apparaissent outre des fautes d'usages ou d'accord, non spécifiques, on constate des omissions de syllabes, des mots mal découpés, des confusions entre les sons ; le graphisme est souvent maladroit et peu soigné, témoignant du faible investissement de cette activité par l'enfant.

Les difficultés scolaires sont en principe limitées au domaine de la lecture et de l'orthographe ; cependant il peut exister des confusions sur certains symboles mathématiques, en outre les difficultés de lecture et de compréhension de textes écrits perturbent les activités scolaires.

Un examen psychologique est utile pour confirmer la normalité du développement intellectuel. Les résultats des épreuves verbales sont généralement inférieurs à ceux des épreuves de performances, non verbales.

L'examen orthophonique précise l'importance des troubles du langage écrit. Des tests spécifiques étalonnés, évaluant la vitesse de lecture et le nombre d'erreurs, montrent un retard de plus de deux ans par rapport aux performances moyennes des enfants du même âge. Certains auteurs évaluent l'importance du décalage des performances en lecture par rapport au Q.I. (notion de décalage lexico-intellectuel). On retrouve souvent certaines fautes telles que des confusions de lettres symétriques (b/d, p/q) ou encore des inversions de graphèmes ; cependant ces erreurs ne sont pas spécifiques de dyslexie. On observe parfois des séquelles de retard de langage plus ou moins méconnu.

Les troubles dyslexiques se prolongent en général pendant des années, entraînant d'importantes difficultés scolaires, obligeant souvent à des redoublements. La lecture ne progresse que lentement, exigeant un effort soutenu, elle ne devient automatique que tardivement. Même lorsqu'une lecture courante est acquise, une dysorthographe importante peut persister.

Différentes hypothèses ont été avancées pour expliquer la dyslexie ; pour certaines il s'agit d'un trouble d'origine génétique, pour d'autres d'une anomalie de la latéralisation cérébrale ou encore d'une anomalie du développement cérébral (troubles de la migration durant l'embryogenèse) affectant les zones auditivo-verbales. Pour d'autres encore, il s'agit d'un trouble psychogène de l'investissement du langage écrit. Aucune de ces hypothèses ne paraît rendre compte de la totalité des cas observés.

La Conduite à tenir est une rééducation orthophonique, à un rythme soutenu, au moins deux séances hebdomadaires, et prolongée est souvent nécessaire pour soutenir la progression lente de l'enfant. Elle peut être débutée au cours de la première année de CP si les troubles sont nets ou font suite à des troubles du langage oral, et en tous cas dès la deuxième année.

Dans certaines formes particulièrement sévères, une scolarité adaptée, utilisant des techniques audio-visuelles de préférence au langage écrit, apparaîtrait logique ; elle est cependant rarement réalisable actuellement.

2.4.2 Dysorthographe

Elle fait généralement suite à une dyslexie ; cependant des erreurs analogues à celles décrites dans la dyslexie peuvent se voir isolément chez des enfants ayant acquis normalement une lecture courante. Ces troubles justifient une rééducation orthophonique.

2.4.3 Dysgraphie

Certains enfants présentent une écriture particulièrement maladroite, pratiquement illisible ou encore très lente, et de ce fait, source de difficultés scolaires.

Un examen attentif doit faire la part de troubles psychomoteurs ; retard moteur global retentissant sur le graphisme, gestes tendus ou crispés, de difficultés relationnelles, source d'inhibition, de difficultés d'investissement des activités scolaires, ou encore d'un refus oppositionnel focalisé sur les activités scolaires.

En fonction des facteurs prédominants, le traitement pourra faire appel à la relaxation, à une thérapie psychomotrice, à des rééducations spécifiques du geste graphique ou encore à une approche psychothérapique.

L'ensemble de toutes ces remarques nous a permis d'explorer le fonctionnement du développement langagier normal ainsi que toutes les perturbations qui pourraient d'une façon ou d'une autre empêcher le bon déroulement de ce développement chez le jeune enfant. Tous les troubles qui touchent le langage oral ou écrit entravent le bon fonctionnement de la communication chez les sujets qui en sont atteints, tous ces troubles ont alors en commun cette récurrence qui met en rapport le problème langage/communication. Ce qui va nous permettre d'installer notre propre corpus composé d'enfants souffrant essentiellement d'autisme, c'est pour cela que nous allons dans ce qui va suivre faire un rappel des spécificités de cette pathologie, il s'agit en fait d'une synthèse de l'état présent des connaissances.

CHAPITRE 3 : CAS DES « ENFANTS AUTISTES »

Notre étude porte essentiellement sur les enfants atteints d'autisme car chez ces derniers les manifestations concernant les difficultés de langage et les troubles de la communication sont les plus apparentes par rapport aux autres troubles qui mettent en relation le problème langage/communication. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes attachés à les décrire en premier lieu.

Notre souci majeur est de démontrer à travers cette recherche la question de la communication et la possibilité d'accès aux situations communicatives par des enfants souffrant d'autisme. A cet effet, nous mettons le point sur le fait que le problème majeur des personnes dites autistes n'est donc pas l'absence de parole mais le développement difficile de leur communication. Parfois, elles ont les mots, mais les utilisent souvent sans en comprendre la signification exacte. Ce qui est, par exemple, le cas dans l'écholalie où l'enfant répète mot pour mot, comme un perroquet, ce qu'il a entendu sans en connaître la signification. D'autres enfants atteints d'autisme suivent un développement langagier presque normal, c'est le cas des autistes savants. D'autres par contre, montrent une absence totale du langage, voire même un mutisme, c'est le cas de l'autisme sévère. Nous constatons ainsi qu'il existe différents degrés dans l'autisme, ce qui va nous permettre de multiplier nos expériences et de pouvoir les amplifier.

L'ensemble de ces remarques préliminaires nous mettent en situation, avant même de rentrer dans le vif du sujet qui nous préoccupe, de nous interroger sur la notion d'autisme et sur ses manifestations chez l'enfant qui en est atteint. Nous allons en fait, faire ni plus ni moins une description de notre propre corpus dans ce qui va suivre. Nous tenons néanmoins à préciser que nous ne prétendons pas, en tentant d'y répondre, à déplacer nos compétences dans le domaine médical, mais simplement à repérer des indications qui pourraient éclairer la problématique à laquelle nous nous attachons.

La démarche que nous choisissons nous pousse donc à nous orienter vers la pathologie de l'autisme, car elle portera essentiellement sur les enfants atteints d'autisme. Il est à noter que dans l'autisme chaque cas est unique et particulier. En effet, l'autisme se manifeste différemment chez chaque enfant. L'expression des

symptômes varie énormément d'un enfant à l'autre ainsi que pour un même enfant au cours de son développement.

On constate que la personne qui souffre d'un trouble autistique présente des incapacités, si l'on se réfère aux travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé l'O.M.S, plus au moins importantes dans les fonctions de communication, de socialisation, et d'imagination. Il en résulte un désavantage social. En effet, l'enfant atteint d'autisme a des réponses peu appropriées voire absentes à la communication sociale, et manifeste un très faible intérêt pour ce qui se passe autour de lui. Selon certaines études vingt-cinq à soixante et un pour cent des enfants souffrant d'autisme restent mutiques. Lorsqu'il y a production orale, elle est marquée par de l'écholalie, des persévérations et des difficultés de prosodie.

*Lier l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque
l'opinion communément admise est que la personne autiste vit
indifférente à notre monde, en retrait.¹*

Cependant, le regard sur l'autisme s'est modifié au cours de ces dernières années.

Si l'enfant atteint d'autisme a longtemps été prisonnier du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, il fera partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et socialisable. Ce qui nous a autorisé, pour donner corps à une réflexion qui relève plus de la didactique que de la psychologie, à nous intéresser à la nature de la relation que tisse avec son environnement proche l'enfant atteint d'autisme et à l'évolution récente du regard sur l'autisme.

Ce que nous noterons préalablement, c'est que l'enfant atteint d'autisme éprouve de graves difficultés dans la construction de sa personnalité sociale. Il ne semble pas disposer d'un système organisé qui lui permettrait de réfléchir au passé,

¹ Programme TEECH, Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicap Children, p.43.

d'interpréter le présent, de faire des projets d'avenir, et de communiquer efficacement.

Ce qui nous a conduits à centrer notre travail sur une priorité qui nous a semblé décisive : l'aide à la communication. Mais avant d'en parler, il nous faut d'abord nous interroger sur ce terme même d'autisme.

3.1 QU'EST-CE QUE L'AUTISME

Selon le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (D.S.M.IV, 1980, 2000) :

L'autisme est un trouble envahissant du développement qui entraîne un détachement pathologique de la réalité accompagnée par un repli sur soi.¹

Trois grands domaines de déficiences caractérisent l'autisme, ce qu'on appelle le trépied autistique. Il s'agit de l'altération des interactions sociales réciproques. Elle se retrouve dans toutes les formes d'autisme et des troubles apparentés et constitue le socle commun à ces pathologies. Elle n'est pas des plus faciles à comprendre, car elle renvoie à une compétence que l'enfant acquiert généralement en observant son entourage, plutôt que par éducation. La capacité à lire dans le regard de l'autre ses émotions et ses pensées, à interpréter les mimiques de son visage, ses gestes et ses postures, toutes choses absolument nécessaires pour s'ajuster à lui dans une interaction. Une telle communication préverbale passe beaucoup par le regard et le contact oculaire. Or chez les personnes présentant les symptômes de l'autisme, les caractéristiques du regard font partie de leur pathologie, on évoque parfois un regard fuyant, ou qui traverse mais ne se pose nulle part.

Les enfants atteints d'autisme ne savent généralement pas spontanément décoder ni leurs propres états mentaux, ni ceux des autres enfants. Il faudra le leur enseigner. Il sera ainsi nécessaire de leur apprendre à relier l'expression d'émotions comme la joie, l'étonnement, la colère, la déception, avec ces émotions mêmes. Ils

¹ Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (D.S.M.IV), 1980, 2000, p.11.

ont en général des difficultés à attribuer simultanément des sentiments et des pensées à leurs semblables et à eux-mêmes. On a donc souvent l'impression que ces enfants ne distinguent pas bien les êtres humains des choses qui les entourent, qu'ils ont même tendance à s'intéresser davantage aux choses qu'aux êtres humains. Cela s'explique par le fait qu'ils ne perçoivent qu'incomplètement ce qui caractérise l'être humain. De même, ils repèrent mal les aspects culturels de la communication que nous avons en général intégrés sans même y penser ; par exemple la distance à respecter vis-à-vis de l'interlocuteur dans une conversation, ou bien la façon de regarder quand on s'adresse à lui.

Il s'agit aussi, du trouble de la communication verbale et non verbale. La communication verbale pose assez souvent autant de problèmes que la communication non verbale. Mais si certains enfants restent, faute parfois de stimulations ajustées, mutiques et sans langage, d'autres, qui présentent un autisme de « haut niveau », auront des compétences linguistiques presque normales. « Presque », en ce sens que des confusions sémantiques sont observées pour le vocabulaire le plus abstrait. Les expressions métaphoriques posent ainsi particulièrement problème, avec une tendance à prendre ces expressions « au pied de la lettre ». Certains jeunes autistes de « haut niveau » n'en manifestent pas moins des aptitudes étonnantes à apprendre les langues étrangères.

Chez les enfants dont les troubles du langage sont manifestes, on observe fréquemment des phénomènes d'écholalie, c'est-à-dire une répétition régulière de phrases ou de mots, sans en comprendre toujours le sens en particulier d'écholalie différée. L'écholalie immédiate est la répétition de mots venant d'être entendus, l'écholalie différée consiste à répéter des mots ou phrases entendus dans un autre contexte. Enfin, pour ceux qui s'expriment malgré tout, on observe des incohérences syntaxiques et logiques, une utilisation déplacée des pronoms (le « il » à la place du « je », le « tu » à la place du « je », l'inversion pronominale...), parfois même un « langage idiosyncrasique », c'est-à-dire une expression orale faite de mots auxquels sont attribués des sens autres que le sens usuel, voire un langage composé parfois de mots inventés, ne présentant de signification que pour leur auteur.

Il s'agit enfin, d'intérêts restreints et comportements répétitifs. On constate une rigidité de la pensée, fortement corrélée à des difficultés pour imaginer. Les comportements sont ritualisés, les activités restreintes et répétitives. Ces enfants manquent de points de repères dans le monde interhumain où ils évoluent. Quand ils en ont trouvé un, ils ont tendance à s'y accrocher, ce qui va paradoxalement mais logiquement leur rendre plus difficile encore la découverte de ceux qui leur manquent. Ainsi s'expliquent en général la crainte des changements, la difficulté à anticiper, certaines stéréotypies gestuelles comme l'agitation des mains, balancements d'avant en arrière, postures déséquilibrées, etc.

Même chez les jeunes autistes capables de performances intellectuelles de bon niveau, on rencontre une telle restriction des intérêts et des activités. Ils se limitent fréquemment au domaine dans lequel ils ont acquis leur première expérience réussie de maîtrise. Dans la constitution de cette restriction interviennent, pourtant, les capacités cognitives et le niveau de développement de l'enfant. Ainsi tel enfant avec autisme de « haut niveau » s'intéresse-t-il de façon exclusive aux dinosaures, au point d'apprendre tout ce qu'on peut trouver sur le sujet, alors que tel autre, beaucoup plus lourdement atteint, s'attache à certains objets de l'environnement qui lui servent de points de repère, et manifeste un trouble comportemental si on les lui retire. Chez ce dernier, on pourra aussi, parfois, rencontrer des comportements d'automutilation ou d'agressivité non réductible à l'effet d'une histoire existentielle spécifique, il faudra plutôt en rechercher les causes dans une altération présente de la relation au milieu. Nous constatons que ces trois domaines de déficiences nous placent au cœur même de notre problématique, celle du langage et de la communication et de la mise en place des moyens didactiques qui permettront éventuellement de remédier à toutes ces difficultés.

Les enfants atteints d'autisme peuvent présenter ces incapacités à des degrés divers. L'Agence Nationale pour le Développement de L'Evaluation Médicale (l'ANDEM) définit l'autisme comme suit :

Le syndrome d'autisme est un trouble global et précoce du développement apparaissant avant l'âge de trois ans, caractérisé par un fonctionnement déviant et retardé dans chacun des trois

domaines suivants : interactions sociales, communication verbale et non verbale, comportement.

Les interactions sociales sont perturbées en quantité et qualité. Il existe un retrait social (retrait autistique) caractéristique du syndrome-indifférence au monde (...).

La communication verbale et non verbale est perturbée en quantité et en qualité (...). Les comportements sont restreints, répétitifs ritualisés, stéréotypés (...). De plus, les autistes présentent souvent des peurs, troubles du sommeil ou de l'alimentation, des crises de colère et des comportements agressifs.¹

3.1.1 Comment Diagnostiquer L'Autisme ?

L'autisme est difficile à diagnostiquer, il apparaît avant l'âge de trois ans. L'étiologie de l'autisme est organique, bien qu'aucun évènement pathologique n'ait été identifié comme uniquement ou universellement associé à ce trouble. Les causes de l'autisme ne sont pas encore clairement établies, cependant, il semble y avoir un consensus chez les spécialistes pour admettre qu'il existe des causes multiples à l'autisme et que son origine est effectivement organique, donc, qu'il y a une prédisposition génétique.

Plusieurs recherches se poursuivent actuellement pour préciser davantage l'apparition de l'autisme et des troubles envahissants du développement. Il est donc possible de voir qu'il s'agit d'une combinaison de différentes causes encore mal définies.

On peut alors diagnostiquer l'autisme dès l'âge de deux ans, quand les handicaps sociaux et de communication sont majeurs. On a découvert que les traitements spécialisés pour les enfants porteurs d'autisme très tôt repéré dans la vie améliorent significativement le fonctionnement cognitif, social et langagier.

Ainsi, plusieurs paramètres de la pratique professionnelle mettent en évidence l'importance du dépistage et de l'intervention précoce dans l'amélioration du

¹ Agence Nationale pour le Développement de L'Evaluation Médicale (l'ANDEM), rapport sur l'autisme de novembre 1994.

développement des enfants atteints d'autisme. Il arrive que des enfants souffrant d'autisme ne manifestent aucun symptôme qu'on puisse déceler sur le champ au cabinet du médecin. Certains enfants présentant de l'autisme peuvent avoir un développement moteur normal ou même en avance, alors que d'autres accusent un retard.

Ceci étant, l'autisme est sans doute plus fréquent qu'on ne le pensait jusqu'à maintenant. Une étude épidémiologique récente (Chackabarti et Fombonne 2001) donne une prévalence de 1,68 cas pour mille personnes. En France, cela correspond à plus de cent mille personnes pour le seul trouble autistique. Les garçons sont plus touchés que les filles, on compte quatre garçons pour une fille.

Il arrive souvent, et ceci nous intéresse au premier chef dès lors que nous parlons de communication, que l'autisme soit confondu avec la surdité ou encore, certains troubles émotionnels ou du langage ou plus fréquemment encore, le retard mental ou une simple lenteur dans le développement. Certains enfants atteints d'autisme ont un physique des plus séduisants, sans aucune anomalie physique. Chez d'autres, on peut déceler des conditions associées, l'hyperactivité et l'infirmité motrice cérébrale par exemple.

Néanmoins, pour en revenir à notre problématique, notre intervention sera essentiellement axée sur l'autisme et ses symptômes connexes car notre projet est de réfléchir sur des procédés didactiques pour aider l'enfant à développer ses capacités communicatives au maximum. L'autisme se manifeste différemment chez chaque enfant. L'expression des symptômes telle que nous l'avons décrite auparavant peut varier énormément d'un enfant autiste à un autre ainsi que pour un même enfant au cours de son développement. Si nous devons encore approfondir la description à laquelle nous nous livrons pour dire l'enfant atteint d'autisme dans sa différence comportementale avec les autres enfants, nous pourrions aussi nous référer à une analyse proposée par l'Educautisme.

Educautisme, projet européen qui vise à promouvoir l'approche éducative, dit globalement que l'enfant souffrant d'autisme paraît indifférent aux autres, qu'il évite le contact du regard et qu'il fait le sourd. Mais aussi, qu'il indique ses besoins en

utilisant la main de l'adulte, qu'il ne joue pas avec d'autres enfants, qu'il parle sans arrêt du même sujet en répétant les mots comme un perroquet. Qu'il rit, glousse mal à propos, qu'il a des comportements bizarres, qu'il hurle, se jette à terre, s'automutile et qu'il semble insensible à la douleur. Et également, qu'il ne participe que sur incitation de l'adulte, qu'il résiste aux changements de ses habitudes, c'est pour cela, qu'il apprécie les jeux répétitifs et qu'il ne fait ni jeux créatifs, ni jeux d'imagination.

Partant de ce qui nous semble être là une excellente hypothèse, nous souhaiterions maintenant nous concentrer, toujours dans l'optique de notre problématique, sur un cas à la fois particulier mais aussi fréquent de l'autisme. Il s'agit du TED.

3.1.2 Définition des TED

L'autisme est le plus connu des TED, ou troubles envahissants du développement. Le terme générique TED englobe l'autisme, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Ces troubles ont en commun certains traits essentiels, notamment une diminution qualitative des interactions sociales réciproques, des habiletés de communications verbales et non verbales aussi bien que des comportements stéréotypés et restrictifs. L'étude fait état d'une prévalence de 6,26 cas de Troubles Envahissants du Développement TED pour mille personnes, dont 1,68/1000 pour l'autisme et 4,58/1000 pour les autres TED.

Les formes atypiques des troubles envahissant du développement diffèrent de l'autisme de trois façons ; soit dans l'âge du début de la déficience ; soit dans le nombre de symptômes TED présents ou encore, dans les types de symptômes présents. Le diagnostic de l'autisme nécessite la présence de symptômes appartenant aux trois domaines mentionnés auparavant, des antécédents de retard dans le développement du langage et une apparition de ces troubles avant l'âge de 36 mois. Par contre, le syndrome d'Asperger est diagnostiqué chez des personnes présentant plusieurs caractéristiques semblables à l'autisme dans les trois domaines mais qui n'ont pas présenté un retard dans le développement du langage. Le diagnostic du trouble envahissant du développement non spécifié est attribué à des enfants qui

présentent des symptômes dans les trois domaines mais qui ne répondent pas à tous les critères spécifiques des autres troubles développementaux.

Le syndrome de Rett est d'origine génétique, et représente l'une des causes les plus connues de handicap intellectuel et physique affectant les filles à la naissance, avec un peu plus d'une fille atteinte sur 10.000. Le gène responsable du syndrome de Rett a été découvert en 1999, il est situé sur le chromosome X. Les enfants atteints du trouble désintégratif de l'enfance se développent normalement pendant une période relativement longue en général de 2 à 4 ans avant de manifester des symptômes autistiques, tels que la perte du langage, de l'intérêt pour l'environnement social ou de la propreté.

3.2 LES SYMPTOMES AUTISTIQUES

Pour pouvoir être appelé autiste, un enfant doit présenter des symptômes caractéristiques avant l'âge de trente mois. Ils se manifestent donc durant les trois premières années de la vie de l'enfant. Ils sont divers et varient d'un enfant à l'autre, leur intensité pouvant évoluer notamment avec l'âge.

3.2.1 Irrégularité du développement

L'évolution normale des enfants, depuis le plus jeune âge, est observée selon trois axes classiques coordonnés entre eux. Il y a d'abord le développement moteur. Pour un enfant dont le développement moteur est normal, l'évolution se fera normalement. Ensuite, il y a les comportements socio-adaptatifs. Nous pouvons déduire qu'en termes d'adaptation à son environnement un enfant, dont le développement moteur est normal, n'aura aucune difficulté. Enfin, s'agissant des processus cognitifs, la communication ou plutôt l'intercommunicabilité étant normale, l'enfant apprendra et comprendra rapidement.

Par contre, en ce qui concerne les enfants atteints d'autisme, il peut exister des retards si l'une des fonctions sur un de ces axes ne commence pas au moment voulu. On peut également observer des périodes de régression avec perte des acquisitions antérieures, et également des démarrages soudains dans le développement. Ces

irrégularités du développement, typiques de l'autisme, permettent de différencier l'autisme de l'arriération mentale.

3.2.2 Réponses anormales aux stimuli sensoriels

L'enfant souffrant d'autisme réagit anormalement aux perceptions sensorielles. La réaction peut être excessive ou atténuée, et se produire pour / par tous les organes des sens.

Parallèlement à la communication, la perception de l'environnement pose également problème dans les troubles envahissants du développement. Quand certains affirment, avec une relative justesse, que les personnes dites autistes sont dans un autre monde que le nôtre, ils n'évoquent pas seulement un autre monde de pensées et d'émotions, mais aussi une autre perception du monde ; les personnes atteintes d'autisme seraient, « physiquement parlant », dans un monde différent du nôtre.

La première chose à vérifier est pourtant qu'elles voient et qu'elles entendent. Dans le diagnostic porté, l'hypothèse de la surdité doit d'abord être éliminée, même si le jeune autiste a une attitude proche de celle de l'enfant sourd. Mais, même si l'on n'observe aucune déficience sensorielle importante, on constatera des anomalies, parfois qualifiées de « paradoxales », dans le traitement des données sensorielles. Aucun type de traitement sensoriel ne semble devoir être exclu de ces possibilités d'altération, on en rencontre non seulement sur les axes visuel et auditif qui sont les plus importants dans la communication humaine, mais aussi dans les registres tactiles, gustatif et olfactif. Les enfants atteints d'autisme peuvent être alors excessivement ou insuffisamment sensibles à certains stimuli. Cela signifie que certains stimuli et certaines perceptions sont ressentis de façon beaucoup plus ou beaucoup moins prononcée que la normale.

- Symptômes visuels

On observe que la perception du mouvement suscite fréquemment des regards fuyants, alors qu'une empreinte dans le mur peut constituer une cible fascinante.

Pour en attester, nous nous appuyerons sur quelques exemples. Un enfant peut regarder les dessins sur la tapisserie, dans des livres pendant des heures. Il peut aussi

exister une sensibilité inhabituelle à la lumière comme fixer une lampe qu'on allume, qu'on éteint, regarder un flash. L'enfant fixe également parfois certaines parties de son corps comme par exemple les mains, les doigts, ou encore tout ce qui tourne. IL exprime ainsi une fascination devant les objets qui tournoient.

Le symptôme visuel le plus commun est la reconnaissance de modèles visuels et la volonté de les maintenir, le refus de changement. C'est le cas lorsque l'enfant veut toujours revoir la même chose, par exemple la même image sur son livre d'histoires et qu'il refuse le fait qu'on puisse lui changer cette image. Cette capacité à reconnaître la disposition des choses et à en conserver l'ordre avait été observée par Kanner, elle est appelée désir obsessionnel d'immuabilité. C'est la réponse anormale de l'enfant sur le plan des perceptions visuelles.

On a donc souvent émis l'hypothèse que, chez les sujets présentant les symptômes de l'autisme, l'intégration sensorielle ne se réaliserait que malaisément, les stimuli ayant plutôt tendance à être appréhendés séparément. Or notre appréhension du monde repose sur la construction d'une perception globale permettant d'aller aux détails : ceux-ci prennent sens dans la globalité.

L'atteinte autistique impliquerait au contraire une pensée en détails qui gêne, d'une part l'apprentissage des fonctions exécutives telles que des difficultés à maintenir l'attention sur la consigne du travail en cours et tendance à l'oublier ; ou encore des difficultés à s'organiser dans la réalisation des tâches, à choisir entre les stratégies possibles. D'autre part, elle gêne la construction du sens.

Cette façon particulière d'appréhender le monde, d'autant plus manifeste que le trouble est sévère, se manifeste par exemple dans la construction des puzzles. L'enfant avec autisme s'y révèle en général assez performant, mais sur un mode atypique. Pour les enfants ordinaires, c'est l'image globale ou le modèle qui guide la réalisation, permettant en particulier des tris préalables aux ajustements matériels. L'enfant avec autisme, au contraire, regarde assez peu le modèle, repérant plutôt visuellement la configuration des pièces, pour les ajuster les unes aux autres. On retrouve ici la pensée en détails, exerçant ses quelques effets positifs au détriment de la pensée en formes. Les enfants atteints d'autismes sont d'ailleurs fréquemment

attentifs à l'identification visuelle, même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent en tout cas les détails, compétence qu'il conviendra d'exploiter en priorité dans les situations éducatives et pédagogiques.

-Symptômes auditifs

Il est fréquent que les enfants atteints d'autisme ne réagissent pas aux sons ou semblent sourds ou encore répondent seulement à certains sons et semblent ainsi posséder une audition sélective. Mais l'enfant souffrant d'autisme est capable de faire attention à un nouveau son, tel qu'un klaxon, une publicité à la télévision, un bruit de moteur, un instrument de musique dont le son est inhabituel. L'enfant autiste peut ne pas réagir au bruit qui fait sursauter les autres, mais devenir hypersensible à des bruits minimes comme les froissements de papier, jusqu'à ne plus pouvoir les supporter.

L'enfant plaque souvent ses mains sur ses oreilles. Ce fait alterne avec des périodes pendant lesquelles l'enfant va s'intéresser à des bruits répétitifs comme chantonner, faire claquer sa langue ou frapper en cadence des objets. Par ailleurs, l'enfant qui est insensible aux sons un jour, peut très bien un autre jour, placer son oreille contre le piano ou le haut parleur du poste de radio.

- Le toucher, la température, la douleur

L'enfant peut passer des heures à frotter différentes surfaces avec la main, à transporter avec lui des morceaux de ficelle ou de tissu qu'il caresse. L'enfant atteint d'autisme qui se cogne ou se blesse réagit de façon atténuée, il peut se cogner ou se mordre volontairement.

La texture de la nourriture est également importante pour certains enfants qui n'acceptent qu'une nourriture passée au mixeur, et qui recrachent tout morceau n'ayant pas la dimension requise. Les changements de température peuvent également provoquer des réactions intenses.

D'une façon générale, les enfants présentant des troubles envahissants du développement affrontent donc des problèmes sensoriels variés. Il convient d'essayer de les repérer, car il faudra en tenir compte à la fois dans l'aménagement de leur environnement, et dans l'éducation proposée pour qu'ils s'y adaptent.

La variabilité des problèmes sensoriels tient peut-être d'ailleurs à des instabilités de traitement neurosensoriel. Les effets perceptifs s'avérant trop forts à certains moments et trop faibles à d'autres, le sujet ne parviendrait pas à régler ou réguler sa machine sensorielle, ni à sélectionner les sensations sur lesquelles il lui faut étalonner la relation perception-représentation-réaction.

3.2.3 Mobilité et symptômes proprioceptifs (relatifs à l'attitude, aux mouvements, à l'équilibre)

La proprioception se dit de sensations issues du corps qui renseignent sur l'attitude, les mouvements et de l'équilibre. Elle est faite de l'ensemble des informations que nous recevons plus ou moins consciemment et qui vont permettre l'ajustement des commandes motrices volontaires, le maintien du tonus musculaire et le maintien des postures en particulier en situation d'apprentissage.

L'enfant atteint d'autisme peut conserver longtemps des postures et des attitudes qui peuvent durer des heures. Ces postures marquent une fois de plus le comportement répétitif de cet enfant. Il s'agit de répétition d'actes simples du corps, comme battre des mains ou se balancer d'avant en arrière ou encore marcher sur la pointe des pieds. Ces comportements se produisent par intermittence, prenons par exemple l'enfant qui se balance, il ne se balancera pas tout le temps mais, il le fera quand il aura besoin de s'isoler et de se calmer.

3.2.4 Trouble de la communication

L'ensemble des troubles ci-dessus évoqués installent de toute évidence un défaut, voire même une absence de communication entre l'enfant atteint d'autisme et un entourage social souvent inapte à pénétrer les codes dans lesquels il s'enferme. Ainsi, l'enfant peut paraître impassible face aux tentatives de communication qu'on essaye d'établir avec lui. Il exprime également un manque de réaction au langage

corporel, il refuse aussi d'imiter des expressions du visage ou certains gestes, comme montrer du doigt, faire bravo ou au revoir de la main.

En situation normale, les premières compétences communicatives se développent très tôt. Par des gestes simples, puis plus complexes, et une lecture des outils de communication non verbale telles que les postures corporelles et l'expression du visage, l'enfant exprime ses désirs et ses sentiments et peut ainsi interagir avec les objets et les personnes. Ce processus s'accompagne progressivement de sons que les parents apprennent à décoder.

L'enfant apprend à participer à la communication en riant spontanément ou en réponse à des sourires, et en regardant l'autre dans les yeux. L'utilisation d'une référence préverbale se développe en regardant ensemble quelque chose qui attire notre attention.

Autour de son premier anniversaire, le bredouillement et l'imitation de sons laissent place à des phrases constituées d'un mot. Les premières commandes sont comprises. Si l'enfant apprend qu'il est capable de communiquer avec le langage, le vocabulaire augmentera très rapidement jusqu'à environ trois cents mots vers l'âge de deux ans.

Le développement de la communication de l'enfant souffrant d'autisme est perturbé dès le plus jeune âge. Nourrisson, il semble sourd à tous les sons et à toutes les paroles ainsi qu'à toutes les personnes qui tentent de communiquer avec lui. Par contre, il peut réagir violemment sur d'autres bruits. Quand il pleure, on ne peut le consoler, il babille peu et quand il le fait, c'est avec peu de variation.

Si néanmoins le langage se développe, la compréhension et la production active du langage seront retardées. De manière très spécifique, ces enfants présentent une perturbation de la sémantique, c'est-à-dire de la représentation symbolique d'un événement ou d'un objet significatif. Ils comprennent difficilement les expressions abstraites ou figurées et prennent au pied de la lettre la signification du langage. Une question comme « as-tu perdu ta langue ? » peut les entraîner dans une quête.

Les enfants atteints d'autisme ont un problème de conceptualisation. Au lieu de se laisser guider par la signification des mots, en appelant un verre « gobelet » comme le font beaucoup d'enfants, les enfants atteints d'autisme font l'inverse : ils emploient le mot gobelet pour un verre en particulier, pour celui qu'ils ont nommé pour la première fois « gobelet ».

Les problèmes de langage chez les enfants souffrant d'autisme ne sont pas premiers, ils résultent d'une altération de la communication, car l'enfant atteint d'autisme ne compense pas par des moyens de communication alternatifs comme le langage des gestes. Ils ont surtout des problèmes à comprendre des gestes symboliques qui, à première vue, n'ont rien à faire avec la signification.

Même l'enfant souffrant d'autisme a besoin d'un contact significatif au monde. Mais comment établir ce contact quand le langage ne fonctionne pas ? Dans les études effectuées sur l'autisme, la communication et le contact sont trop souvent réduits au langage verbal. Comme la communication ne se développe pas chez l'enfant atteint d'autisme profond, les parents et accompagnateurs se retrouvent souvent à bout et désespérés. Mais serait-il possible d'envisager des moyens alternatifs pour pénétrer le cocon de l'enfant souffrant d'autisme, pour établir un contact et une communication ?

Mais c'est surtout au niveau du langage, outil par excellence de la communication, que les troubles se manifestent souvent de façons aussi diversifiées que tragiques pour l'enfant comme pour ceux qui encourent la chose, autrement dit les parents.

- Langage

Les troubles du langage ou son absence chez l'enfant atteint d'autisme sont un obstacle majeur à la communication. Ainsi dans certains cas, le langage peut ne pas apparaître, on dit alors que l'enfant est mutique. L'enfant peut aussi présenter un retard de langage, qui peut ensuite régresser, disparaître ou être parfaitement normal. Il existe des cas d'enfants qui se développent normalement jusqu'à l'âge de trois ans et qui régressent alors dans leurs comportements sociaux, langagier, ou les deux à la fois. Cette régression peut avoir une cause neurologique connue telle que l'épilepsie

ou la méningite, ou être associée à un épisode qui rappellerait la grippe. Il n'est pas rare que la régression ne soit associée à aucun facteur précipitant évident. Les enfants atteints sont souvent passablement handicapés, mais ils arrivent à progresser lentement et peuvent même regagner plusieurs habiletés d'adaptation. C'est ce qu'on entend par troubles envahissants du développement désintégratif.

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger ont habituellement un développement langagier normal et démontrent aussi de bonnes capacités cognitives. Quelquefois le langage peut être légèrement retardé et son utilisation particulière. Ils sont atteints dans leur comportement social, même s'ils sont raisonnablement attachés à leurs parents et aux autres membres de la famille. C'est à l'endroit de leurs pairs que se manifeste la qualité trouble de leur interaction sociale réciproque. Ces enfants font preuve d'imagination dans le jeu, bien que celui-ci soit de nature plutôt répétitive et manque de créativité. Ils développent souvent des préoccupations très prononcées et peu communes. Nous pouvons citer comme exemple ; un intérêt soutenu pour les insectes, les personnages de science-fiction, les moyens de transport.

Le développement langagier est donc retardé et de nature inhabituelle. Les enfants atteints d'autisme peuvent, en effet, être mutiques, ne pas parler couramment ou parler de façon étrange. Leurs verbalisations, même quand elles sont structurellement correctes et pleines de sens n'ont pas toujours valeur de communication. Ils disent des choses étranges, ils répètent les remarques des autres, ils expriment aussi des remarques hors de propos et ils ont une façon inhabituelle de parler, par exemple une voix atone, arythmique, criarde ou chantante, ton anormalement haut ou encore une voix très faible. Parmi ceux qui acquièrent un langage, tous présentent des anomalies majeures du développement de la parole telles que l'écholalie immédiate ou retardée, l'inversion des pronoms personnels, des difficultés à utiliser des termes abstraits et un langage métaphorique.

Les troubles de la communication se manifestent d'abord, par une incapacité à communiquer, soit par la parole soit par le geste comme l'absence du pointage. Ensuite, par des anomalies de forme, de contenu du langage. Enfin, par une faillite sociale de la parole, nous pouvons citer comme exemple le langage automatique ou l'écholalie. Les troubles peuvent également se manifester par une altération des

processus cognitifs qui vont engendrer un problème de symbolisation chez l'enfant atteint d'autisme.

L'écholalie est le fait de répéter sans cesse un discours, une phrase récente ou passée. Elle est donc une répétition littérale de mots et de phrases sans les comprendre complètement. C'est le mode d'expression d'un enfant qui a une bonne mémoire, mais qui n'a pas encore développé la capacité à y donner un sens. L'écholalie apparaît également dans le comportement normal des enfants, entre dix-huit et trente-six mois. Elle peut apparaître dans sa forme directe ou retardée. Dans le cas de l'écholalie directe, l'enfant répète tout de suite et de façon littérale ce qu'il entend. A la question : « Est-ce que tu voudrais du coca ? », il va répondre : « Est-ce que tu voudrais du coca ? ». L'écholalie retardée se remarque beaucoup moins, il arrive qu'un enfant répète une phrase de façon littérale des heures, des semaines, voire des mois plus tard.

Mais ce comportement se manifeste à un âge de développement plus élevé que trente-six mois chez les enfants atteints d'autisme. Ceux-ci, même d'un bon niveau intellectuel, éprouvent souvent des difficultés avec la diversité du langage. Ils peuvent difficilement l'adapter à différents contextes sociaux et continuent d'avoir des problèmes avec l'utilisation du langage figuré, par exemple avec les expressions du genre « la nuit tombe », « avoir mangé du lion ». Même pour ceux qui manient habilement la grammaire, le langage pose des problèmes pragmatiques, c'est-à-dire, d'adaptation au contexte et sémantiques, autrement dit de signification. Ce sont donc les aspects sociaux de la communication qui sont les plus problématiques. Les enfants avec autisme ne possèdent pas la faculté de comprendre et d'utiliser le langage dans un contexte social. Généralement, leur compréhension des règles sociales de la communication reste très limitée.

- Processus cognitifs

La capacité de donner une signification symbolique et de traiter l'information peut être réduite au minimum, apparaître tardivement ou être limitée à certains domaines spécifiques. Si les compétences cognitives apparaissent tardivement ou sont limitées, la personne souffrant d'autisme sera classée dans la catégorie handicap

mental profond. Souvent, certaines capacités cognitives sont présentes mais ne peuvent être employées parce que d'autres sont absentes. Les enfants atteints d'autisme ont, vers six et sept ans, des capacités cognitives satisfaisantes, mais une conscience sociale pauvre. Souvent, la perception qu'a l'enfant des autres personnes est très altérée. L'enfant atteint peut ignorer les autres enfants y compris ses frères et sœurs, n'avoir aucune notion des besoins d'autrui ou ne pas remarquer la détresse d'une autre personne.

Cette stratégie correspondrait aux stratégies ordinaires de l'enfant dans l'acquisition du langage, même si la généralisation et l'adaptation chez la personne autiste doivent être guidées. En effet, bébé, l'enfant répète les mots de son entourage pour se les approprier ; en grandissant, il emploie son bagage de mots connus suivant les contextes et adapte ses niveaux de langage aux situations vécues.

L'enfant atteint d'autisme, lui, a tendance à associer une expérience à un lieu, un mot à une situation concrète ; c'est ainsi qu'il pourra employer des suites de mots qui, dans la situation présente, nous sembleront dénués de sens, alors qu'il les a déjà entendus dans des situations similaires, mais pas dans le même contexte. L'enfant écholalique est donc capable de répéter des phrases entières, des paragraphes, en respectant l'intonation et l'émotion, en dehors de tout contexte.

- Communication non-verbale

Venant s'ajouter à l'ensemble de ces manifestations externes, il arrive également que les enfants atteints d'autisme présentent fréquemment une absence ou un retard dans le développement gestuel. Certains ont les capacités d'attribuer une valeur symbolique normale aux mouvements des mains, aux postures, aux mimiques et peuvent ainsi communiquer par le langage gestuel, ce qui permet de développer et exploiter des processus cognitifs. Pour les autres, compte tenu de leurs difficultés à communiquer, il est de toute évidence très difficile d'évaluer leur capacité à attribuer cette valeur symbolique. Et là encore, au fur et à mesure que l'enfant grandit, le langage peut soit apparaître soit disparaître. L'éducateur, en l'occurrence le parent surtout doit s'armer de patience et être particulièrement persévérant. La communication non-verbale est universelle et permet un échange immédiat et

spontané, sans intervention des processus cognitifs élaborés. Elle permet à l'enfant de s'adresser à autrui bien avant l'émergence du langage. Mais les enfants atteints d'autisme présentent alors de graves déficiences dans l'utilisation et la compréhension de la communication non-verbale ou du langage corporel comme les gestes, les expressions faciales, le langage des « yeux ». On entend souvent dire que les enfants avec autisme n'établissent pas le contact oculaire. En effet, certains enfants ne le font pas, mais d'autres enfants vous dévisagent. Malheureusement pour eux, ils n'arrivent pas vraiment à déchiffrer le message transmis par le regard. Ils perdent ainsi des informations essentielles, car le langage corporel est d'une grande importance. C'est le langage corporel qui nous indique comment comprendre les mots énoncés. Selon l'expression corporelle qui y est associée, une phrase comme « Voilà du bon travail ! » peut avoir beaucoup de significations différentes. Lorsque la phrase est prononcée par une personne au regard très fâché, elle signifie probablement que le travail en question n'était justement pas bien du tout. Même les enfants avec autisme les plus doués semblent aveugles à l'importance des aspects non-verbaux de la communication.

Le plus dur pour les enfants souffrant d'autisme est, sans aucun doute, que la communication humaine laisse beaucoup à l'imagination. Ils auront surtout des problèmes avec les aspects implicites de la communication, tandis que l'explicite posera moins de soucis. Ce n'est pas tant ce qui se dit qui est difficile pour un enfant avec autisme, mais surtout ce qui ne se dit pas. Ce que nous voulons dire et ce que nous disons vraiment sont souvent deux choses différentes.

3.2.5 Troubles de la relation avec autrui, avec les événements et les objets

Contrairement à ce qui se dit, les enfants souffrant d'autisme ne présentent pas une incapacité à entrer en relation avec autrui, mais ils ne le font pas selon les canaux habituellement empruntés. Ainsi, surtout lorsque le développement de l'enfant s'est arrêté à un stade précoce, celui-ci ne manifeste aucun intérêt à regarder le visage ou les yeux néanmoins, même l'enfant le plus atteint peut progresser et parvenir à établir une relation affective avec son entourage. Les troubles de la relation peuvent, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, être observés dès les premiers mois de la vie. On observe, chez la personne avec autisme, une grande difficulté, parfois même

une impossibilité à comprendre les informations sociales quotidiennes. C'est-à-dire que ces personnes n'ont pas accès aux codes sociaux et règles de la vie de tous les jours.

Les enfants atteints d'autisme n'ont pas de gestes anticipateurs pour être pris dans les bras, mais ils peuvent avoir brusquement un démarrage rapide du développement, et commencer à entrer en relation d'une façon plus élaborée. Les compétences de socialisation sont donc retardées et de caractère inhabituel. Ceci va de l'isolement excessif en passant par la passivité sociale jusqu'aux relations à sens unique, et la demande excessive d'attention, selon notamment le niveau de développement.

Les troubles de socialisation se manifestent par un manque de réaction dans les relations interpersonnelles. L'enfant peut préférer la solitude car il est insuffisamment conscient de l'existence ou des sentiments des autres, il les traite comme des objets. Il demeure ainsi indifférent ou réagit de façon négative face aux marques physiques d'affection. Ils peuvent également se manifester aussi par une incapacité à développer des attachements normaux comme, le fait de ne pas exprimer d'attachement vis-à-vis de la principale personne qui prend soin de lui, notamment sa mère, il ne cherche pas le réconfort, même quand il est malade, blessé ou fatigué. Ils se manifestent aussi par une faillite de la réciprocité dans les relations sociales comme le fait de ne pas jouer avec les autres enfants ou de ne pas avoir de réactions émotives ou en avoir d'inhabituelles.

Fréquemment les enfants atteints d'autisme sont très attachés à des objets qui leur procurent des sensations répétitives et immuables. Ces objets deviennent leurs jouets, ils les emmènent partout. Les enfants souffrant d'autisme peuvent enfin avoir une façon particulière de réagir aux événements qui se produisent dans leur vie, surtout s'ils perçoivent le temps de façon normale ou s'ils sont sensibles à ce qui est visuel. Les personnes qui ont de l'autisme ont souvent une pensée en détails, chaque chose porteuse de sens naît d'une association concrète avec une situation vécue. Chaque personne dans ce cas-là a alors une façon de comprendre qui commence par un détail pour la mener à une fonction et une signification.

Souvent, ils sont très sensibles aux changements, ils n'aiment pas qu'on leur change leurs habitudes. Si par exemple l'enfant a pour travail d'associer des phrases à des images qu'on a disposées devant lui; l'enfant le fera ce qui fait que l'exercice est réussi. Par contre si on reprend le matériel et on dispose dans un ordre différent les phrases devant lui; cette fois, il doit placer les images sous les dessins ; l'enfant s'agite beaucoup ; il replace dans le même ordre que précédemment les phrases. Il a bien mémorisé l'ordre précédent avant de placer les images au bon endroit. L'enfant n'accepte pas alors la deuxième consigne et répètera ainsi ce qu'il a fait la première fois.

Ceci étant, aucun de ces symptômes n'est suffisant individuellement pour établir un diagnostic. De même, l'absence d'un critère ne disqualifie pas pour autant le diagnostic d'autisme. Ainsi, un enfant peut être verbal et avoir de l'autisme.

3.3 LES TROUBLES DU COMPORTEMENT

En regard de l'ensemble des remarques que nous venons d'énoncer, nous retiendrons donc globalement que les personnes autistes se distinguent par l'importance de leurs troubles de la communication et de l'interaction sociale, mais aussi par leurs comportements stéréotypés et leur angoisse démesurée face à tout changement. Cette résistance aux changements s'accompagne alors inévitablement d'un refus de l'apprentissage, ce qui nous intéresse au premier chef. En effet, nous tentons à travers notre recherche d'élaborer des moyens didactiques qui permettraient éventuellement de faciliter l'accès au sens et de permettre aux enfants atteints d'autisme d'accéder ainsi au langage et à la communication par l'introduction d'un code autre qui consiste dans l'utilisation d'un support imagé.

Ce rejet de la pédagogie découle de leur incapacité à appliquer les processus d'apprentissage et d'adaptation aux exigences de la vie sociale, non parce qu'ils ne savent pas, mais parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Leur seule issue est une défense qui peut aller du simple refus à une violence contre eux-mêmes et dans les cas les plus extrêmes à une automutilation, nous pouvons citer comme exemple le cas où, on oblige l'enfant à faire une chose qu'il ne veut pas faire. Comme réaction contre cette directive, il se cognera la tête contre le mur. On peut encore

avoir des stéréotypies, c'est-à-dire des actes que l'enfant répète sans cesse comme le fait de reproduire incessamment le même bruit.

Cette impossibilité à saisir la pensée de l'autre donne à l'observateur l'impression que l'enfant souffrant d'autisme ne veut pas. Comme l'enfant ne peut utiliser le langage pour communiquer, il se sert des outils à sa disposition, l'insuffisance de son système de communication est un des facteurs clés des troubles du comportement de l'enfant portant de l'autisme. En conséquence l'enfant atteint d'autisme a une perception des choses très différente de la nôtre, et comme il ne parvient pas à dire la cause de ses angoisses, cela engendre un processus très pénible pour les parents et pour lui-même. Souvent, un fait mineur tel que le simple changement de rideaux ou le déplacement de certains objets va provoquer ses cris et sa colère.

3.3.1 Le refus de changement

Il existe, en effet, chez les enfants atteints d'autisme un désir de routine, tout ce qui est nouveau les effraie, ils insistent déraisonnablement à poursuivre des actes routiniers strictement et dans le détail. Ils expriment ainsi une aversion pour tout changement possible des habitudes courantes ou de l'environnement. Le problème se posera dans le simple fait de vouloir changer à l'enfant sa paire de chaussures. Ils doivent toujours redécouvrir, restructurer ce qui est nouveau car le langage ne les aide pas à comprendre, ils n'ont pas à leur disposition les compétences permettant d'appréhender ce qui change, sans anxiété. Il faut donc les amener progressivement à évoluer, en s'imposant un rythme des plus lents pour passer imperceptiblement d'une chose à l'autre. Les personnes atteintes d'autisme s'attendent alors souvent à retrouver une routine ou un milieu qui ne change pas : le fait de servir un repas cinq minutes plus tard que d'habitude peut provoquer une crise de colère. Le fait d'enlever un objet de sa place habituelle peut être extrêmement pénible et provoquer une réaction qui cessera seulement après que l'objet aura été remis à la place habituelle.

Le besoin d'immuabilité est défini comme un besoin impérieux de maintenir stable et inchangé l'environnement habituel ; attitude qui a pour objet de limiter toute confrontation à des situations non maîtrisables, du fait des déficits sensoriels et

psychiques décrits précédemment. « *L'organisation de l'environnement semble [...] jouer un rôle majeur et la réaction à la nouveauté, des personnes avec autisme, se vit de façon très angoissante* »¹.

Résistances au changement, recours à des routines ou rituels, se présentent comme autant de moyens de rendre « *l'environnement, sinon permanent, du moins aussi prévisible que possible, malgré ses inévitables changements qui doivent être réduits ici au strict minimum supportable* »². Attitudes qui peuvent porter aussi bien sur l'espace physique que sur l'espace interpersonnel. L'immutabilité est le meilleur garant contre l'envahissement par des stimuli perceptifs nouveaux ou changeants, non maîtrisables, ou contre l'angoisse d'un éparpillement de ses propres contenus psychiques dans une réalité extérieure vécue comme potentiellement menaçante.

3.3.2 Le repli autistique

Le retrait autistique traduit une incapacité à développer des relations interpersonnelles, un manque de réactivité aux autres, ou d'intérêt pour eux. L'enfant avec autisme établit rarement le contact, paraissant même l'éviter, le refuser : il ne regarde pas en face, mais jette de brefs regards périphériques, ou bien le regard est vide, « transparent ». Le contact oculaire pour communiquer un intérêt ou attirer l'attention n'est pas utilisé. L'enfant peut être agacé, inquiet, lorsqu'il est sollicité.

Toutes ces formes de déviation par rapport au processus de communication habituel fait que beaucoup d'enfants atteints d'autisme vivent très repliés sur eux-mêmes, ils n'explorent pas le monde qui les entoure. Ils ignorent leur famille, ne regardent pas les choses, ne tournent pas la tête quand on leur parle, rien ne semble éveiller leur attention. Il faut donc beaucoup de patience et de compréhension pour les amener dans « notre monde ». Et là encore, il faudrait tenter de trouver des

¹ CHARRAS. K, Environnement et santé mentale : des conceptions psycho-environnementales de la maladie d'Alzheimer à la définition de paramètres environnementaux pour une prise en charge adaptée des personnes avec autisme, Thèse de Doctorat en Psychologie Environnementale, Paris, Université. Paris V, 2008, p.148.

² GEORGIEFF. N, *Qu'est ce que l'autisme*, Les Topos, Dunod, 2008, p.17.

moyens et des solutions pour justement les attirer dans « notre monde » ou plutôt d'établir des parcelles entre leur monde et l'autre.

3.3.3 Le regard latéral évitant

Effectivement, beaucoup de jeunes enfants souffrants d'autisme semblent ne pas voir les gens, les objets ni percevoir les situations. Ils balayent rapidement du regard ce qui les entoure, ils utilisent une vision latérale. Ils évitent, en effet, le regard d'autrui et ne fixent que rarement le regard de la personne qui s'adresse à eux. Il faut donc leur apprendre à utiliser le regard pour communiquer. Lorsque on parle ou on s'adresse à un enfant atteint d'autisme, il faudrait toujours attirer son attention et donc forcément son regard. L'image pourrait alors s'inscrire dans cette optique et permettre ainsi d'attirer l'attention de l'enfant souffrant d'autisme. C'est la raison pour laquelle nous continuons à exploiter le support imagé afin de permettre aux enfants avec autisme d'accéder au savoir et au sens.

L'image va également nous permettre d'aller vers ces enfants et de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir les pousser au maximum vers « notre monde » et donc par conséquent essayer de les installer dans la norme.

3.3.4 Les stéréotypies

C'est un symptôme majeur de l'autisme. Ce sont des actes que l'enfant répète indéfiniment. Il a, en effet, un besoin excessif de répétitivité et de constance. Elles peuvent être verbales, gestuelles, posturales. Les stéréotypies vocales sont fréquentes, l'enfant émet toujours le même son, avec la même intensité. C'est pour l'enfant un moyen de résister au changement. L'enfant a souvent recours aux stéréotypies pour se défendre face à un apprentissage, à une nouvelle tâche, c'est pour lui une situation de confort. Elles permettent à ce dernier d'exprimer son émotion, son ennui, et fonctionnent à défaut du langage. Nous citerons comme exemple son attachement à des objets inhabituels ou le fait d'être obligé de suivre le même itinéraire pour rentrer à la maison, autrement il se fâche et commence à crier. L'enfant peut également faire des gestes étranges et répétitifs avec ses doigts ou ses mains. Ces « manies » sont souvent un moyen d'extérioriser une émotion forte ou au contraire de se calmer.

L'enfant atteint d'autisme peut par exemples agiter ces bras lorsqu'il est heureux ou se balancer pour se rassurer face à une angoisse.

Le comportement répétitif est anormal dans sa forme, son intensité, sa fréquence et sa persistance. Il s'étend des activités motrices simples, répétées en passant par les rituels compulsifs complexes. Les stéréotypies servent alors d'indicateur du niveau de stress et de fatigue, mais aussi de l'ennui. Plus elles sont présentes, plus l'enfant est stressé et fatigué, ou s'ennuie. Elles servent aussi d'indicateur des besoins sensoriels. On pourra donc connaître quels sont les besoins de la personne et lui proposer des objets qui vont l'aider. De même, une stéréotypie gênante peut être remplacée par une autre qui procure les mêmes sensations. Ainsi, pour un enfant qui mordille ses vêtements, on aura intérêt à lui proposer quelque chose d'autre à mâcher.

Le jeu est souvent limité à ces activités répétitives au détriment du jeu symbolique. L'enfant atteint d'autisme manipulera ainsi les jouets ou d'autres objets de façon étrange, il les fera tourner ou encore il les alignera. Nous pouvons citer comme exemple les crayons de couleur, l'enfant ne fera pas de coloriage avec mais à la place il va les aligner.

Les stéréotypies sont la plupart du temps des stimulations sensorielles. Cela signifie qu'elles sont donc agréables pour les personnes avec autisme. Elles ont leur utilité et il ne faut pas les interdire. De toute façon, si on supprime une stéréotypie, il en viendra une autre à la place. Mais il faut tout de même qu'elles soient acceptables socialement, et ponctuelles. Si elles sont envahissantes, il faudra les limiter dans le temps, en fréquence et en durée.

Elles servent à se détendre et peuvent aider à la concentration si elles sont pratiquées au bon moment. Ainsi, permettre à un enfant de faire quelques stéréotypies, dans un temps limité, avant un exercice qui va lui demander un effort plus important que d'habitude, va l'aider à mobiliser plus d'attention ensuite. De même, autoriser des stéréotypies à la suite de cet exercice va l'aider à se remettre de cet effort et contribuer à le recentrer pour l'exercice suivant. Bien sûr, ça ne doit pas être automatique, mais adapté à l'enfant, selon ses besoins.

3.3.5 L'angoisse

L'enfant souffrant d'autisme peut manifester une angoisse énorme dans des situations qui semblent normales, il comprend le monde d'une façon différente de la nôtre, d'où l'intérêt de bien préparer cet enfant en verbalisant ce qui va se passer.

Par exemple, un enfant atteint d'autisme pourrait être angoissé par le simple fait de lui changer ses vêtements, il faudra alors lui dire et expliquer que ce n'est pas grave et que ceux-là lui iraient aussi bien que les autres, sinon il se mettrait à crier et hurler.

L'un des premiers objectifs à atteindre pendant cette activité est la diminution de l'angoisse. Effectivement, le cadre se doit d'être contenant, rassurant, afin de signifier à l'enfant l'absence de danger dans la relation. En fonction de l'enfant, cet apaisement peut être relativement facilement atteint, ou bien au contraire rester un obstacle majeur. L'apaisement peut être médiatisé par la musique, le contact sous forme de pression, le respect de la distance émise par l'enfant. Il s'agit d'un enveloppement multi sensoriel visant à établir avec et pour l'enfant une relation sécurisante. Pour cette raison, il peut exister des temps pendant la séance, qui seront privilégiés pour obtenir cette détente. Par exemple en début et fin de séance, de manière à créer des sas d'entrée et de sortie qui viendront contenir cette relation.

Cette angoisse peut facilement se transformer en anxiété si elle n'est pas gérée. En effet, la plupart des enfants avec autisme vont vivre de l'anxiété face aux changements perçus comme étant illogiques. En général, la prévalence du trouble anxieux est de 5,7 à 17 % chez les enfants, mais ceux qui souffrent d'autisme, elle peut atteindre 80%. Les conséquences et les complications d'un trouble anxieux sont importantes. Le développement de l'enfant peut être également compromis.

3.3.6 Les colères, les hurlements

Pourquoi l'enfant pleure-t-il ? La plupart du temps pour des faits qui paraissent minimes, c'est une fois de plus, la disproportion souvent constatée entre notre façon de réagir et celle des enfants atteints d'autisme. Les choses n'ont pas pour eux les mêmes valeurs. Un enfant souffrant d'autisme aura par exemple un fort chagrin face

au changement d'élément insignifiant dans l'environnement, il commencera à hurler si on ne veut pas utiliser le même peigne pour le coiffer.

L'enfant peut aussi avoir des peurs inhabituelles d'objets ou de situations, une intolérance aux changements de lieux, de personnes, d'emploi du temps, de vêtements, de jouets, qui suscitent des réactions d'angoisse, de colère vive et d'agressivité.

3.3.7 L'enfant autiste et les sensations

Ce sont des problèmes fréquents surtout pendant les premières années de la vie. L'enfant peut refuser tout contact, tout vêtement, ou vouloir porter toujours les mêmes. Il y a là une difficulté d'adaptation à des sensations nouvelles, l'enfant exprime une hypersensibilité par rapport à tout. L'enfant atteint d'autisme ne semble souffrir ni du chaud ni du froid, il peut être, à des moments différents, très attentifs aux sons, ou au contraire totalement indifférent. Il peut être attiré par la lumière, les effets lumineux, passer de longs moments à filtrer la lumière à travers ses doigts.

3.3.8 L'enfant autiste et la douleur

L'enfant portant de l'autisme ne semble pas souffrir lorsqu'il se blesse, lorsqu'il se mutile. Ne sait-il pas manifester ? Ne perçoit-il pas la douleur ? N'en a-t-il pas l'expérience ? Ses perceptions, ses sensations sont différentes des nôtres, il faut lui apprendre à comprendre son corps et à percevoir les dangers d'une blessure. L'enfant peut être agressif, soit vers lui-même, soit vers autrui. Cette agressivité très développée peut être un appel, l'enfant étant en difficulté pour demander autrement. En effet, l'enfant étant incapable de communiquer verbalement il fera souvent recours à la violence pour s'exprimer.

Les difficultés de communication rendent plus difficile la canalisation, le contrôle social de cette agressivité, elle est souvent disproportionnée et peut effrayer l'entourage. L'agressivité se manifeste le plus souvent avec les personnes que l'enfant aime, il faut alors interrompre cette situation. Permettre à l'enfant de frapper les autres quand il a quelque chose à demander, c'est très vite le condamner à être exclu de la société. L'enfant peut également s'automutuler, ces automutilations sont pénibles et traumatisantes pour l'enfant et sa famille, elles sont plus fréquentes chez

l'enfant mutique. L'enfant peut alors se mordre les bras ou se cogner la tête. L'automutilation a toujours une signification, enfant inoccupé, mécontent, inquiet, qui a besoin de quelque chose et qui veut obtenir ce qu'il veut, qui souffre, qui veut attirer l'attention immédiate d'autrui. Elle est souvent le seul langage de l'enfant, il s'agit donc d'une autre façon de communiquer son trouble.

3.3.9 L'inconscience du danger

Souvent l'enfant porteur de l'autisme ne perçoit pas les dangers qui l'entourent, car sa connaissance n'est pas fondée sur l'expérience. S'il s'est brûlé une fois, il peut recommencer sans appréhension. Il semble, en effet, comme nous l'avons vu auparavant insensible à la douleur. L'enfant atteint d'autisme ne vit pas alors la douleur comme les autres enfants, il peut se faire mal et recommencer un acte dangereux peu de temps après.

3.3.10 Alimentation, sommeil, propreté

L'enfant souffrant d'autisme peut, dès son plus jeune âge, refuser certains aliments, manger de façon irrégulière, marquer sa préférence pour une alimentation mixée. Certains ont des difficultés à mastiquer, à avaler, il peut alors exister un problème de motricité, de coordination, d'incompréhension de l'acte d'avalier. Les insomnies sont fréquentes, surtout dans la petite enfance. L'enfant ne semble pas avoir besoin de sommeil. Quelques fois il peut vouloir dormir par terre, dans un couloir, dans un fauteuil.

L'absence de propreté est également un problème très fréquent chez l'enfant atteint d'autisme. Certains ont acquis la propreté diurne, d'autres aiment jouer avec leurs excréments, sont amusés par la saleté. La propreté et la saleté n'ont qu'une valeur sociale et ne signifient donc rien pour l'enfant atteint d'autisme. De plus, il supporte mal la contrainte, l'apprentissage est long et pénible, pour la famille et l'enfant. Il est donc important de noter que le manque de communication chez l'enfant atteint d'autisme est facteur d'un certain nombre de dysfonctionnements, de troubles et surtout d'adaptation sociale. Et, c'est effectivement, cette altération qualitative des moyens de communication qui va nous pousser donc à nous pencher sur le processus de communication chez l'enfant souffrant d'autisme. Nous allons également voir

quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter le développement des actes de communication chez ce dernier.

Nous constatons, en effet, que l'enfant atteint d'autisme souffre d'un trouble de la communication, marqué et durable, qui affecte les capacités verbales et non verbales. Cette difficulté à communiquer et cette impassibilité face aux tentatives de communication avec l'enfant souffrant d'autisme nous interpelle particulièrement et nous pousse alors à réfléchir sur des moyens didactiques pour permettre à cet enfant d'y accéder mais aussi, qui pourraient permettre de faciliter et augmenter les actes de communication chez ce dernier.

La communication est un objectif majeur. Il n'est plus pensable de rester à l'écart de l'évolution considérable que connaît notre société. L'aptitude à communiquer, à décoder les messages, à filtrer les informations, à les organiser, à les traiter est essentielle à la vie de l'enfant atteint d'autisme au même titre que tous les autres enfants. Le but de notre travail est alors de réfléchir sur des solutions qui pourraient donc aider les enfants atteints d'autisme à développer l'aspect communicatif qui chez ceux-ci est sévèrement touché et altéré. Les enfants avec autisme ne comprennent pas le monde qui les entoure. Leur langage oral se développera à partir d'éléments porteurs de sens pour eux ; ce seront les images/mots qui les ancreront dans le contrat social. C'est pourquoi nous allons donc tenter de voir comment l'utilisation d'un support imagé peut faciliter et augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Mais aussi en quoi peut-il aider les enfants avec autisme à développer leurs capacités communicatives.

3.4 PROBLEMATIQUE DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ENFANTS ATTEINTS D'AUTISME.

Nous avons constaté que le problème majeur des enfants atteints d'autisme est essentiellement un problème de communication. Communiquer signifie bien plus que de prononcer simplement des mots. Ce n'est pas parce que l'enfant parle qu'il n'a pas de soucis de communication. Les enfants avec autisme qui sont également atteints d'une déficience intellectuelle présentent souvent de graves difficultés du langage et d'expression orale. Il est difficile d'estimer le nombre de ceux qui n'arriveront jamais

à parler de façon efficace. Même si leur expression orale se développe, ils accusent souvent un retard.

Ce ne sont pas toujours les aspects dits structurels tels que le vocabulaire et la grammaire du développement langagier qui posent problème. Certains enfants possèdent même un vocabulaire impressionnant. En revanche, ce qui pose des difficultés à tous les enfants avec autisme, ce sont donc comme nous l'avons déjà précisé auparavant les aspects sociaux du langage : la capacité d'utiliser l'expression orale et corporelle appropriée lors d'un échange social, ce n'est pas tant la quantité ne pas ou peu parler qui caractérise l'autisme que la qualité, c'est-à-dire la manière dont l'enfant communique. Lier alors l'autisme à la communication peut alors effectivement paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que la personne autiste vit indifférente à notre monde et par conséquent en retrait.

Ce qui nous a poussés dans un premier lieu à nous intéresser à ce concept même de communication.

3.4.1 Définition de la communication

La communication est l'action ou le fait de communiquer et d'établir une relation avec autrui, mais aussi de transmettre quelque chose à quelqu'un l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène. Chose à laquelle l'enfant atteint d'autisme est de prime à bord réfractaire.

Il s'agit également d'une action pour quelqu'un, une entreprise d'informer et de promouvoir son activité auprès du public, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique. Elle concerne aussi bien l'homme, communication interpersonnelle ou groupale, que l'animal et la plante, communication intra- ou inter- espèces.

Elle peut également concerner la machine, télécommunications, nouvelles technologies, ainsi que leurs hybrides : homme-animal ; hommes- technologies. C'est en fait, une science partagée par plusieurs disciplines qui ne répond pas à une définition unique. Et si tout le monde s'accorde pour la définir comme un processus, les points de vue divergeront lorsqu'il s'agit de qualifier ce processus.

Un premier courant de pensée, regroupé derrière les Sciences de l'information et de la communication, propose une approche de la communication centrée sur la transmission d'informations. Il s'intéresse aussi bien à l'interaction homme-machine qu'au processus psychique de la transmission de connaissances avec l'appui des sciences cognitives.

Un second courant, porté par la psychosociologie, s'intéresse essentiellement à la communication interpersonnelle duelle, triadique ou groupale. La communication est alors considérée comme un système complexe qui prend en compte tout ce qui se passe lorsque des individus entrent en interaction et fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. Dans cette optique, on considère que les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication et que différents niveaux de sens circulent simultanément.

Enfin, un troisième courant, issu de la psychanalyse, traite de la communication intrapsychique. La transmission psychique n'est pas seulement un transfert de connaissances ou de notions ; ses difficultés ne se résument pas à des obstacles à leur communication.

Une véritable transmission psychique suppose une transformation, voire une création. C'est une réélaboration par celui qui le reçoit de ce qui lui a été communiqué.

Mais il existe des formes plus ou moins pathologiques de transmission qui, précisément, ne s'accompagnent pas de cette réélaboration ou transformation.

C'est sans doute, pour les cas particuliers dont nous parlons à l'inconscient et non à la cognition que s'adresse l'apprentissage que nous proposons par l'image. De ce fait, l'image facilitera la transmission de la communication. La communication est alors le processus de transmission d'informations. Ce terme provient du latin « *communicare* » qui signifie « mettre en commun ». La communication peut donc être considérée comme un processus pour la mise en commun d'informations et de connaissances. Chose par rapport à laquelle est encore une fois réfractaire l'enfant atteint d'autisme.

La communication est avant tout un phénomène cognitif. Lorsque des technologies de télécommunication sont employées, la communication doit s'appuyer sur des fonctions complexes comme les protocoles normés. Il est important de différencier plusieurs notions lorsqu'on parle de communication.

La science de la communication cherche à conceptualiser et rationaliser des processus de transmission entre êtres, machines, groupes ou entités. On préférera alors plus simplement le terme de « La Communication ». La Communication est alors issue de la réunion et de la mise en commun des connaissances de plusieurs sciences : notamment la linguistique, la télégraphie, la téléphonie, la psychologie, la sociologie, la politique et l'anthropologie. Certains catégorisent cette science comme étant aussi l'étude du mouvement de l'information, liée à la théorie de l'information.

Un processus de communication peut être basiquement décrit comme étant le processus de transmission d'un message d'un émetteur à un ou plusieurs récepteurs à travers un média subissant des interférences sous condition de message de rétroaction ou feedback. Cela associe un acte au message et à la médiatisation qui y sont liés. C'est le contexte qui donne le sens de l'échange. On préférera alors le terme de « processus de communication » ou plus simplement « Une communication ». C'est justement cette dynamique qui se trouve interrompue chez l'enfant atteint d'autisme. Le contexte joue alors un rôle très important dans la communication humaine. Le sens d'un énoncé dépend énormément du contexte. Les personnes qui ont des difficultés à tenir compte du cotexte comprennent le langage de façon très littérale.

En effet, le processus de communication est sévèrement altéré chez les enfants avec autisme, il s'agit donc de réfléchir sur des moyens qui permettront de résoudre les problèmes de communication chez eux. Nous verrons qu'il existe différents modèles de représentation et donc différentes façons d'aborder ce qu'est une communication selon les facteurs que l'on prend en compte. Ce qui nous poussera par conséquent, à nous intéresser plus particulièrement au modèle qui correspond le plus au mode de communication de l'enfant atteint d'autisme.

Les voies de communication représentent les différents moyens de communications et de transport, notamment la télécommunication, les voies routières

et ferroviaires, les entreprises de communications. Elles représentent, en effet, tout ce qui est lié à la médiatisation du message, dans un secteur industriel, publicitaire ou technologique.

Autrefois théorisées et utilisées par le secteur industriel, le secteur tertiaire, services, publicitaires, ou les Ex-Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ou NTIC se sont de plus appropriées ces notions, et leur utilisation.

3.4.2 Communication et Interaction

Pour l'approche psychosociologique, communication et interaction sont deux concepts indissociables qui se complètent. En effet, la communication et la relation interpersonnelle sont deux termes proches. C'est essentiellement sur le plan interactif que nous allons orienter notre travail. Nous verrons alors le rôle que pourrait jouer l'image dans ce rapport d'interaction et quelles sont les possibilités pour interagir qu'elle pourrait déclencher chez des enfants atteints d'autisme.

La relation interpersonnelle désigne la forme et la nature du lien qu'il soit familial, de voisinage ou encore professionnel, qui unit deux personnes. La communication est le rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence. La notion de contact réfère également à la qualité des transactions échangées entre deux personnes : la conscience simultanée du Soi propre et de celui de l'interlocuteur, une rencontre sensible avec l'autre, et une reconnaissance authentique de son propre Soi. Ce rapport s'analyse à trois niveaux.

Le premier niveau intrapsychique concerne les dimensions de la personnalité de chacun des protagonistes. Le deuxième niveau interactionnel concerne la structure relationnelle et sa dynamique. Enfin, le troisième niveau social, lui, concerne le contexte culturel avec ses normes, ses valeurs et ses rituels dans lequel il se place.

Communiquer signifie alors établir des relations avec quelqu'un. Il est donc d'abord nécessaire, pour qu'une communication soit établie, qu'il y ait un émetteur ou destinataire et un récepteur ou destinataire, et qu'un message puisse être canalisé du premier vers le second. Les messages les plus couramment utilisés sont d'ordre visuel ou sonore.

Une deuxième condition nécessaire pour établir une communication est que le message soit compréhensible pour le récepteur. Le message, ou signe, comporte toujours un signifiant et un signifié. Le signifiant est la forme utilisée pour transmettre le message : un mot, un dessin, un geste, qu'entend ou que voit le récepteur du message.

Le signifié est ce que représente le message transmis, ce qu'il veut dire. Autrement dit, il correspond à l'intention de communication.

Pour qu'une communication soit réellement établie, il est donc impératif que le signifié soit compris par le récepteur. La relation au monde ne reposant pas sur les mêmes fonctions, l'intention d'un être normal sera-t-elle perçue de la même manière, dans le même esprit par des enfants souffrant d'autisme ?

Certains signes sont utilisés par tous selon des conventions internationales comme par exemple, le code de la route ; on dit qu'ils ont une signification fixe. D'autres, par contre doivent être placés dans un contexte précis pour que leur signification se précise telle, une phrase de roman ; on dit qu'ils ont une signification ouverte. Un même signifiant pourra donc revêtir plusieurs signifiés selon les contextes. On peut, par ailleurs, jouer sur les signes utilisés pour exprimer un même signifié, nous pouvons citer comme exemple, les jeux de mots ou l'inversion des codes gestuels à des fins comiques.

La communication a pour objectif de faire passer un message. En réalité, sur le fond, la communication cherche bien à répondre à l'un des objectifs suivants : faire passer une information, une connaissance, ou une émotion. Elle cherche également à créer une norme comme pour se comprendre et une relation pour dialoguer fréquemment, ou relancer le dialogue ; mais aussi à obtenir une influence pour inciter l'autre à agir selon sa volonté.

Et enfin à donner son identité, sa personnalité au tiers, pour être connu. On parle alors d'enjeux de la communication. Ces enjeux sont liés aux différentes fonctions du message.

3.4.3 Principaux types de communication

La science de la communication englobe un champ très vaste que l'on peut diviser en plusieurs niveaux. En 1987, Denis McQuail fait une proposition pyramidale de ces niveaux : Chaque niveau englobe ceux qui se situent en dessous de lui. Ainsi la communication de masse est le niveau qui est au sommet de cette pyramide et concerne donc tous les autres niveaux. Elle se rapporte à plus de personnes dans le temps et l'espace que les autres et traite tous les niveaux inférieurs. D'où selon McQuail, il existe une certaine prédominance de la recherche pour la communication de masse. Mais il existe, selon d'autres théories, un découpage en trois niveaux de communications fondamentales basées leur diffusion. L'aide à la communication étant notre objectif, nous tenons ainsi à éclaircir son mode de fonctionnement et les possibilités que nous avons pour communiquer.

-Communication interpersonnelle

C'est une communication où un émetteur adresse un message à un récepteur. La communication interpersonnelle est basée sur l'échange. Cet échange concerne un seul émetteur et un seul récepteur. Entre humains, c'est la base de la vie en société. C'est là en général que la compréhension est la meilleure, mais le nombre de récepteurs est limité à une seule personne. La rétroaction est quasi systématique à l'image du téléphone et la conversation orale. Mais la communication n'est pas qu'orale, elle est aussi non verbale.

La communication passe donc aussi par le corps. Ainsi elle sera non-verbale ou plutôt non verbalisée. La communication non-verbale peut être para-verbale, c'est-à-dire, qui accompagne la vocalisation. Ainsi lorsque le locuteur explique qu'il faut aller à droite et qu'il bouge sa main dans cette direction, c'est un cas de communication para-verbale. Croiser les bras dans un signe de protection est aussi une communication non verbale ; mais ici ce sera pour dire que : « je me retranche derrière mes idées laissez-moi tranquille ». Mimiques et postures font partie de la communication. Des gestes risquent de faire passer un message comme plus fort, plus prononcé que ce que l'on dit.

Le ton d'un message est aussi une forme de non-verbal. C'est cette base, le non-verbal, qui définit par exemple ce qu'on appelle le jeu d'un acteur, au théâtre. On dit parfois que la communication est holistique, c'est-à-dire, qu'elle fait intervenir le tout de l'homme pour souligner l'importance de l'environnement, des interférences environnementales dans la communication.

Pour MUCCHIELLI, « *on ne peut pas ne pas communiquer* »¹. Que l'on se taise ou que l'on parle, tout est communication.

Nos gestes, notre posture, nos mimiques, notre façon d'être, notre façon de dire, notre façon de ne pas dire, toutes ces choses « parlent » à notre récepteur. La communication est aussi une forme de manipulation. En effet, nous communiquons souvent pour manipuler, modifier l'environnement ou le comportement d'autrui. Elle n'a été formalisée qu'aux cours des deux derniers siècles.

Nous intervenons pour marquer notre intérêt par rapport à cette possibilité d'aborder la communication en dépassant le cadre communicationnel qui serait celui du langage parlé seulement. Notre travail consistera dans le fait d'utiliser un support imagé pour justement faciliter et augmenter la production des actes de communication. Nous verrons donc le rôle que pourrait jouer l'image dans le développement de la communication chez des enfants atteints d'autisme.

-Communication de masse

La Communication de masse c'est le fait qu'un émetteur ou un ensemble d'émetteurs liés entre eux s'adressent à tous les récepteurs disponibles. Là, la compréhension est considérée comme la moins bonne, car le bruit est fort, mais les récepteurs bien plus nombreux. Elle dispose rarement d'une rétroaction, ou alors très lente. On a vu des campagnes publicitaires jugées agaçantes par des consommateurs, couchés pour bébé par exemple, conduire à des baisses de ventes du produit vanté.

¹ MUCCHIELLI, cité par René PRY, Pr Université Paul Valéry, CHU Montpellier, lors d'un séminaire sur l'autisme, du 24 au 28 janvier 2009.

Ce type de communication a été conceptualisé avec l'apparition des notions d'organisation de masse dont quatre éléments sont la standardisation, le Fordisme, le taylorisme et la publicité. On parle de médias de masse ou « Mass-média », dont font partie la radiocommunication, la radiodiffusion et la télévision.

Nous mettons le point sur le fait que ce type de communication ne nous intéresse pas au premier chef mais, nous permettra cependant de voir celui qui correspond le mieux aux enfants atteints d'autisme.

-Communication de groupe

La communication de groupe part de plus d'un émetteur s'adressant à une catégorie d'individus bien définis, par un message, une communication ciblée sur leur compréhension et leur culture propre. C'est sans doute ce type de communication qui nous intéressera le plus et sur lequel nous ciblerons notre travail. La communication de groupe est apparue avec les formes modernes de culture, souvent axées sur la culture de masse, société de consommation, dont la publicité ciblée est la plus récente et la plus manifeste.

Les effets de la communication de groupe se situent entre ceux de la communication interpersonnelle et ceux de la communication de masse. La communication de groupe est aussi complexe et multiple ; car elle est liée à la taille du groupe, à sa fonction, et à la personnalité des membres qui le composent. On peut également intégrer cette notion dans la communication interne à une entité. Les groupes peuvent alors être des catégories de personnels, des individus au sein d'un même service. Il est aussi possible de l'intégrer à une communication externe ciblée vers certains partenaires ou parties prenantes de l'entité.

Nous intervenons encore une fois pour mettre l'accent sur l'image, en particulier dans la publicité, et en posant la question de savoir comment réagiraient des enfants atteints d'autisme, dans ces cas-là, eux pour qui la communication est en quelque sorte différée ou en marge de celles habituellement présentes. Ce qui nous permettrait déjà de suggérer que, quand nous aurons à parler de « support imagé », nous ne parlerons pas que du support lui-même, mais surtout de la façon dont il devra être canalisé.

-Communication verbale et Communication non- verbale

Une communication verbale est faite de signes linguistiques. Ces signes confèrent un corpus appelé langue, ou plus généralement langage, mais les linguistes viennent à distinguer langue et langage. L'écriture, la langue des signes, la voix sont des médias, des moyens de communiquer. L'art de conceptualiser ce message dans un langage afin de minimiser les interférences est appelé la rhétorique. Aristote et Cicéron étaient des théoriciens de rhétorique, qui devint l'un des sept arts libéraux dans le Haut Moyen Âge.

Est dite « non-verbale » une communication basée sur la compréhension implicite de signes non exprimés par un langage : l'art, la musique, la kinesthésie, les couleurs, les images, voire les vêtements ou les odeurs. Ces signes, leur assemblage et leur compréhension ou leur interprétation sont dans leur grande majorité dépendants de la culture. Cette distinction verbale / non verbale n'est pas toujours aisée à faire. Le mot verbal peut également être compris comme exprimé de vive voix. On parlera alors de communication orale, par opposition à la communication écrite.

L'image va s'inscrire alors dans cette communication non-verbale ou le langage est effectivement absent. Ce qui n'exclut pas la présence d'une communication que va justement permettre d'inscrire l'image.

3.4.4 Les fonctions de la communication

L'enfant apprendra à parler par et pour la communication, même s'il utilise ensuite le langage à d'autres fins. Mais communiquer, ce n'est pas que parler. La parole n'est pas le seul moyen de communiquer avec autrui. La communication peut également passer par des gestes, des actions, un comportement, un regard ou encore un écrit. Ainsi, l'enfant qui ne sait pas encore parler ne sait-il pas le plus souvent se faire comprendre, communiquer ses envies, ses humeurs ?

Communiquer, c'est mettre en commun ce qu'on a d'unique. Cela ne se limite pas à une transmission d'informations entre deux personnes. C'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations.

Communiquer, c'est véritablement un processus dynamique, dans le sens où il est interactif, entre deux êtres humains.

En effet, cela suppose la présence d'au moins deux interlocuteurs qui désirent réaliser un échange. Il faut aussi qu'il y ait une motivation à émettre et à recevoir, ne serait-ce que celle de la politesse. Au cours de l'échange verbal, deux créations de sens s'opèrent ; une pour l'émetteur, une autre pour le destinataire. Entre les deux, il y a la phase de l'interprétation qui peut parfois faire que la communication se passe mal. Le destinataire qui prend possession du message, se livre automatiquement à une interprétation, en fonction de son vécu, de sa vision du monde, de sa culture, de sa sensibilité, de son expérience.

Les acteurs de la communication agissent toujours dans un cadre fait de contraintes situationnelles, relationnelles et environnementales. Autant de contraintes qui peuvent mener la tentative de communication à l'échec. C'est justement cette phase d'interprétation que les enfants atteints d'autisme redoutent car ils en sont incapables. Nous nous questionnons alors sur cette forme de prise de possession par l'autisme et les moyens didactiques de la canaliser. Pour que l'échec de la communication ne se produise pas, il faut que certains paramètres soient réunis : il faut qu'il y ait reconnaissance mutuelle des deux acteurs comme étant des partenaires possibles, avec des points communs, des différences, et surtout il faut envisager l'éventualité d'un enrichissement réciproque.

La qualité de la communication va dépendre alors de la qualité de la relation qui s'instaure entre les personnes. En effet, la qualité de la relation entre les personnes constitue un élément majeur pour le bon déroulement de la communication. C'est en cela que l'on peut dire que les acteurs sont obligés de faire des concessions, des négociations, de connaître leurs propres possibilités et leurs limites, enfin d'accepter l'apport d'autrui, afin que la relation à l'autre se fasse réellement.

Les enjeux de la communication sont divers, on peut relever quatre facteurs qui nous poussent à communiquer. Le plus évident est sans doute celui de la nécessité ; il suffit de penser à toutes ces situations de la vie où l'on ne peut faire face seul au monde et qu'on a forcément besoin des autres pour avancer. La sécurité est un

autre facteur ; pour se préserver de certains dangers appartenant au monde qui l'entoure, l'homme est amené à entrer en communication, ne serait-ce que pour tenter de se préserver aux yeux d'autrui comme une entité digne d'intérêt. La facilitation est un autre de ces facteurs : on entre en communication pour solliciter une aide, pour alléger sa propre charge de travail, accélérer l'obtention d'un résultat, améliorer la qualité d'un travail. Le dernier facteur, et non le moindre est celui du plaisir. On pense ici à la découverte de l'autre, la confrontation des opinions, et tout ce que cela peut apporter sur la connaissance de soi.

Communiquer n'est pas chose aisée pour l'être humain, il se heurte à de multiples obstacles. Il s'agit bel et bien d'un acte extrêmement complexe et tellement nécessaire à l'épanouissement personnel ! Qu'en est-il alors pour des enfants atteints d'autisme ?

La communication apparaît comme le fil conducteur du développement du jeune enfant. Un retard dans son fonctionnement va apparaître comme un nœud décisif de toute prise en charge, qu'elle soit éducative, pédagogique et thérapeutique. Les missions des professionnels sont de développer les vraies formes de la communication. Des formes comprises par tout le monde, pour dépasser les manifestations de la « précommunication », des comportements identifiables par les plus proches uniquement. Si par exemple, un enfant atteint d'autisme a besoin d'un mouchoir ; il posera sa main sur le bras de sa mère ; celle-ci comprend son besoin. S'il manque une pièce au puzzle ; l'enfant s'agitiera, montrera son mécontentement ; on sait qu'il a besoin d'aide.

Les premières fonctions de la communication sont donc de refuser ; mais aussi, d'obtenir quelque chose soit en demandant soit en attirant l'attention des autres sur soi.

Une mère a expliqué qu'elle a commencé à mieux vivre quand son fils de huit ans a enfin su dire « non ».

L'enfant entre alors dans la communication quand il peut faire savoir ses besoins et désirs. Une communication plus élaborée permettra à l'enfant de donner et de demander des informations ; mais de faire aussi des remarques et d'intervenir sur

un sujet. Elle permettra enfin de communiquer sur les émotions, ce qui suppose une reconnaissance chez l'autre après les avoir associées à soi.

3.4.5 Pourquoi communiquons-nous ?

Cette question nous intéresse particulièrement car le problème le plus important chez les enfants ayant de l'autisme n'est pas le comment, mais bien le pourquoi de la communication. Nous communiquons pour refuser, pour demander des choses, des informations ou de l'attention, pour donner un commentaire ou une information ou pour parler de nos sentiments. Notre communication a une fonction déterminée.

Pour les enfants atteints d'autisme, qui pour certains peuvent être aussi très verbal, ces fonctions posent problème. Ils ont par exemple appris à nommer toutes sortes d'images et possède aussi un vocabulaire riche, mais ne savent qu'en faire.

Ils peuvent également voir l'image d'une pomme et dire « pomme », mais ne savent pas comment demander une pomme. Ce sont des problèmes liés au contexte. Le contexte est un autre problème que les enfants présentant de l'autisme rencontrent avec le langage. Ils peuvent utiliser certains mots, images ou objets à la maison, mais pas ailleurs.

Dans un environnement où l'autisme n'est pas bien compris, on pense vite que ces enfants ne veulent pas communiquer avec les autres, alors qu'ils ne le peuvent pas. Ces enfants ont, en effet, des problèmes particuliers de généralisation qui sont à attribuer à leur manière de penser en détail ; ils pensent que les mots ou les aptitudes sont liés à certaines personnes, situations ou détails. Ils ne généralisent pas spontanément comme le font les enfants qui n'ont pas d'autisme. La collaboration entre les parents et les intervenants est essentielle pour ces aptitudes limitées de généralisation.

La communication est alors à la base de toute relation, y compris de celle entre les parents et leurs enfants. Elle permet de mieux comprendre le monde. Sans communication, il est impossible d'éduquer et d'apprendre. Toutefois, la communication fait aussi partie des déficiences des enfants avec autisme. Par

conséquent, il est primordial de trouver, en premier lieu, une façon de bien communiquer avec ces enfants. Une communication adaptée leur permettra de mieux comprendre ce que nous voulons dire, mais aussi de mieux s'exprimer, de sorte que non seulement nous, mais aussi d'autres personnes, comprenions mieux ces enfants.

-Communiquer autrement

Ce qui nous amènera à poser le problème de la communication dans d'autres termes. Nous dirons à cet effet que, si certains ne partagent pas notre mode de communication, ce n'est pas pour autant qu'ils ne seront pas aptes à communiquer. La difficulté réside dans le fait qu'il faut savoir trouver avec eux un mode de communication qui soit compatible entre les interlocuteurs, enfants et adultes ayant ou non des troubles de langage. Nous constatons que cette difficulté est loin d'être simple à surmonter.

Nous tenterons alors, tout en nous orientant sur le plan didactique, d'élaborer des moyens d'aide à la communication. Il ne faut pas perdre de vue les conditions dans lesquelles on envisage généralement d'apporter une aide à la communication. Il faut bien garder à l'esprit l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants, car, même si l'utiliser n'efface pas le handicap, néanmoins l'enfant possédera-t-il son propre moyen de communication donc un moyen d'expression !

Cela est tellement important, il suffit de penser à ce que cela peut induire aussi pour l'accès aux apprentissages car, il faut bien dire que ces enfants qui ont des difficultés de langage, sont très difficiles à évaluer. En effet, évaluer un enfant atteint d'autisme n'est pas chose aisée à cause de l'absence de la communication chez ce dernier, ce qui n'empêchera pas l'évaluation de ce faire.

L'évaluation est donc nécessaire bien qu'elle soit difficile car, elle permettrait une intervention précoce et donc d'amorcer l'aide appropriée. Ceux qui travaillent auprès des enfants souffrants d'autisme constatent des différences notables entre les enfants soumis tôt à une intervention professionnelle précoce et ceux qui ne le sont pas.

Cependant, comment savoir si les compétences que l'on vise, sont acquises ou non. On se rend souvent compte que ces enfants développent une capacité à vous faire croire qu'ils ont acquis ce qu'on attendait d'eux. On leur « mâche » parfois tellement la tâche dans ce type d'évaluation, ou bien on induit et on interprète tellement leurs réponses, qu'on comprend bien souvent ce qu'on veut comprendre.

Pour tous ces cas où il est difficile de savoir ce qu'il en est vraiment des appropriations cognitives de l'enfant, apporter un moyen de communication, même artificiel, peut avoir un rôle primordial pour l'enfant, car il peut permettre d'affiner les évaluations. Les orthophonistes qui travaillent depuis de longues années avec des enfants atteints d'autisme, constatent que, pour la plupart des enfants porteurs d'autisme n'ayant pas de langage créatif, le langage se développe dès qu'ils possèdent suffisamment d'images pour communiquer.

Si nous voulons ajuster notre communication de façon à ce que les enfants souffrant d'autisme arrivent à mieux nous comprendre, nous devons surtout veiller à ce que la communication soit explicite et visuelle.

La communication explicite dit exactement ce qu'il en est et donne seulement l'essence du message. Par exemple, au lieu de dire à un enfant avec autisme : « Que penserais-tu de mettre tes chaussures pour éviter d'avoir les pieds froids et d'attraper un rhum désagréable ? », il faut dire : « Mets tes chaussures. ». De cette façon, on évitera que les enfants avec autisme soient contraints à déduire de la situation le sens du message ou à détecter le véritable message dans tout un flot de paroles. Ce style de communication semble parfois manquer de politesse ou de gentillesse, mais, pour ces enfants, il est plus facile à comprendre.

Même les images et les objets permettent d'être plus ou moins explicite. La photo d'une bicyclette dont l'enfant se sert est plus explicite que la photo d'une bicyclette quelconque.

La communication visuelle quant à elle, permet au récepteur de voir la communication. Le langage écrit est visuel, le langage verbal ne l'est pas. Les images et les photos sont aussi visuelles, tout comme les objets. Il est possible de les voir et de les toucher. Le grand avantage de ces formes de communication est qu'elles

laissent plus de temps aux enfants atteints d'autisme pour comprendre le message. Le langage verbal s'évapore dès que les mots ont été prononcés. La communication visuelle reste aussi longtemps qu'on le désire. En outre, les images présentent l'avantage de rendre le langage symbolique superflu.

Dans la partie qui va suivre, nous allons voir comment va se faire l'évolution de la communication chez les enfants atteints d'autisme à partir de l'utilisation d'un support imagé. Nous tenterons ainsi de voir comment l'image peut aider ces enfants à multiplier les actes de communication, mais aussi de les appréhender.

TROISIÈME PARTIE

**MISE EN ŒUVRE DE SITUATIONS
PEDAGOGIQUES DE COMMUNICATION**

Notre domaine d'analyse vise à mettre, dans cette perspective, en exergue le rapport langage-communications chez les enfants atteints d'autisme. Chez des enfants qui particulièrement manifestent leur présence justement par cette absence de langage et par conséquent par l'absence de communication telle qu'elle est définie dans les codes généraux, normaux et donc habituellement admis pour installer ce rapport.

Nous mettons l'accent sur le fait qu'il n'existe pas vraiment de traitement curatif contre l'autisme, ce qui n'empêche pas que les personnes avec autisme puissent bénéficier de traitements psychothérapeutiques en parallèle à une prise en charge institutionnelle, éducative et pédagogique. C'est plus particulièrement, sur cet aspect aide et remédiation que nous allons orienter notre travail à visée didactique, avec un regard plus particulièrement axé sur l'enseignement et l'apprentissage chez les enfants atteints d'autisme.

La littérature scientifique est cependant unanime sur ce point, il faut que l'intervention éducative soit précoce, massive et structurée. Les meilleurs résultats sont obtenus lorsque l'enfant bénéficie d'une prise en charge éducative et comportementale dès ses deux ans. Il existe à l'heure actuelle de nombreuses approches de la rééducation et de l'éducation à la communication de l'enfant atteint d'autisme, certaines proposent une participation active des parents. La méthode que nous proposons se place dans cette perspective et implique ainsi, une participation totale des parents.

Les parents doivent être très attentifs et soucieux de bien connaître et comprendre leur enfant pour mieux l'aider. Il faut qu'ils soient conscients que l'apprentissage des règles de la vie sociale passe souvent par des situations douloureuses dans un premier temps pour leur enfant. Leur amour passe par la connaissance du trouble autistique et la meilleure connaissance possible de leur enfant pour le respecter. Mais aussi, par une course contre le temps pour proposer à leur enfant thérapie et éducation et, une très grande disponibilité. Ils doivent également faire une très grande dépense d'énergie pour intégrer l'enfant à l'école, où son accueil est un droit mais reste un devoir.

La réalité montre aux parents que les négociations sont souvent difficiles et longues. Dans tous les cas, il faut découvrir le « mode d'être » de l'enfant. On ne peut, en effet, ignorer cette personne, ne tenir aucun compte de ses habitudes, et de ses repères sécurisants. Nous devons, dans cette perspective, impérativement travailler en relais avec ses parents afin de bien mener notre analyse et atteindre nos objectifs « *Les parents sont les experts de leur enfant* ». ¹

Les exemples d'échecs dans la communication revêtent différentes formes. En effet, que se passe-t-il dans une situation de communication où l'un des deux interlocuteurs n'est pas en mesure de fournir une réponse langagière appropriée ? On pourrait simplement imaginer la situation de la personne qui ne trouve pas le mot qui convient à traduire son idée. Que fait son interlocuteur ?

Dans le meilleur des cas, il fait preuve de patience, puis vient au secours, du moins le pense-t-il très sincèrement, de son interlocuteur en lui suggérant des mots qui pourraient convenir. Déjà à ce stade, la communication est en quelque sorte dénaturée. Dans le pire des cas, l'interlocuteur se détourne du locuteur, après avoir attendu, en fait, bien peu de temps, pour aller voir ailleurs et abandonne le locuteur avec ses frustrations. Pas étonnant que tant de locuteurs malhabiles se replient sur eux-mêmes et n'entrent en fait que très rarement en relation avec autrui, ou ne cherchent plus, par la suite, qu'à entrer en communication avec les gens qui, comme eux, ont quelques difficultés avec le langage.

Les enfants atteints d'autisme sont des enfants aux besoins spécifiques, notamment un environnement adapté, structuré et concerté pour être au cœur d'un dispositif où chaque acteur joue un rôle particulier et complémentaire. Les enfants présentant de l'autisme associent, en effet, un déficit dans les fonctions de socialisation, de communication et d'imagination. C'est pour cela que nous devons mettre le point sur ce qui est en mesure de les aider à développer leurs compétences communicatives.

¹ PEETERS.T, *L'Autisme, de la compréhension à l'intervention*, Dunod, 2008, p.45.

La plupart des approches qui traitent du problème de la communication chez les enfants atteints d'autisme nous viennent principalement de l'Amérique du Nord. Parmi celles-ci nous proposons le PECS, Picture Exchange Communication System, le système de communication par échange d'image. Nous mettons le point sur le fait que cette méthode nous intéresse dans la mesure où elle repose sur l'utilisation d'un support imagé afin d'améliorer la communication chez des enfants en difficultés.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE LA METHODE PECS

Si nous nous intéressons au PECS, c'est dans la mesure où nous voudrions aider les enfants atteints d'autisme à développer et élargir leurs capacités communicatives. En effet, la communication a un pouvoir sur l'autre, sur l'environnement. Avec le PECS, nous pouvons construire des situations pédagogiques de communication à l'aide d'un protocole d'apprentissage, ce qui constitue une aide précieuse.

Dans tous les cas, le but est de mener les enfants vers une communication sans aide physique « *La communication est ce que la communication fait* »¹. Et comme il est plus facile de découvrir cet acte porteur d'intention avec des objets connus et désirés, chaque être vivant fera plus d'efforts pour obtenir ce qu'il aime. Le PECS part alors des préférences des enfants. Ceci dit, il va falloir définir en premier lieu ce qu'est le PECS.

1.1 Le PECS : DEFINITION

Lorsque l'enfant n'acquiert pas le langage verbal, il faut lui proposer des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication. Par alternatif, nous voulons dire des moyens qui remplacent le mode de communication verbale. Par augmentatif, nous faisons allusion aux moyens utilisés en plus du mode verbal pour augmenter l'efficacité. Dans l'autisme, ce sont toutes les facettes de la communication qui sont atteintes.

Le psychologue Andy Bondy et l'orthophoniste Lori Frost ont développé un outil de communication appelé PECS dans le but d'aider les enfants en difficulté à communiquer autrement. La méthode PECS consiste pour l'enfant à remettre à son interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. C'est donc un système de communication par échange d'images. Il permet de travailler sur les deux aspects du déficit ; d'une part la communication et de l'autre les relations sociales.

Le but est donc de donner à la personne porteuse d'autisme des moyens de faire connaître ses envies et besoins, d'initier une communication pour arriver à une

¹ PEETERS.T, ibid, p.51.

communication spontanée. Il existe également d'autres outils de communication tels que communication faciliti, Makaton.

Ce sont des Programmes d'Aide à la Communication et au Langage, constitués d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes.

Les signes et les pictogrammes illustrent l'ensemble des concepts. Ils offrent une représentation visuelle du langage, qui améliore la compréhension et facilite l'expression. La diversité des concepts permet rapidement de favoriser les échanges, en accédant à l'ensemble des fonctions de la communication : dénommer, formuler une demande ou un refus, décrire, exprimer un sentiment, commenter.

A la différence des autres méthodes de communication alternative, le PECS permet à l'enfant d'apprendre donc à initier lui-même une communication avec autrui. Le temps nécessaire à cet apprentissage est extrêmement court.

De plus, il ne requiert pas de matériel complexe et d'entraînement technologique sophistiqué, il n'implique pas d'équipement coûteux. Le coût est extrêmement bas, en raison de la possibilité de créer soi-même le matériel, composé de photos ou pictogrammes, selon la compréhension du sujet.

La méthode PECS fait partie des méthodes comportementales puisqu'elle utilise des techniques de renforcement positif pour augmenter l'occurrence des comportements souhaités, c'est-à-dire la communication. Le PECS a été validé dès dix-huit mois, et peut être amorcé à tout âge de la vie. Dans notre cas même, le PECS nous intéresse au premier degré dans la mesure où, il va permettre aux enfants atteints d'autisme d'augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur par rapport à l'autisme quelque soit son degré d'importance.

Le système PECS répond alors aux besoins des enfants non-verbaux. La formation PECS consiste à établir d'abord une liste d'objets qui attirent l'enfant, jouets, boissons, friandises, livres, et qu'il a l'habitude de prendre dans ses mains.

Puis l'on en fait une image comme par exemple, une photo ou un pictogramme. Le PECS est une méthode systématique qui comprend six phases d'acquisition.

Phase 1 : L'échange physique

Cette phase est basée sur l'utilisation de renforçateurs tels que la nourriture ou des objets, dans le but de motiver la communication. L'aménagement du contexte doit être comme suit : il faut qu'il y ait un enfant assis plus deux entraîneurs. Il faut aussi qu'il y ait un objet préféré et une image.

En ce qui concerne le protocole d'entraînement, quand l'enfant atteint d'autisme amorce un geste pour prendre l'objet préféré, l'adulte placé derrière lui va diriger le geste de ce dernier pour lui faire prendre l'image et la donner à la personne devant lui. Cette personne fait une incitation gestuelle comme tendre la main pour aider cet enfant à comprendre ce qu'on attend de lui. On va alors passer de l'assistance physique complète à une assistance physique réduite.

Dans la première étape, l'enfant est donc guidé physiquement par un adulte pour apprendre les gestes d'un échange. Cet apprentissage nécessite donc la présence de deux adultes. L'enfant souffrant d'autisme doit aussi prendre l'image d'un objet désiré, puis la tendre, avec aide, à l'adulte pour obtenir l'objet désiré en échange de l'image.

Phase 2 : Augmenter la spontanéité

Nous allons ajouter pendant cette phase un tableau de communication sur lequel vont être placées les images. Durant cette étape, l'enfant atteint d'autisme va apprendre à aller à son tableau de communication, prendre l'image de l'objet désiré et aller la porter à des intervenants variés. L'adulte doit replacer l'image sur le tableau.

Dans une deuxième étape, la distance entre l'enfant et l'adulte augmente alors que l'adulte était devant lui au début de l'apprentissage. Là l'enfant est actif, il agit seul.

Phase 3 : Discrimination d'images

Durant cette phase, il faut rendre l'enfant souffrant d'autisme capable de choisir l'image appropriée parmi d'autres images sur son tableau de communication. Il doit aussi apprendre à utiliser plus d'une image à la fois en s'assurant de prendre la bonne image, discriminer entre une image appropriée et une image non appropriée, et enfin discriminer entre deux images d'objets préférés. Il faut aussi, vérifier la correspondance afin de s'assurer que cet enfant prend l'image de l'objet préféré. Il est important dans ce cas de changer la position des images pendant l'entraînement afin que le repérage ne soit pas basé sur la position des images.

Dans une troisième étape, le nombre d'images est plus important, images d'objets aimés et moins aimés, en fonction des besoins et acquis des enfants, les images peuvent être associées aux mots. Le mot n'est pas un bruit comme un autre, il représente un objet. Les situations, les distances entre image/objet demandé /objet reçu varient.

Phase 4 : Structurer une phrase

C'est la phase où il faut montrer à l'enfant atteint d'autisme à faire une phrase pour formuler ses demandes en utilisant un carton phrase et l'image « je veux ». Nous plaçons l'image « je veux » sur le carton phrase, nous entraînons l'enfant à placer l'image de l'objet désiré à côté de « je veux » et à aller donner le carton phrase à l'intervenant à qui il formule sa demande.

L'enfant doit alors déplacer l'image « je veux » la mettre sur le carton phrase, placer l'image de l'objet désiré à côté. Il pourra être aidé s'il en a besoin. Il faut le stimuler verbalement, quand ce dernier donne le carton phrase, on va le tourner vers lui et dire la phrase en pointant les images. Ensuite, il faut enlever immédiatement l'objet que ce dernier a demandé et reçu.

Dans une quatrième étape, la notion de « phrase pictographique » est introduite : un pictogramme représente « je veux », un autre l'objet désiré ; l'enfant construit progressivement sa phrase en collant dans l'ordre ces pictogrammes sur une planchette qu'il tend ensuite à l'interlocuteur.

Phase 5 : Répondre à la question « qu'est-ce que tu veux ? »

Cette phase repose sur l'utilisation du carton phrase et de l'image « je veux ». L'entraîneur pointe l'image « je veux » et demande à l'enfant souffrant d'autisme « qu'est-ce que tu veux ? ». Par la suite on retarde l'incitation gestuelle, c'est-à-dire le pointage de l'image, puis on l'enlève.

Phase 6 : Commentaires spontanés et réponses

Il faut amener l'enfant atteint d'autisme durant cette phase à répondre aux questions : « Qu'est-ce que tu veux ? », « Qu'est-ce que tu vois ? », « Qu'est-ce que tu as ? »

Pendant l'entraînement, il faut utiliser des renforçateurs tangibles et sociaux chaque fois que l'enfant complète un échange. L'entraînement va se faire avec une incitation gestuelle, le pointage, que l'on va diminuer graduellement en alternant les questions posées.

La partie la plus difficile est d'entraîner cet enfant à répondre successivement aux questions « qu'est-ce que tu vois ? » et « qu'est-ce que tu veux ? » en utilisant le même matériel, composé de photos ou pictogrammes, selon la compréhension du sujet.

Dans une cinquième et sixième étape, on développe les notions de choix et de différenciation d'actions différentes, je vois/qu'est-ce que tu vois ; j'entends/ qu'est-ce que tu entends ; j'ai/qu'est-ce que tu as. L'utilisation de cartes/images a donc pour objectif d'aider la prévisibilité des événements, de dire les étapes d'une activité. Mais également, d'initier à un choix comme par exemple l'échange de l'image d'un aliment contre cet aliment au petit déjeuner, et enfin de dire des interdictions. Ce qui installera une communication chez l'enfant atteint d'autisme et augmentera forcément la production d'actes de communication chez lui.

1.2 SITUATIONS PEDAGOGIQUES

Pour qu'un système d'apprentissage de la communication soit efficace, il faut donc qu'il utilise des renforcements efficaces, qu'il débute par la communication spontanée, qu'il évite aussi le développement d'une dépendance des indices de départ et qu'il ne nécessite pas un long apprentissage. Avant donc d'utiliser le PECS, il est indispensable de mieux cerner les renforcements qu'apprécie l'enfant atteint d'autisme.

Il existe des évaluations formelles dans ce domaine, mais il est également possible de se contenter de données empiriques, par exemple en proposant à cet enfant deux objets et en notant celui qu'il préfère. Nous allons proposer dans ce qui va suivre deux exemples d'exploitation pédagogique expliquant l'utilisation du PECS.

1.2.1 Premier Exemple

Nous mettons le point sur le fait que le PECS doit absolument commencer par obtenir une demande de l'enfant souffrant d'autisme pour un objet réel. Si on place un bonbon devant cet enfant, sa réaction naturelle va être de le prendre. Il en fera de même si on met une image devant lui.

Il va donc falloir détourner cela et aider l'enfant à « demander », tout en évitant les « indices » trop directs de la part de l'adulte comme « montrer l'image du doigt », ou dire « donne-moi l'image », afin de préserver la spontanéité nécessaire. Il est par contre possible de positionner l'objet ou l'adulte de plus en plus loin de l'enfant pour qu'il soit obligé d'agir.

Durant cette période du PECS, l'accent est uniquement mis sur la nature de la communication, non sur les items, c'est-à-dire d'essayer d'entrer en relation avec l'enfant sans avoir à utiliser d'items. Notons qu'il faut également travailler sur le contact visuel lorsque l'acquisition de la notion de demande s'est faite. Dans un deuxième temps, lorsque l'enfant atteint d'autisme est devenu un bon communicateur spontané, on va travailler sur la discrimination entre les éléments. On commence par deux items très différents en ce qui concerne le renforcement obtenu, l'exemple d'un bonbon et d'une chaussette est proposé.

Si l'enfant reçoit le mauvais renforcement par un mauvais choix d'image, il faudra adapter l'exercice : soit en redemandant un choix, soit en insistant sur les conséquences d'un mauvais choix, on obtient alors un mauvais renforcement.

Parfois aussi l'enfant ne fait guère de choix. Il va falloir par d'autres moyens l'aider à se déterminer dans ses choix afin de préciser sa demande. Lorsqu'il peut discriminer cinq éléments, il est temps de passer au cahier de communication. La première phase du PECS était donc centrée sur la demande. La suivante va s'intéresser au commentaire.

Lorsqu'un enfant dit un mot, on comprendra souvent au son de sa voix s'il s'agit d'une demande ou d'un commentaire. Mais dans un système d'images, il va falloir ajouter une icône spécifique qui va préciser la pensée, du genre « Je veux » ou « c'est »/ « je vois ». Mais pour éviter un nouvel apprentissage d'une icône hors du contexte, on propose un « ruban-phrase ».

On va apprendre à l'enfant à former une phrase en attachant deux icônes au ruban ; une icône représente « Je veux » et l'autre, l'objet. L'enfant remet à l'adulte le ruban et ce dernier peut le « lire » puis répondre à la demande. Cette méthode a été utilisée avec succès avec des enfants de huit à treize ans très handicapés. Tout un travail gradué est présenté afin d'inciter l'enfant présentant de l'autisme à « parler » d'un objet, sans le demander obligatoirement. Une procédure reposant sur un geste d'incitation est également proposée.

1.2.2 Deuxième Exemple

Afin de mieux comprendre l'utilisation de ce système et de l'éclaircir d'avantage, nous proposons un deuxième exemple. Nous insistons sur le fait que la formation PECS consiste donc, comme nous l'avons déjà vu auparavant, à établir d'abord ce qui attire le plus l'enfant.

L'exercice que nous proposons commence avec deux intervenants. Le premier tient l'objet préféré de l'enfant souffrant d'autisme dans sa main comme par exemple un biscuit ; lorsque ce dernier veut s'en saisir, le deuxième intervenant l'aide physiquement à prendre l'image représentant le biscuit et à la donner au premier intervenant. Celui-ci dit : « oh, tu veux le biscuit ! » et le donne immédiatement à l'enfant.

Après plusieurs exercices qui s'étaleront pendant une période d'une à deux semaines, l'enfant parvient à initier l'interaction sans aide physique.

Durant la deuxième étape, le premier intervenant s'éloigne de l'enfant pour l'obliger à se déplacer vers lui, puis on multiplie le nombre des intervenants présents afin d'apprendre à cet enfant à remettre son image à des personnes différentes. Lorsqu'il maîtrise parfaitement la technique de l'échange d'image, on passe au niveau supérieur, qui consiste à apprendre le maniement de plusieurs images. Celles-ci sont collées sur un panneau mural avec du velcro, ce qui permet à l'enfant atteint d'autisme d'aller jusqu'au panneau, de choisir une image et de la remettre à l'adulte pour obtenir ce qu'il désire.

Au fil des exercices, de plus en plus complexes, l'enfant apprend à créer des phrases simples avec plusieurs images alignées. Exemple : « je veux » « biscuit » ; « je suis » « fatigué ». A mesure des progrès de cet enfant, la taille des images est réduite. Afin qu'il puisse communiquer avec autrui en tous lieux, la méthode préconise de fournir à l'enfant souffrant d'autisme un classeur de communication comportant des images de la vie courante et des expressions les plus usitées qu'il doit garder avec lui en permanence.

Nous pourrions citer comme exemple : « je veux » « croissant » si l'enfant va acheter seul son goûter à la boulangerie. Il est avéré que beaucoup d'enfants présentant de l'autisme commencent à parler tout en échangeant les images, au bout d'un ou deux ans d'exercices, et finissent par abandonner naturellement la méthode PECS. Un nombre plus restreint d'enfants continue de dépendre des images au bout de trois ans de pratique. Les résultats dépendent, en fait, de l'intensité des exercices et des aptitudes intellectuelles de l'enfant lui-même ; c'est-à-dire, en fonction de son profil, de ses acquis, de ses émergences et difficultés ; mais aussi du degré d'apprentissage, il existe donc des cas réussis et des cas non réussis.

Cette méthode n'aura pas le même effet sur tous les enfants atteints d'autisme, pour certains cette méthode fera ses preuves, pour d'autres probablement pas. Ce n'est certainement pas la seule méthode qui peut être utilisée dans ces cas-là. Cependant, elle peut représenter un excellent moyen permettant à l'enfant souffrant d'autisme d'initier son apprentissage.

Si la méthode PECS bénéficie d'une audience appréciable c'est sans aucun doute lié d'abord aux résultats obtenus déjà en la matière, mais aussi et surtout au fait qu'elle s'offre comme base à la fois possible et ouverte à tous les particularismes qui marquent justement le cas des enfants souffrant d'autisme. Ce qui élargit le champ d'observation de ces mêmes particularismes et l'adaptation de ce que la méthode propose à autant de variables que le terrain analysé peut nous donner à voir.

Le PECS est donc un système de communication par échanges d'images. Il permet de travailler sur les deux aspects du déficit, c'est-à-dire, la communication et les relations sociales. Le but est de donner à la personne porteuse d'autisme des moyens de faire connaître ses envies et besoins, d'initier une communication pour arriver à une communication spontanée.

Tout l'intérêt du PECS est d'utiliser, en effet, des supports imagés pour renforcer et enrichir les actes de communication en particulier chez des enfants qui sont atteints d'autisme. Un enfant atteint d'autisme est un enfant replié sur lui-même, un enfant qui vit dans son monde, un monde où il est le seul à vivre. Il faut donc trouver le moyen de le ramener dans « notre monde » un monde qui lui semble si dur à percevoir. Cependant, il va falloir définir et se pencher sur le concept d'image lui-même, afin de l'inscrire dans notre optique en tant qu'outil didactique permettant de faciliter et d'augmenter la production d'actes de communication chez des enfants atteints d'autisme.

CHAPITRE 2 : LE MONDE DE L'IMAGE. L'IMAGE COMME AIDE ET REMEDIATION

L'image est un objet qui se retrouve dans toutes les disciplines sous des formes totalement différentes. Elle peut servir de point de départ d'activité ou de support de leçon afin que les enfants puissent mémoriser plus facilement. Dans le cadre de notre réflexion, l'image sert de support d'apprentissage et constitue alors un tremplin permettant aux enfants souffrant d'autisme d'accéder au sens et donc, à établir et en même temps faciliter la communication avec les autres. Elle permet également à l'enfant de se définir un mode esthétique et de développer sa propre créativité. En effet, l'image est partout. Polymorphe, elle s'adapte à des supports très variés.

En outre, nous vivons dans un monde de plus en plus médiatisé où les images, animées ou pas, sont omniprésentes. Elles sont partout autour de nous sous des formes très différentes, selon leur support, dans les journaux, les revues, les transports en commun, sur les panneaux d'affichage, à la télévision, au cinéma et maintenant même sur Internet. Ces images sont porteuses de nombreuses significations. Elles font souvent référence à notre culture collective. Pourquoi donc ne l'utiliserions-nous pas pour communiquer avec les enfants atteints d'autisme et les aider à développer leurs capacités communicatives.

Les images sont plus abondantes que jamais. Elles deviennent un phénomène de culture de masse, de communication plus rapide et internationale. Elles ont fait de nous des « *sujets aux images* ». ¹

Dès son plus jeune âge, l'enfant est fasciné par les images et dès les premiers mois déjà, le bébé ne reste pas indifférent à l'image. Dans un premier temps, elle attire son attention, son regard, et très vite elle va le surprendre et le questionner. Cet intérêt pour l'image doit être pris en compte dans le domaine de la communication ; d'autant plus que, l'image est beaucoup plus sollicitée et utilisée chez les enfants

¹ BOUGNOUX.D, « *L'efficacité des images* ». « *L'image* ». Les publications de Montlignon, n°21, p.33.

souffrant de troubles de la communication, en particulier ceux qui souffrent d'autisme.

En effet, l'utilisation de signes iconiques présentent de nombreux avantages ; ils sont agréables à l'œil, source de motivation et ils facilitent le processus de mémorisation et de compréhension.

Les enfants atteints d'autisme sont des enfants absorbés par eux-mêmes, enfermés dans leur solitude émotionnelle. Ils sont capables de désinvestir le monde extérieur et de se renfermer dans un monde intérieur sous peine d'aggraver leur sort, ils sont également capables d'abandonner l'idée de communiquer, de renoncer aux autres.

En effet, pour ces enfants dont le processus de communication est sévèrement altéré à cause de leur refus mais aussi de leur repli sur eux même, l'image peut constituer un tremplin nous permettant de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir leur tendre la main et de les ramener dans « notre monde », un monde commun à tous. L'image va nous permettre alors d'avoir une meilleure compréhension des enfants souffrant d'autisme et donc de ce fait, d'établir un mode de communication commun. Cependant, il va falloir s'arrêter sur le concept d'image lui-même.

2.1 CE QUE LE MOT « IMAGE » VEUT DIRE

Une image est une représentation visuelle voire mentale de quelque chose, objet, être vivant et / ou concept. Elle peut être naturelle comme une ombre ou un reflet. Elle peut être aussi artificielle comme une peinture ou une photographie, visuelle ou non, tangible ou conceptuelle, c'est-à-dire une métaphore, elle peut entretenir un rapport de ressemblance directe avec son modèle ou au contraire y être liée par un rapport plus symbolique.

Pour la sémiologie ou sémiotique, qui a développé tout un secteur de sémiotique visuelle, l'image est conçue comme produite par un langage spécifique. Le mot image vient du latin *imago*, qui désignait les masques mortuaires. Dans son premier sens, le terme image est utilisé de manière approximative pour désigner des productions très différentes comme le dessin d'enfant, la photo de mode ou encore la peinture préhistorique. De toute façon, il s'agit toujours de représentations qui se

substituent au modèle original, qu'il soit réel ou imaginaire. Mais au fond, qu'est-ce qu'une image ? Un simple signe visuel, dans lequel nous reconnaissons non pas la réalité, mais une imitation, une icône de la réalité ?

D'abord, c'est un objet technique qui fait passer du monde en trois dimensions, à la surface en deux dimensions du support, quel qu'il soit ; mur, papier, photo, écran. Mais l'image, c'est bien sûr aussi un signe visuel, un objet qui nous renvoie à un autre objet en le représentant visuellement. C'est certainement à cet aspect de l'image que nous nous intéresserons le plus. En effet, les enfants atteints d'autisme sont souvent visuels comme nous l'avons déjà signalé auparavant, ce qui signifie qu'ils ne peuvent comprendre que ce qu'ils voient puisque tout ce qui est abstrait, ils ne le perçoivent pas.

La représentation analogique tend à dominer ; cela veut dire qu'il y a une forte ressemblance de l'image avec l'objet représenté ; à tel point qu'il nous faut souvent faire un effort, pour distinguer les images de la réalité. Par ailleurs, l'image est le résultat d'un phénomène physiologique, la perception. Notre œil transmet en effet les sensations de la vision au cerveau. Seulement, percevoir n'est pas forcément qu'une affaire d'organe et d'individu, c'est aussi une opération mentale complexe, liée à notre activité psychique et sociologique toute entière, car nous percevons et concevons le monde à travers de puissants déterminismes idéologiques. Or, pour les enfants atteints d'autisme, percevoir s'arrête à la simple idée de regarder.

2.1.1 Exemples d'images

Si nous nous intéressons aux différents types d'images, ce n'est que dans l'intention de mettre en évidence celles qui correspondent le plus à la méthode PECS, qui est un système de communication par échange d'images, à partir de laquelle nous allons tenter d'aider les enfants souffrant d'autisme à communiquer avec les autres. Il existe, en effet, plusieurs exemples d'images, parmi eux on peut citer ; l'image naturelle, qui selon Platon était la seule à avoir un intérêt philosophique, il s'agit d'une ombre, d'un reflet. Il y a également l'image artificielle qui peut être enregistrée telle qu'une photographie, une vidéo, ou fabriquée telle qu'un dessin, une peinture, une image de synthèse. Il existe enfin, l'image psychique qui peut être une métaphore, une représentation mentale, un rêve, une imagination.

Certaines images entretiennent un rapport analogique avec ce qu'elles représentent. C'est le cas d'un dessin ou d'une photographie qui ressemble, par exemple visuellement, à son sujet. C'est, en effet, ces images qui attireront le plus notre attention car ce sont celles qui permettent à l'enfant atteint d'autisme d'initier son apprentissage. D'autres sont des représentations qui entretiennent un rapport direct avec leur objet, mais sans ressemblance physique, comme un organigramme d'entreprise ou le schéma d'un montage électronique. Enfin, les images métaphoriques, qui procèdent par comparaison : lorsque l'on dit « cette femme est une vipère » ou « cet homme est un chacal », les affirmations ne sont pas entendues de manière littérale mais impliquent une comparaison entre des personnes et, dans ce cas, des animaux, suivant les qualités que l'on prête de manière conventionnelle à ces animaux.

Un enfant souffrant d'autisme est incapable d'interpréter une image métaphorique car la production symbolique est compromise chez lui. L'enfant ne comprend alors que ce qu'il voit. Ce qui va nous pousser à déterminer le choix des images sur lesquelles nous allons travailler, ainsi que leur importance. En raison de l'influence remarquable de la publicité dans la vie moderne, la société occidentale a tendance à accorder une primauté à l'image dans le domaine de la communication.

La locution « *une image vaut mille mots* » illustre cette compréhension du phénomène de l'image. Mais combien d'images valent un mot ?

Dans la sémiotique de Peirce, l'image est l'un des trois types d'icônes, c'est-à-dire de signes qui ressemblent à leurs objets. Les images sont des qualités pures, et ne représentent par conséquent que des qualités pures. Elles s'opposent aux diagrammes, qui représentent des relations par d'autres relations isomorphes, et aux métaphores, qui représentent par le truchement d'un symbole tiers, présentant lui-même un parallélisme avec le référent considéré. Une image est un ensemble de signes distribués dans un espace clôturé, elle est toujours donnée comme un tout, par construction ou par convention, ayant une signification globale. L'image en tant que signe permettra effectivement aux enfants souffrant d'autisme d'établir une communication avec les autres, ce qui va constituer une aide précieuse pour eux. Cependant quelles images choisir ?

2.1.2 Quelles images retenir et pourquoi ?

Pour les enfants atteints d'autisme, dont le versant communicatif est sévèrement altéré, l'image fixe peut être retenue comme support pour multiplier les situations communicatives. Elle pourra, en effet, être envisagée comme moyen efficace permettant d'aider l'enfant atteint d'autisme à s'exprimer autrement et donc finalement, à communiquer avec les autres. Nous allons donc voir la raison pour laquelle nous portons notre choix sur l'image fixe par rapport aux autres types d'images.

- Validité du choix par rapport aux approches retenues

Il se justifie d'un point de vue méthodologique pour chacune des approches qui traitent de l'image. En effet, dans une approche sémiologique, étude des codes et de prise du sens de l'image, l'image fixe est le préliminaire de toute compréhension future des autres formes visuelles de communication. L'image permettra de ce fait aux enfants atteints d'autisme d'accéder au sens et donc à la production d'actes de communication.

D'un point de vue cognitiviste, domaine qui recouvre l'ensemble des questions concernant la perception, la mémoire, les représentations mentales, les concepts, le langage, l'image fixe suffit à montrer que sa simple perception est un phénomène complexe, une construction : un apprentissage ! Ce qui veut dire que par la simple perception d'une image, les enfants atteints d'autisme installent d'ores et déjà une communication.

De même, l'image fixe n'empêche pas une approche psycho-physiologique, tenant compte des problèmes posés par la lecture d'images pour l'enfant, à plusieurs niveaux : perceptif, intellectuel, affectif. Le type d'image fixe n'est pas restreint mais varié ; images photographiques, dessinées, figuratives, abstraites. Il peut permettre un enrichissement perceptif, intellectuel tel qu'une verbalisation écrite, orale et personnelle et également affectif, on peut communiquer son imaginaire dans l'univers iconique ! L'imaginaire est d'une simplicité infantile et accessible à tous. Il permet de quitter la référence rationnelle pour s'imprégner d'une nouvelle forme de communication qui se manifeste à soi par le biais d'images.

Dans le cas dont nous traitons, l'image fixe devrait permettre effectivement un enrichissement perceptif qui permettrait à son tour un élargissement de la production des actes de communication pour les enfants atteints d'autisme et peut-être même l'accès à la parole.

- Validité du choix par rapport aux enfants en difficultés

L'image fixe, comme son expression l'indique, a cette particularité d'être « fixe » avec tous les avantages que cela autorise pour ces enfants, notamment les enfants souffrant d'autisme. Il sera plus facile de s'initier à l'échelle des plans, plan large, rapproché, gros plan à l'aide d'une photographie pour des enfants qui ont parfois des difficultés, tels que les enfants atteints d'autisme, à se repérer dans l'espace et le temps.

On comprend alors l'avantage par rapport à tout autre support d'une image fixe, image sur laquelle on peut s'attarder, revenir, discuter avec plus d'aisance, que tout autre support. De même, dans une pédagogie de la lecture d'images, empruntant aux théories de la perception, l'éducateur qui propose une image fixe peut laisser le temps aux enfants de construire leur propre perception.

N'est-ce pas un des rôles des éducateurs spécialisés, que d'accorder à ces enfants plus de temps pour rentrer dans les apprentissages, et a fortiori, plus de temps pour percevoir et lire des images ?

Face au bombardement permanent de stimulations audio-visuelles, sous toutes leurs formes, auxquelles ces enfants sont livrés en dehors d'un contexte d'apprentissage, il semble qu'une telle alternative ne peut être que souhaitée et encouragée !

2.1.3 Pourquoi parler de lecture à propos des images ?

Cela peut paraître étonnant, si l'on accepte le verbe « lire » dans son sens le plus strict. Mais, c'est justifié si l'on pense que lire c'est aussi représenter des signes, faire des hypothèses, et en fin de compte détecter le sens d'un message, qu'il soit linguistique, iconique ou sonore.

L'image est d'abord lue globalement, c'est-à-dire, que sont retenus en premier les éléments importants qui la constituent. Nous commençons par décrire ce que nous voyons, les différents éléments qui se trouvent sur l'image : c'est ce que nous appelons la dénotation. Ce principe permet de lire de façon totalement neutre une image et de retenir l'idée générale de la réalité qu'elle représente. Or, il ne nous faut pas en rester-là.

Nous donnons également nos impressions et nous avons même tendance à décrire selon le cas, les sentiments que cette image nous procure. Pour cela, nous faisons appel à notre culture, notre éducation et notre sensibilité, parfois même, à notre imaginaire. Nous appelons cette vision de l'image la connotation. Autrement dit une interprétation inconsciente nous vient de notre passé culturel. On voit mieux ce que l'on connaît déjà. En effet, nous avons tous un passé qui nous est personnel et une image peut être ressentie de façon très diverse. Si l'enfant atteint d'autisme est capable de dénoter une image, il sera par contre incapable de l'interpréter car, la production des symboles est effectivement compromise chez ce dernier.

Ainsi, lire une image, ce n'est pas resté sur ses premières impressions, c'est aussi faire appel à ses émotions, son vécu et à ses références culturelles voire historiques. L'enfant atteint d'autisme, du fait de son handicap qui ne lui permet pas d'avoir toujours des informations et des échanges très riches, n'a pas un référentiel d'analyse aussi exhaustif et va éprouver certaines difficultés d'analyse et donc, sa compréhension du message final ne sera pas aussi complète et aussi facile.

Il faut insister sur le fait que l'image véhicule plus ou moins fidèlement la réalité et pour qu'un enfant souffrant d'autisme puisse en saisir le sens, il faut lui donner la possibilité de maîtriser un minimum de clés propres au message iconique mais également au monde socioculturel. En ce sens nous pouvons affirmer que l'image est un objet culturel.

C'est ainsi que Liliane Hamm introduit son ouvrage sur la lecture d'images, privilégiant une approche sémiologique de l'image, où l'image est étudiée comme un système de signes rationnels. On observe que celle-ci fonde toute sa pédagogie sur la compréhension et la signification des images, comme dans l'apprentissage de la lecture. On ajoutera, que lire une image c'est d'abord la percevoir, c'est-à-dire

recevoir une stimulation visuelle extérieure pour en construire une représentation intérieure, voire un concept. C'est, en effet, sur cet aspect lecture /perception de l'image que nous portons le plus notre intérêt.

Ce que l'on appelle « lecture de l'image » c'est donc le cheminement conscient, intentionnel du regard sur l'image. Si la perception est globale et quasi instantanée, le regard sera l'acte volontaire par lequel on cherche à extraire du sens de l'information visuelle perçue. Le regard est une phase de construction postérieure à la perception qui suppose et nécessite du temps. Mais on ne peut chercher du sens sur l'absence. Si ce n'était pas le cas, il faudrait supposer que notre regard « balaye » l'image comme le fait le faisceau électronique d'un tube cathodique.

Or, si notre regard se porte sur tel ou tel élément particulier d'une image, c'est bien parce que nous avons déjà une connaissance globale de l'image et que les recentrements du regard concernent l'affinement, la confirmation, la poursuite consciente de la perception première. Les études sur les mouvements oculaires et le cheminement du regard devant une photographie, nous montrent que le sujet « accroche » son regard sur certains points qui lui paraissent particulièrement importants sautant ainsi d'un détail à un autre. S'il n'y avait pas, au préalable, une première connaissance de ces points, il n'y aurait, pour le sujet regardant, aucune possibilité de hiérarchiser et d'organiser ce cheminement. C'est bien parce qu'il y a antériorité d'une perception globale que le travail d'approfondissement peut se poursuivre.

Les approches qui assimilent la « lecture de l'image » à celle d'un texte écrit, nous apparaissent donc incomplètes dans la mesure où elles ne considèrent le phénomène de l'image qu'au-delà de sa perception, sautant ainsi l'étape première, celle qui conduit au regard, et que par ailleurs, elles s'attachent à rechercher le sens uniquement dans la temporalité de ce regard, alors qu'il nous semble au contraire que l'essentiel de l'information visuelle est déjà contenu dans la perception. Ce qui ne signifie nullement qu'il n'existe pas dans l'image des parcours de lecture aménagés par son auteur dans cette intention.

C'est donc chez les enfants atteints d'autisme le cheminement qui mène à la perception et au sens qui est troublé. Cet aspect nous intéresse particulièrement parce

que nous nous intéressons à l'image dans le sens où elle nous permet d'accéder au sens. Nous pouvons dire alors que dans ces cas-là, l'image peut effectivement constituer un excellent outil de communication.

2.2 L'IMAGE COMME OUTIL DE COMMUNICATION

Notre intérêt en l'image réside dans le fait qu'elle représente un moyen utile et efficace de communication pour les enfants souffrant d'autisme. L'image est alors un ensemble de signes particuliers qui se distinguent de trois façons selon Pierce. On peut distinguer l'indice, l'icône et le symbole.

L'*indice* est défini comme un signe arraché à la chose ou réellement affecté par elle. C'est ce que nous pourrions traduire par le signifié. Le signifiant étant l'*icône*, il s'ajoute au monde. La relation à l'image s'effectue par la ressemblance ou la continuité d'une analogie.

Toutes les icônes ont en commun la conservation d'un élément descriptif ou schématique avec leur référent, de sorte qu'un étranger peut sans trop de mal les comprendre. De ce fait, les enfants atteints d'autisme n'auront pas de mal à saisir et comprendre les icônes. C'est ce qui nous fait dire que la couche iconique de nos communications saute les frontières comme certaines images d'actualité et de fiction qui sont produites à une échelle planétaire.

Ceci se retrouve dans les *signes symboliques*, tels les panneaux routiers, les symboles chimiques ou algébriques, bien qu'ils ne reposent pas sur une ressemblance bidimensionnelle de la réalité, c'est-à-dire la ressemblance d'une forme avec autre chose, mais plutôt sur une ressemblance linéaire car ce ne sont que des pictogrammes.

2.2.1 L'image comme support d'information et de culture

L'image est ici utilisée comme moyen permettant de faciliter la communication et donc forcément d'élargir le champ de connaissance et d'information chez les enfants souffrant d'autisme. D'un point de vue historique, elle a été utilisée comme un rapport de communication entre les hommes. Depuis le dessin rupestre de nos lointains ancêtres, jusqu'aux images numériques d'aujourd'hui en passant par la peinture, la photographie, le cinéma, la télévision, l'histoire de la représentation par l'image est déjà longue et ses usages multiples.

Les images sont plus précises que les mots car sur une même œuvre de nombreux détails expriment la réalité, cela est dû au fait que l'image installe un rapport concret à la réalité contrairement au caractère abstrait des mots qui sont éphémères. Il arrive même que la représentation soit plus réelle que celle-ci, les images expriment alors d'une façon plus explicite la réalité. Il est donc évident qu'elles sont un support primordial de communication. C'est un vrai lien dont il faut tout de même se méfier car elles détiennent une double part de subjectivité : celle du créateur et celle du récepteur.

En effet, chacun appréhende une image en fonction de ce qu'il connaît et de ce qu'il souhaite spontanément voir représenter de la réalité. En ce qui concerne l'image, nous remarquons que l'abstraction est quasiment nulle contrairement aux mots qui possèdent un caractère d'abstraction quasiment total. Ce qui fait que l'image représente un outil d'apprentissage incontournable pour les enfants atteints d'autisme puisque ces derniers, ne peuvent comprendre que ce qu'ils voient, tout ce qui est abstrait les dépasse.

La relation intime avec la réalité fait de l'image un moyen d'expression d'une force souvent supérieure à celle des mots. C'est pourquoi, les Romains ont créé des mosaïques pour parler de leurs dieux. Dans notre cas même par son aspect ludique, l'image permet d'attirer l'attention des enfants atteints d'autisme, ce qui n'est pas chose aisée.

Au Moyen Âge, ce principe fut conservé du moins au niveau du clergé. Ainsi, l'image est le lien entre le message communiqué et ce que communique le message. Le choix du support apporte également une caractéristique spécifique à l'information transmise. Mais pour produire ces images, il s'agit de faire ressortir les caractéristiques d'un contenu plus expressif qu'informatif. L'image doit englober aussi bien la réalité objective, celle qui existe, et la réalité subjective, celle qui est réalisée pour celui qui la regarde. C'est essentiellement l'expressivité qui domine contrairement aux mots qui peuvent, selon l'écrivain, rester neutres.

L'image n'est que la représentation de la réalité et même un choix de représentation qui n'engage que son auteur ; mais elle engage aussi celui qui la regarde. Ce qui fait que par là même, il rentre en communication. La question que

nous nous posons est de savoir si la représentation de la réalité que se fait un enfant atteint d'autisme sera la même que la nôtre.

Il s'agit, en effet, de comprendre le mode de représentation chez ces enfants afin de pouvoir mieux les comprendre. Aujourd'hui encore, on utilise l'image pour transmettre des messages, image qui dans un premier temps attire l'attention. Elle touche tous les domaines intéressant notre société. La photographie permet, en effet, d'attirer l'œil en premier lieu afin de faire passer un message.

Il faudra donc travailler le comportement du lecteur d'images dans l'optique des enfants atteints d'autisme afin de les aider à comprendre le sens des messages et enrichir par là-même leur pensée en leur donnant des repères sur les parties iconiques et écrites et sur le rapport image/texte. Ils apprendront également à créer des stratégies d'anticipation, de formulation d'hypothèses et avoir ainsi un comportement actif de recherche de sens. Ce qui va leur donner la possibilité de s'inscrire dans un mode de représentation similaire ou du moins proche du notre.

Nous constatons alors que l'image peut réellement être un support, un outil incontournable pour faire comprendre aux enfants atteints d'autisme la société et le monde qui les entourent. Elle véhicule, en effet, des informations qui sont plus ou moins importantes pour eux, afin qu'ils puissent se développer en tant que futurs citoyens. L'image nous permettra aussi, en retour, de découvrir le « mode d'être » de ces enfants, c'est-à-dire, la façon dont-ils fonctionnent et dont-ils perçoivent les choses. Ce qui nous donnera la possibilité de pénétrer dans leur monde et de les pousser au maximum vers le nôtre. Il nous est donc indispensable de savoir retenir uniquement les images qui nous sont nécessaires. Notre objectif sera alors d'aider les jeunes enfants atteints d'autisme à se retrouver dans tous ces renseignements et à les trier afin de se forger des référents culturels communs avec les autres.

Toute communication requiert l'emploi d'un code commun à l'émetteur et au récepteur du message délivré. Le signifié doit être employé sans ambiguïté pour que le message soit clair. Dans la communication par l'image, on s'intéresse à la composition de l'image, à ce qu'elle dénote mais aussi à sa valeur symbolique mise en valeur par toutes les connotations qui s'y rattachent. Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes

différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur par rapport à l'autisme quelque soit son degré d'importance.

Nous partons de l'idée qu'il y a donc rupture de la communication parce qu'il y a rupture de construction langagière en fonction de codes habituellement admis par tous. Notre réflexion porte alors sur le langage parce que c'est la réflexion sur le langage chez les enfants avec autisme qui devra nous mener à trouver des possibilités de remédiation visant une forme de communication qui sortirait ces enfants de leur mutisme et de leur enfermement.

Pour essayer de rétablir la relation entre communication et réception, nous proposons le recours à l'image. Cela suppose une mise en veille du langage des mots, la préférence étant donnée à l'image pour faciliter l'accès au sens et multiplier les situations de communication.

2.2.2 L'image entre art, langage et communication

Il est difficile d'aborder l'image en général tant les conditions techniques de production et d'usage sont différentes. En même temps, l'image renvoie toujours à d'autres images provenant d'autres sources, d'autres temps, d'autres techniques de représentation. La construction de notre regard est le résultat complexe de l'empilement au cours de l'histoire des formes issues des techniques variées de représentation. De l'image rupestre de la préhistoire à l'image numérique d'aujourd'hui, ce sont un peu comme des strates géologiques qui viennent construire notre paysage visuel. Selon les lieux, selon les circonstances, c'est telle particularité qui prédomine ici, telle autre ailleurs, sans perdre de vue toutefois que d'autres strates, moins apparentes peut-être, structurent à leur façon notre champ visuel.

L'image est un objet transdisciplinaire dont l'étude peut être abordée de multiples façons. Cette diversité d'approches est à la fois une richesse et en même temps source de malentendus. Trois grands secteurs peuvent néanmoins être évoqués lorsqu'on cherche à produire un savoir sur l'image.

C'est le domaine de l'esthétique si l'on considère l'image comme un art visuel ; c'est la sémiologie, la sémio-pragmatique si l'on considère l'image comme un langage ; ce sont les sciences de la communication et en particulier le

fonctionnalisme et ses variantes si l'on considère l'image comme un objet de communication. D'autres secteurs scientifiques peuvent, à un niveau second ou transversal être envisagés, ce sont l'histoire, la sociologie, l'économie, la psychanalyse. Pour notre part, nous nous situons dans une « multi référentialisation » de l'image.

Nous postulons, en effet, que dans chaque image, il y a à la fois une dimension esthétique. L'image nous attire, elle interpelle de ce fait le regard de l'enfant atteint d'autisme, un regard le plus souvent fuyant, un regard le plus souvent difficile à attirer et à atteindre. Mais aussi, il y a une dimension langagière qui va permettre à l'enfant souffrant d'autisme d'avoir un certain type de langage permettant ainsi une meilleure compréhension de ce dernier, nous verrons plus loin comment nous comptons y arriver. Il y a enfin, une dimension communicationnelle qui va lui permettre de communiquer autrement certes, mais de communiquer quand même. En effet, pour communiquer, nous pouvons utiliser plusieurs systèmes de signes.

L'image va constituer alors un système de communication efficace pour les enfants atteints d'autisme, elle va permettre de créer des savoirs chez ces derniers leur permettant ainsi d'augmenter et de faciliter les actes de communication. L'image par son aspect esthétique va attirer le regard de l'enfant atteint d'autisme, elle va lui permettre de s'exprimer autrement en représentant un certain langage lui permettant finalement de produire et d'augmenter les actes de communication.

Chacune de ces dimensions peut être plus ou moins saillante, et tel ou tel champ théorique plus ou moins pertinent, à un moment donné, pour comprendre ou s'approprier une image. Mais cela, ne nous empêchera pas de nous intéresser essentiellement à la dimension sémiologique qui considère l'image comme système de communication chose qui attire notre attention au premier degré.

2.3 L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE

La sémiotique est l'étude des signes et de leur signification. En français, le terme sémiologie est souvent utilisé, avec la même signification. A tort, le principe sémiotique se différencie de la sémiologie à partir de Charles Sanders Peirce qui élabore le principe sémiotique comme fonctionnant sur un système triadique, alors que la sémiologie fonctionne selon un système binaire.

La sémiotique étudie le processus de signification, c'est-à-dire, la production, la codification et la communication de signes. Elle concerne tous les types de signes ou de symboles, et pas seulement les mots, contrairement à la sémantique. Même un geste ou un son sont considérés comme des signes. Quel que soit le niveau cognitif, chez l'humain l'apprentissage d'un code est toujours possible. Les enfants atteints d'autisme peuvent alors avoir un code pour communiquer. Le PECS qui est un système de communication par échange d'image constitue un excellent exemple, en effet, la communication repose ici sur le modèle du code. Ce code c'est l'image. Même des images, des concepts, des idées ou des pensées peuvent être des symboles.

La sémiotique fournit les outils nécessaires à l'examen critique des symboles et des informations, dans des domaines divers. La faculté de manipuler des symboles est une caractéristique de l'être humain et permet à celui-ci d'utiliser bien mieux les relations entre idées, choses, concepts et qualités que les autres espèces vivantes. Actuellement, on distingue plusieurs sous-domaines de la sémiotique, dont : la syntaxe, la sémantique et aussi la pragmatique.

La sémiotique, qui plonge ses racines dans l'épistémologie, la philosophie des sciences, la logique formelle, et, pour Saussure, dans la psychologie, prend de plus en plus d'importance au regard des sciences et de la technologie. La sémiotique est donc la science des modes de production, de fonctionnement et de réception des différents systèmes de signes de communication entre individus ou collectivités. Il s'agit donc de l'étude de tous les systèmes de signification quels qu'ils soient, de tous les codes et de tous les langages. Le terme sémiologie est européen et a été employé pour la première fois par Ferdinand de Saussure en 1916. Alors que le terme sémiotique est américain, et vient de Charles Sanders Peirce.

En janvier 1969, à Paris, le comité international qui a donné naissance à l'Association Internationale de Sémiotique, sans exclure l'emploi du mot sémiologie, a décidé que le terme sémiotique devra recouvrir toutes les acceptions possibles des deux termes. C'est, en effet, sur cette approche sémiotique qu'on va se pencher le plus, car celle-ci considère l'image comme un système de communication.

2.3.1 L'image : système de communication

L'approche sémiotique s'intéresse plus particulièrement à l'image en tant que moyen et système de communication, chose à laquelle nous adhérons. En effet, c'est particulièrement pour cette raison là que nous avons opté pour l'approche sémiotique. L'image peut être envisagée de ce fait, comme aide et prémédication dans les cas précis dont nous traitons car notre but principal est d'essayer de rétablir la communication chez ces enfants.

Nous mettons le point sur le fait que l'image représente une aide précieuse pour les enfants atteints d'autisme mais, elle va aussi leur permettre de progresser dans leur apprentissage du monde qui les entoure. Ce qui va permettre une meilleure compréhension de ces enfants et donc, en fin de compte, d'établir un mode de communication commun leur permettant ainsi d'évoluer le plus normalement possible dans ce monde.

L'approche sémiotique cherche à établir comment circulent les significations dans une image, comment les spectateurs reçoivent et interprètent le message iconique. De plus elle cherche à préciser quels sont les rapports entre l'image et le langage. Comme tout système de communication, l'image repose sur des codes constitués par des ensembles de signes.

L'étude de ces codes liés à notre culture, peut permettre à des enfants en difficultés, en particulier ceux qui souffrent d'autisme, et a fortiori d'origines culturelles diverses, d'élargir leur champ culturel. La lecture d'images fixes pourrait devenir un moyen d'enrichissement réciproque et de tolérance. Il s'agit là encore d'une vision optimiste de la lecture d'image.

Un message visuel n'existe que dans la mesure où il est décodé correctement par le spectateur, autrement dit le récepteur ; c'est à dire conformément à la façon dont le producteur l'a lui-même codé, il s'agit donc de l'émetteur. Même si le producteur du message ne peut contrôler absolument sa réception, celle-ci ne devient cohérente, que lorsque le récepteur, l'enfant, est capable de lui donner un sens.

C'est dans ce sens qu'il faut axer le travail sur l'image. Il convient de s'assurer préalablement que les enfants, possèdent bien les outils intellectuels nécessaires à la

réception du message, ce qui n'est pas le cas des enfants atteints d'autisme. Pour cela, le pédagogue a besoin de connaître un minimum de la syntaxe du langage iconique.

Ronan Jakobson a bien analysé la chose :

Un message émis par le destinataire doit être perçu adéquatement par le receveur. Tout message est codé par son émetteur et demande à être décodé par son destinataire. Plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la quantité d'information obtenue est grande.¹

Les enfants porteurs d'autisme n'ont pas toujours la possibilité de décoder le message émis par l'émetteur, cependant un apprentissage des codes est toujours possible et doit être au cœur de la lecture d'images, pour permettre à ces enfants une meilleure compréhension.

L'action sera encore plus efficace si avec cet apprentissage des codes, les enfants ont la possibilité de coder eux-mêmes des messages visuels. Ainsi, c'est en codant soi-même des messages visuels, le plus efficacement, le plus rapidement, le plus durablement, qu'on apprend le mieux à décoder tout type de message.

C'est, en effet, dans cette optique que nous proposons le recours au support imagé, puisque ce dernier représente un exemple de code apte à aider ces enfants à développer leurs capacités communicatives.

C'est à partir de ce que les enfants souffrant d'autisme vont alors coder, que nous allons tenter de comprendre leur façon de voir et saisir le monde qui les entoure et donc d'essayer de percer la bulle dans laquelle ils s'enferment et la façon dont- ils se représentent ce qui les entoure. On va prendre alors les choses à l'inverse, il est question alors de dévier par rapport aux codes habituels, communs, communément admis par tous pour aller vers quelque chose qui est autre et qui peut rétablir un tant soit peu la communication entre le monde extérieur et le monde de l'autiste. Ce qui nous permettra en fin de compte d'accéder au monde fermé de ces enfants et d'essayer de les extraire de ce dernier, et les ramener dans un monde commun à tous.

¹ JAKOBSON.R, *Essais de linguistique générale*, Minuit, 1963, p.176.

Il s'agit là, en fait, d'un parcours atypique.

- Le signe iconique

L'image, comme construction de sens, et comme tout système de communication, repose sur des signes décomposables en signifiants et signifiés. Les signifiants sont les éléments présents dans l'image, la trace matérielle et concrète, autrement la face manifeste et perceptible. Il y a les signifiants iconiques et les signifiants extra-iconiques.

Les signifiés constituent la face non perceptible, et consistent en des idées ou des concepts véhiculés par les signifiants.

Les signifiants iconiques, résident dans les choix de l'auteur pour concevoir l'image. Par exemple ; l'échelle de plans, l'angle de prise de vue, le type de lumière, les couleurs, la composition. Les signifiants extra-iconiques ont une existence hors de l'image, que l'image récupère et associe. Par exemple ; certains détails qui ont une forte signification culturelle ; un vêtement, une attitude. Les signifiants induisent des signifiés qui peuvent être multiples au sein d'une même image. Tout ceci ne nous intéresse pas au premier chef, mais nous permet néanmoins d'éclaircir certains points qui pourraient éventuellement nous servir ultérieurement.

- Vers une lecture sémiologique de l'image

Schéma d'analyse : ¹

- Premier niveau de lecture : la dénotation, qui permet la simple reconnaissance de ce qui est représenté.

SIGNIFIANTS/ SIGNIFIÉS

Points, lignes et taches, Contenu analogique : l'objet réel tel que nous le percevons

Représentation de l'objet.

¹ Schéma emprunté à Liliane HAMM dans *Lire des Images*, Armand Colin-Bourrelier, 1986, P.19.

- Deuxième niveau de lecture : la connotation, qui est une lecture interprétative, une recherche de sens.

SIGNIFIANTS/ SIGNIFIÉS

Iconiques et extra-iconiques, Interprétations.

Remarque :

Liliane Hamm affirme en substance que le schéma proposé ne prétend pas résumer la lecture d'image à une seule démarche : inventorier ce que l'on voit puis s'élever à ce qu'on pense.

Elle propose aussi la méthode de l'appel par le(s) signifié(s). Que faut-il comprendre ? Il s'agit simplement de partir des signifiés d'une image pour en retrouver ensuite les signifiants. C'est, en effet, cet aspect qui nous intéresse particulièrement.

Ce moyen d'analyse, élaboré par Roland Barthes dans sa *Rhétorique de l'image*¹ a l'avantage de respecter l'attitude que tout lecteur a devant une image : décrypter le sens sans forcément chercher à le justifier !

Les signifiants iconiques seront plus facilement répertoriés du fait de leur caractère plutôt technique. Les signifiants extra-iconiques concernent l'univers culturel en général. Ils sont donc difficilement classables pour en faire une démarche pédagogique précise, mais dans chaque étude d'image ils resurgissent et participent à la construction du sens.

- Images et réalité

L'image et l'objet que celle-ci représente sont deux réalités distinctes. Pourtant la confusion entre l'une et l'autre est fréquente. Confrontés à des images publicitaires d'objets, nous en oublions souvent leur caractère de représentation, c'est-à-dire l'icône, pour ne les voir que comme des objets réels.

¹ BARTHES.R, « *Rhétorique de l'image* », in *Communications* n°4.

Ceci s'explique par le fait que l'image est un support discret qui permet beaucoup de manipulations.

Dès qu'on analyse le contenu d'une image et qu'il y a confusion entre l'objet et sa représentation, on se place d'emblée à un premier niveau de recherche de sens, de lecture, qui est celui de la dénotation. On pourrait penser qu'à ce niveau de lecture il y a unanimité, mais du fait de l'investissement culturel hétérogène de chacun, référence à des savoirs et des expériences antérieures variées, on trouve en pratique certaines limites à cette évidence.

A titre d'exemple, si on propose un dessin ; en demandant de trouver ce qui est représenté, simple dénotation de l'image, on pensera obtenir des propositions différentes dues à un vécu culturel pas forcément homogène. Il faut en tenir compte et particulièrement auprès d'enfants en difficultés tels que les enfants atteints d'autisme, des enfants qui ne perçoivent pas les choses dans la même logique que tous, c'est la raison pour laquelle nous proposons d'appuyer notre démarche sur des choses qu'apprécient ces enfants comme des objets et des aliments familiers.

La dénotation consiste à identifier ce qui est sur l'image, c'est le niveau le plus bas de la communication, mais le premier pas nécessaire de toute pédagogie de l'image. Elle ne va pas forcément de soi chez les enfants notamment à cause de la méconnaissance des données techniques de l'image : cadrage, prise de vue.

Après la simple reconnaissance de l'objet représenté, on peut se placer à un autre niveau de lecture ; celui de la connotation. C'est une lecture interprétative ayant pour but d'aboutir à une signification cohérente. C'est le niveau des évocations, ce que suggère une image chez un lecteur. Il varie d'un individu à l'autre, puisque c'est durant la connotation d'une image que le lecteur se projette le plus.

Pour les enfants atteints d'autisme, la connotation n'est pas facile à faire. Ce qui nous intéresse le plus c'est la dénotation. On s'arrêtera donc à un premier niveau de la lecture d'image chez eux. Mais l'image leur permettra également d'apprendre à construire du sens et peut-être de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire la connotation. Nous tenterons alors par des moyens didactiques d'amener ces enfants à ce deuxième niveau, celui de la connotation.

- Images et codes culturels

Le contexte culturel est indissociable d'un travail sur l'image, aussi bien pour la lecture que pour la production. Une culture peut se définir comme l'ensemble des phénomènes se rapportant à une société ou à une civilisation. Elle ne se réfère pas seulement à des valeurs ou à des notions générales ou abstraites, mais elle se retrouve également dans les actes les plus anodins de la vie quotidienne. De ce fait, un objet donné a une signification ou une valeur, qui va toujours plus loin que son utilité fonctionnelle immédiate.

La lecture d'images peut donc s'inscrire dans cette démarche : améliorer la reconnaissance et la compréhension des objets du point de vue de leur signification culturelle. Le but pédagogique est de montrer aux enfants que toute image s'inscrit dans un contexte culturel donné et n'a de sens que par rapport à lui. La richesse d'interprétation d'une image, de la part des enfants sera largement fonction de leur propre dimension culturelle. Élargir ce champ culturel par quelque moyen que ce soit, c'est déjà préparer à la lecture de l'image mais lire des images c'est aussi élargir ce même champ. Les enfants souffrant d'autisme auront beaucoup de mal à interpréter une image, ils ne verront en elle que ce qu'elle montre en réalité et n'iront pas au-delà de ce que l'image propose.

D'autre part, c'est une aide pour faire le point sur leurs connaissances culturelles propres et préciser de nouvelles acquisitions. A cet égard, les interprétations que nous faisons d'un événement, d'un discours, sont toujours révélatrices de nous-mêmes et de notre culture.

Roland Barthes précise que la variation des lectures d'une image n'est pas anarchique, elle dépend des savoirs investis dans l'image, savoirs pratiques, nationaux, culturels, esthétiques.

Il faut donc aider les enfants avec autisme à élargir au plus le champ de leurs connaissances afin de pouvoir saisir le sens de ce qu'ils voient, mais aussi afin de pouvoir les amener à attribuer à ce qu'ils voient un sens commun à tous. Ce qui va finalement permettre d'installer ces enfants dans un système de communication qui correspond, dirons-nous à la norme. En effet, l'image vise à leur permettre d'installer

un certain apprentissage qui va leur permettre à son tour de construire du sens, un sens qui va renforcer leurs acquis et par là-même, élargir alors leur champ de connaissances. L'image va de ce fait les installer dans un rapport à la réalité.

- Images et incitation verbale

Exclusion, interaction ou complémentarité ? Parfois, la prolifération des images ou la civilisation de l'image provoque chez certaines personnes la crainte de la disparition du langage verbal, ce qui semble non justifié pour plusieurs raisons. Le langage accompagne toujours l'image sous forme de commentaires écrits, oraux, de titres, de légendes, d'articles de presse, de bulles, de slogans ou de bavardages. Le langage verbal est omniprésent et c'est lui qui détermine l'impression de vérité ou fausseté du message visuel. Lorsqu'on présente un support imagé à des enfants souffrant d'autisme, on l'accompagne généralement de mots exprimant l'image ou le sens de l'image en question. Ce qu'on a appelé une incitation verbale.

En effet, bien souvent une image est jugée vraie ou fausse, non pas à cause de ce qu'elle représente, mais à cause de ce qui nous est dit ou écrit de ce qu'elle représente. Si on admet comme vraie la relation entre le commentaire de l'image et l'image, on jugera celle-ci comme vraie ; si on ne l'admet pas on la jugera fausse. Quelle que soit l'image, médiatique ou artistique ; c'est la conformité ou la non-conformité entre le type de relation image/texte et l'attente du spectateur, qui donne à l'œuvre un caractère de vérité ou de fausseté. L'image relève davantage du texte écrit que de l'objet représenté.

Cela ne signifie pas pour autant que le signe iconique, c'est-à-dire l'image, et le signe linguistique, texte, écriture, parole, sont identiques. Ils ont au moins en commun de ne pouvoir être confondus avec l'objet auquel ils font référence. Une pomme a des qualités tout à fait différentes de l'image qui la représente ou du texte qui la décrit.

Cependant, un texte ou une image s'ils peuvent rendre compte d'un même objet, ils le font suivant des modalités différentes, caractéristiques de leur spécificité. Il s'agira de faire remarquer aux enfants leur interaction dans une image.

Christian Metz souligne :

*La plupart des images considérées dans leur allure générale ressemblent à ce qu'elles représentent.*¹

Ainsi l'image ressemble à un chat alors que le mot prononcé ou écrit *chat* ne lui ressemble pas. L'image implique alors un rapport à la réalité. Cela tient du fait que le signe iconique et le signe linguistique présentent des caractéristiques différentes. C'est pour cela, que l'image constitue un outil d'apprentissage beaucoup plus efficace pour les enfants atteints d'autisme et leur permettra ainsi d'initier la communication. Elle va alors permettre une meilleure compréhension à ces enfants et peut être bien l'accès à un mode de communication commun à tous.

L'image va, en effet, permettre à ces enfants qui, vivent seuls enfermés dans un monde dont eux seuls ont la connaissance, d'en sortir et de s'ouvrir au monde qui les entoure.

Elle va constituer de ce fait, un tremplin leur permettant ainsi un passage de l'enfermement sur soi à l'intégration au monde de tous. Ce tremplin, peut nous permettre également de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir les en extraire pour les ramener dans notre monde

2.3.2 Distinction du signe iconique du signe linguistique

On a souvent opposé le signe iconique et le signe linguistique, considérant qu'ils étaient totalement étrangers l'un à l'autre. Pourtant, les deux notions possèdent le même statut : celui de signe. Leur signifiant ne renvoie jamais à une réalité, mais à une image mentale, un concept, c'est-à-dire un signifié.

De plus, on peut aussi nuancer le caractère analogique du signe iconique qui présente également une part d'arbitraire ; les choix techniques d'une production photographique par exemple. Ce sont tous les deux des langages, au sens de participation à des échanges culturels humains. Toutefois, il reste des différences entre l'image et la parole.

¹ METZ.C, « *Au-delà de l'analogie, l'image* », in *Communications* n°16, p.11.

Georges Mounin dit :

*.. Dans le discours linguistique tous les énoncés se suivent un à un dans le temps, un seul message étant possible à la fois : tandis que l'image apparaît comme un discours dont tous les messages possibles sont co-présents dans la page.*¹

Cependant, d'une manière plus générale il paraît impossible de dissocier l'image de la parole. Que vaudrait une image dont il n'y aurait rien à dire ?

En même temps qu'elle s'offre au regard, une image provoque le commentaire ; et le commentaire ou le texte permet de comprendre cette image. Il en fixe le sens. C'est la fonction d'ancrage, telle que l'a souligné Roland Barthes.

Pour notre tâche qui consiste à aider les enfants en difficultés, en particulier les enfants atteints d'autisme, le modèle sémiologique semble suffire pour débiter une pédagogie d'aide par la lecture d'images. En effet, ce modèle qui considère l'image comme un système de signes, a pour but d'étudier ses codes et son langage.

Or, comme les enfants souffrant d'autisme ont un comportement particulier face à l'image, l'exploiter pour les aider à acquérir les savoirs être appropriés semble opportun à une communication plus efficace.

Toutefois, lorsqu'il s'agit d'analyser le matériau « image fixe », pour en dégager la logique et la signification, on peut emprunter d'autres outils, dont certains sont liés au domaine du cognitif.

L'ensemble des remarques que nous avons avancées jusque-là, nous ont permis de mettre en valeur tous les points essentiels qui vont en fait servir de support à la conduite de notre propre observation ainsi qu'à notre expérimentation. Nous avons essayé de présenter un panorama théorique qui met en lien : autisme / communication/support imagé.

¹ MOUNIN.G, « Grammaire élémentaire de l'image d'Albert Plécy », in Communications n°22 CEPL196.

Cela ne veut pas dire que les points non utilisables dans le cas précis dont nous traitons doivent être occultés, mais il s'agit de bien mettre en avant surtout ceux dont nous allons prioritairement tenir compte.

En effet, à partir du moment où, nous avons bien défini l'autisme et ses symptômes et après avoir précisé que le problème majeur des enfants atteints d'autisme est essentiellement un problème de communication, il fallait réfléchir sur des moyens de résolution et de remédiation tout en nous plaçant dans une perspective didactique.

Un modèle de communication basé sur l'utilisation d'un code nous semble le plus opportun à l'apprentissage des jeunes enfants souffrant d'autisme. L'image va alors s'inscrire dans cette optique à partir du moment où, elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres.

Parmi les méthodes qui utilisent les images pour favoriser le développement de la communication chez les enfants atteints d'autisme, nous nous sommes essentiellement inspirés du PECS tout en l'adaptant et tout en y réfléchissant en fonction de la réalité présente à partir de laquelle nous construisons notre propre observation. Le PECS est alors un système de communication par échange d'images qui permet de travailler sur les deux aspects du déficit, c'est-à-dire la communication et les relations sociales comme nous l'avons déjà précisé auparavant.

Tout ceci n'est alors qu'un rappel qui nous assure une transition vers la présentation de notre propre expérience en la matière. A cet effet, s'ajoutant à des données préexistantes, telles que nous en avons fait la présentation, nous préciserons que nous allons ajouter une variable par rapport au PECS. Nous avons, en effet, élaboré et appliqué notre propre protocole d'enquête élaboré grâce à la mobilisation et le dévouement de nombreux spécialistes. L'expérience au quotidien nous a prouvé qu'en introduisant cette variable qui joue sur des attributs tels que la couleur, la forme et la taille, les résultats visés pourraient être atteints plus rapidement.

Aussi, pour le choix de ces variables, nous nous sommes appuyés sur les données théoriques précédemment présentées, mais en même temps nous les envisagerons à partir du « monde intérieur » du refus de changement et celui du besoin d'immutabilité que nous cherchons justement à forcer.

Nous allons donc voir dans ce qui va suivre comment va se faire l'évolution de la communication chez les enfants atteints d'autisme à partir de l'utilisation d'un support imagé pendant une période déterminée. Nous tenterons ainsi de voir comment l'image peut aider ces enfants à multiplier les actes de communication, mais aussi à les appréhender.

CHAPITRE 3 : EXEMPLES D'EXPLOITATIONS PEDAGOGIQUES A PARTIR DE L'IMAGE FIXE

Dans ce chapitre, nous allons tenter de voir comment l'utilisation d'un support imagé permet de faciliter et d'augmenter les actes de communication chez des enfants atteints d'autisme, dont le problème majeur est essentiellement un problème de communication, par l'introduction d'un code qui est ici en l'occurrence l'image.

Nous allons également essayer de faire une comparaison entre le PECS, méthode classique, et d'autres variables. Nous allons alors, proposer et tenter d'introduire dans notre apprentissage ces variables et voir la différence qui peut en découler.

C'est, en effet, pour cette raison-là que nous allons alors, comme nous l'avons précisé précédemment, jouer sur des attributs tels que les couleurs, les formes et les tailles pour préciser la demande des enfants atteints d'autisme. Nous allons également voir la différence qui existe entre les photos, les pictogrammes ainsi que les livrets d'image.

L'étude se fera comme nous aurons à le voir sur un groupe qui se constitue de six enfants présentant un comportement autistique à différents degrés. Il est à noter que dans l'autisme chaque cas est unique et particulier, l'autisme se manifeste effectivement différemment chez chaque enfant et l'expression des symptômes, varie considérablement d'un enfant à l'autre ainsi que pour un même enfant au cours de son développement. Il s'agit donc, en effet, d'une étude qui porte sur plusieurs cas, sachant que les cas d'autisme sont infiniment variables et qu'ils supposent donc en termes de remédiation autant de variables que de cas observés.

Ces enfants sont âgés entre six et dix ans, certains d'entre eux sont mutiques, c'est-à-dire qu'ils ne parlent pas, d'autres sont écholaliques, ils émettent effectivement des mots mais sans rapport réel avec leur contexte. Enfin d'autres enfants parlent et là encore la parole n'est pas vraiment utilisée dans le but de communiquer avec les autres. Dans les cas où le langage apparaît, le plus souvent de façon retardée, au-delà de l'âge de deux ans, il ne possède pas, pour cela valeur de communication. Il est constitué de mots isolés, souvent déformés, incomplets, donc

incompréhensibles sauf, parfois, partiellement par l'entourage immédiat. Dans quelques cas, les mots sont correctement prononcés, groupés même en courtes phrases mais ils restent, en maintes circonstances, inadaptés à la situation.

Il est à noter que le langage de la majorité de ces enfants se développe normalement du point de vue de la phonétique et du vocabulaire mais que ce langage n'a pas de valeur communicative. Ce qui implique que le versant communicatif est sévèrement altéré chez eux ce qui entrave le bon fonctionnement de la communication et cause leur enfermement dans un monde propre à eux et par conséquent ils se retrouvent exclus de notre monde. Il existe chez ces enfants alors une inaptitude à établir des relations normales avec les personnes et réagir normalement aux situations.

C'est, en effet, pour toutes ces raisons, que nous utiliserons des images pour pouvoir parvenir à créer des situations de communication et aussi, pour pouvoir les multiplier. Par l'intermédiaire des images, nous allons tenter de créer des situations communicatives mais aussi, de pouvoir les multiplier car, en multipliant les actes de communication chez ces enfants, nous augmentons leurs chances d'arriver à une communication spontanée. La communication est alors but et moyen. En effet, en communiquant avec le monde qui les entoure, les enfants atteints d'autisme vont, de ce fait, pouvoir sortir de leur isolement et parvenir à se frayer un chemin dans un monde commun à tous. A nous alors de les pousser à communiquer avec leur entourage en utilisant des procédés didactiques adéquats.

Parmi les méthodes qui proposent l'utilisation des images, afin de stimuler les enfants souffrant d'autisme à élargir leurs capacités communicatives, nous nous sommes essentiellement inspirés de la méthode PECS, un système de communication par échange d'images qui consistera, comme nous l'avons vu auparavant, à donner à cet enfant la possibilité d'initier une communication pour arriver à une communication spontanée.

Le but est alors, de faire évoluer les enfants vers une communication indépendante. Cependant, nous nous ne contenterons pas uniquement du PECS, mais nous introduirons une variable ; qui nous permettra de faire une comparaison entre les deux pour voir si, au niveau de l'apprentissage il y a différentes façons de faire à

partir d'un même principe ; ce qui ne fera qu'appuyer la valeur de l'image dans cette incitation à la communication.

Le PECS enseigne tout d'abord aux enfants à échanger une image contre un objet désiré. Le système apprend ensuite la distinction des symboles puis enseigne à les organiser ensemble dans des phrases simples. Dans les phases les plus avancées, les enfants seront éduqués à commenter et à répondre aux questions directes.

Nous allons donc voir comment va évoluer et progresser la communication chez ces enfants pendant une certaine période, à partir de l'introduction d'un support imagé. Nous postulons alors pour le fait que l'image représente une aide précieuse dans l'enrichissement de la communication chez les enfants souffrant d'autisme et qu'elle pourrait éventuellement être un facteur déclencheur de la parole chez ces derniers. D'autant plus que par son aspect visuel, l'image qui, dans ces cas même nous servira de support et de tremplin pour attirer l'attention de ces enfants en difficulté, une attention le plus souvent difficile à obtenir car leurs comportements sont justement marqués par leur manque d'attention.

Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour ces personnes, eux qui sont des penseurs visuels, ce qui signifie qu'ils ne peuvent comprendre que ce qu'ils voient puisque tout ce qui est abstrait, ils ne le perçoivent pas. En effet, l'utilisation d'un signe iconique présente de nombreux avantages ; il est agréable à l'œil, source de motivation et facilite le processus de mémorisation et de compréhension. Ce qui va représenter une aide précieuse face au cas de ces enfants que nous observons.

Cet intérêt en l'image est donc pris en compte dans l'aide à la communication. Ce qui justifie alors l'importance que nous lui accordons dans notre observation.

3.1 PRESENTATION DE LA DEMARCHE

Cette enquête a été menée au centre « Autisme Tlemcen » qui a vu le jour en février 2013 grâce à la mobilisation et la participation de l'Association Autisme Tlemcen.

Pour sensibiliser la société sur les particularités des enfants autistes mais aussi pour améliorer leur prise en charge, une association dénommée Association Autisme Tlemcen (AAT) vient de voir le jour au niveau de la wilaya de Tlemcen. Elle regroupe à l'heure actuelle une trentaine de membres dont des parents d'enfants autistes, de praticiens de la santé, de psychologues et de chercheurs universitaires.

Née à la faveur d'une rencontre scientifique organisée au sein de l'Université de Tlemcen sur l'autisme, cette association s'est fixée plusieurs objectifs dont la formation qualifiante de spécialiste en autisme, l'accompagnement de psychologue dans l'ouverture de petits centres de prise en charge au sein de la wilaya de Tlemcen, l'insertion scolaire. En plus de ces objectifs, elle permet d'ouvrir un espace de débat entre parents pour partager leurs expériences et leurs vécus.

Une première expérience de prise en charge au sein d'un centre pilote est en train d'être menée avec l'appui de deux psychologues formées à l'Université de Tlemcen et ayant bénéficié d'une bourse Averroès (projet financé par la commission européenne). L'expérience qui sera capitalisée grâce à ce centre pilote sera exploitée pour les futurs petits centres qui seront déployés à travers la wilaya à condition d'avoir un personnel qualifié dans le domaine de l'autisme.

L'AAT met en exergue l'urgente nécessité de multiplier les actions de formations qualifiantes et/ou diplômantes pour justement pouvoir équiper ces petits centres en spécialistes capables d'appliquer les méthodes modernes de prise en charge.

L'Association Autisme Tlemcen s'est dotée d'un centre pour la prise en charge des enfants autistes de la wilaya de Tlemcen, le premier du genre à travers la région. Ce centre, inauguré le mois de février 2013, est basé au sein du siège de la fondation caritative « Benkalfat » de Mansourah. Il prend en charge, dans un premier temps, 12 enfants seulement, en attendant le renforcement des moyens humains et matériels pour accueillir un nombre plus important d'enfants atteints par ce trouble.

Cette initiative, au niveau de l'Association Autisme Tlemcen a été rendue possible grâce à la collaboration de l'université Abou Bakr Belkaid, jumelée avec l'université Paul-Valéry Montpellier 3, a permis la formation des psychologues encadrant ces enfants.

Le président de la même association, créée en 2011, a estimé qu'avec davantage de moyens financiers et matériels, ce sont tous les autistes de la région qui pourront être pris en charge. Ce trouble nécessite des thérapies éducatives et comportementales particulières et un dépistage précoce pour mieux assurer l'intégration scolaire des enfants autistes.

L'Association Autisme Tlemcen compte redoubler d'efforts durant cette année pour ouvrir d'autres centres de proximité similaires et participer activement à l'organisation de journées de sensibilisation et d'information au profit des parents d'enfants autistes et des professionnels de la santé.

Nous avons mené notre enquête auprès de six enfants atteints d'autisme dont l'âge varie entre six et dix ans. Il s'agit de quatre garçons et de deux filles, nous mettons le point sur le fait que l'autisme est un trouble du développement qui entraîne des déficits dans le comportement social et la communication qui touche quatre fois plus de garçons que de filles pour des raisons génétiques. Les garçons sont donc plus touchés par ce dysfonctionnement.

Nous avons choisi de travailler avec ces six enfants parce qu'ils répondent aux besoins de notre enquête par leur âge et par leur niveau cognitif.

-Tableau de présentation des enfants (cf. Annexe N°1)

<i>Prénoms</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age réel</i>
Fares	garçon	6 ans
Kawtar	fille	7 ans
Fatima	fille	8 ans
Sid Ahmed	garçon	8 ans
Djamel	garçon	9 ans
Noureddine	garçon	10 ans

3.2 TRAVAIL AUTOUR D'IMAGES

3.2.1 Objectifs

- Identifier les images.
- Pointer les images.
- Apprendre à associer image/mot/objet.
- Echanger image/mot/objet.
- Nommer les images.

3.2.2 Matériel utilisé

- Pictogrammes.
- Petits paniers de différentes couleurs.
- Livret d'images.
- Objets correspondant aux images.

3.2.3 Déroulement

Le déroulement se fera sur plusieurs séquences, en fonction de la disponibilité et surtout du bon vouloir des enfants. Ils doivent être alors le plus disponible possible afin de pouvoir multiplier les séquences, il faut également et ceci n'est pas le moindre des soucis, attirer leur attention et rendre le travail agréable pour qu'ils ne s'ennuient pas. Pour les besoins de notre travail de recherche, les séquences s'étaleront sur plusieurs mois. Nous mettons le point sur le fait que le déroulement peut s'étaler sur une période plus longue, cela dépend effectivement des enfants, c'est-à-dire de la façon dont ils réagissent et du degré de leur apprentissage.

Souvent, les enfants qui ont de l'autisme ne croisent pas notre regard. En effet, ils semblent ne pas voir les gens et les objets, ils ont alors du mal à percevoir les situations.

Ils ont également tendance à balayer rapidement du regard ce qui les entoure, ils utilisent ce qu'on appelle une vision latérale sans vraiment fixer et regarder ce qui se trouve en face d'eux. C'est, en effet, pour cette raison là qu'ils évitent alors le regard des autres et ne fixent que rarement le regard de la personne qui s'adresse à eux.

Il faut donc leur apprendre à utiliser le regard pour communiquer. Mais, c'est aussi à nous de trouver le moyen, le détail qui les amènera à s'asseoir comme coller leurs photos, leurs étiquettes prénoms sur la table, ou alors les accompagner à leurs tables s'ils se laissent toucher. Ils doivent comprendre tout de suite la tâche qui leur est demandée, sinon ils sont vite angoissés. Nous pouvons pour cela préparer le schéma de travail sur leurs bureaux respectifs. Ce qui n'exclut pas d'introduire une nouveauté dans la situation familière, l'apprentissage est à ce prix.

Nous allons travailler individuellement avec chaque enfant, nous allons alors amener chaque enfant à s'asseoir sur une chaise devant une table dans une classe en éliminant tous les éléments qui puissent déconcentrer les enfants tels que des bruits ou des personnes ou même des objets ou autre chose.

Selon le travail que l'on souhaite mener, on peut s'asseoir à côté des enfants pour être là en cas de besoin, au départ on peut les guider pour leur expliquer ce qu'on veut d'eux. Mais il est aussi important de s'effacer pour favoriser un travail en autonomie, on doit alors amener les enfants à être indépendant. On peut aussi bien s'asseoir en face d'eux pour capter peut-être un regard ou essayer de guider le geste et travailler des jeux d'imitation.

La répétition est une étape du travail, mais pas l'objectif du travail. Toute activité mentale vise à son transfert dans des situations différentes ; apporter une variable à une activité connue et maîtrisée permet de travailler l'adaptation. Tout apprentissage est, en effet, le fruit d'un conflit cognitif.

Nous allons donc tenter de voir l'évolution qui se fera chez ce groupe d'enfants tout au long de cet apprentissage. Nous verrons également en quoi cela peut les aider à exprimer leurs désirs et donc finalement à communiquer avec les autres. Nous constatons que leur comportement est marqué par une absence de communication entre eux-mêmes et un entourage social le plus souvent inapte à pénétrer les codes dans lesquels ils s'enferment. Ainsi, ils peuvent paraître impassibles face aux tentatives de communication qu'on essaye d'établir avec eux. Ils expriment également un manque de réaction au langage corporel, ils refusent aussi d'imiter des expressions du visage ou certains gestes, comme montrer du doigt, faire bravo ou au revoir de la main.

Nous rappelons que pour qu'un système d'apprentissage de la communication soit efficace, il faut donc qu'il utilise des renforcements efficaces et qu'il débute par la communication spontanée. Il faut aussi qu'il évite le développement d'une dépendance des indices de départ et qu'il ne nécessite pas un long apprentissage. Il est donc indispensable de mieux cerner les renforcements qu'apprécie ces enfants, c'est-à-dire ce qu'ils préfèrent le plus comme leurs aliments et leurs objets préférés.

Afin de parvenir à atteindre nos objectifs nous avons établi un protocole d'enquête élaboré grâce à la mobilisation et le dévouement de nombreux spécialistes, des didacticiens entre autres ainsi que des psychologues et des éducateurs. Toutes ces personnes nous ont aidés à élaborer ce protocole pour pouvoir réaliser notre recherche, nous nous sommes ainsi basés sur l'expérience de tous ces spécialistes ainsi que sur l'existence de plusieurs plans d'intervention comme la C.I.M.10, C.A.R.S, EFI, ADOS, etc.

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant.

- ✓ La grille 1 correspond à un âge de développement de 0 à 2 ans. Elle comporte 17 items en rapport avec les habiletés de langage et compétences de communication.
- ✓ La grille 2 correspond à un âge de développement de 2 à 4 ans. Elle comporte 10 items en rapport avec les habiletés de langage et compétences de communication.
- ✓ La grille 3 correspond à un âge de développement de 4 à 6 ans. Elle comporte 13 items en rapport avec les habiletés de langage et compétences de communication.

-Distinction entre l'âge réel et l'âge de développement

Les concepts d'âge chronologique et d'âge développemental sont utilisés dans plusieurs disciplines du milieu de la santé. Ils sont particulièrement importants pour tous les professionnels de la toute petite enfance car ils permettent d'ajuster l'évaluation et les éventuelles prises en charge thérapeutiques.

L'âge chronologique, aussi appelé âge civil, est tout simplement l'âge réel de l'enfant, calculé à partir de sa date de naissance. C'est la notion d'âge que l'on utilise quotidiennement.

L'âge développemental quant à lui réfère à l'âge équivalent en fonction des habiletés de développement qu'un enfant présente dans le contexte d'une évaluation du développement. Cet âge équivalent est donc directement en lien avec les séquences de développement qui regroupent la motricité globale et fine, le langage, l'aspect perceptivo-cognitif, les activités de la vie quotidienne et le jeu, ainsi que l'aspect socio-affectif. Il reflète, en effet, le niveau de compétence d'une personne par rapport au développement normal et non pas son âge physique.

Nous mettons le point sur le fait que l'âge de développement de ces six enfants a été évalué par des psychologues travaillant dans le centre spécialisé dans les tests d'évaluation à partir d'un test d'évaluation appelé VINELAND (Echelle d'Evaluation du Comportement Adaptatif). Ce test évalue le domaine de communication, d'autonomie, de socialisation et de motricité.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant :

Date de naissance de l'enfant :

Age de l'enfant:

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

(Grilles modèles, cf. Annexe N°2)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date...../...../.....

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images			
2. Identifier des objets par les images			
3. Donner un objet identique à celui qui est montré			
4. Appareiller deux images identiques			
5. Identifier les couleurs par les images			
6. Identifier les formes par les images			
7. Identifier les parties du corps par les images			
8. Identifier les personnes familières par les images			
9. Identifier les objets de l'environnement par les images			
10. Pointer des images dans un livre			
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie			
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément			
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre			
14. Faire un choix par les images			
15. Exprimer le nom des images			
16. Exprimer les couleurs par les images			
17. Exprimer les formes par les images			

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date...../...../.....

Objectifs	Réponse	Date d'introduction	Date d'acquisition
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images			
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images			
3. Identifier les émotions simples par les images			
4. Identifier les catégories, les familles par les images			
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets			
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images			
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images			
8. Exprimer les actions sur les images			
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images			
10. Demander verbalement les items désirés			

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date...../...../.....

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images			
2. Identifier les émotions les plus complexes			
3. Identifier les endroits, les lieux par les images			
4. Identifier les métiers, les professions par les images			
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images			
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique			
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images			
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images			
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images			
10. Nommer les endroits, les lieux par les images			
11. Nommer les émotions par les images			
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison			
13. Répondre à la question « Où est ? »			

3.2.4 Description des grilles

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Nous avons appliqué cette grille aux six enfants. Chaque grille comporte deux parties, celle concernant les habiletés réceptives et celle concernant les habiletés expressives. Ce sont là les habiletés essentielles de la communication. Nous proposons ainsi différentes activités qui vont nous permettre d'évaluer les habiletés réceptives et les habiletés expressives de chaque enfant.

Durant toutes ces activités l'enfant est assis sur une chaise devant une table et l'éducateur professionnel est assis sur une chaise devant lui à l'intérieur de la salle de classe. Les habiletés à communiquer facilitent l'intégration au réseau social.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier et de donner chaque image.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les objets par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre objets familiers des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à chaque enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à chaque enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à chaque enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à chaque enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à chaque enfant des photos qui représentent les différents membres de la famille respective de chaque enfant. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images qui représentent des objets de l'environnement immédiat des enfants. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant l'enfant un livre ou il y a une série d'image comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à chaque enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Habiletés expressives

En ce qui concerne les habiletés expressives, nous avons eu beaucoup de mal à évaluer les enfants car, ils ont d'énormes difficultés au niveau de l'expression. Même lorsque les enfants parlent, ils ont du mal à s'exprimer et à exprimer leurs idées. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes rapprochés des spécialistes afin de nous éclairer sur ce point. Ce sont des psychologues, des orthophonistes, des psychomotriciens et des éducateurs qui nous ont donc aidés afin de parvenir à atteindre nos objectifs. En effet, tous ces spécialistes sont au contact de ces enfants au quotidien et sont en mesure de connaître le niveau de chaque enfant par rapport aux items qui suivent.

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de chaque enfant une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à chaque enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à chaque enfant de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer le nom des images.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Nous avons appliqué cette grille de nouveau aux six enfants. Chaque grille comporte encore une fois deux parties, celle concernant les habiletés réceptives et celle concernant les habiletés expressives.

Durant toutes ces activités l'enfant est toujours assis sur une chaise devant une table et l'éducateur professionnel est assis sur une chaise devant lui à l'intérieur de la salle de classe.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier chaque action sur les images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous avons posé les questions suivantes à chaque enfant. Les questions sont les suivantes :

- Avec quoi on mange ?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui

représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à chaque enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous avons posé les questions suivantes à chaque enfant tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette ?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à chaque enfant de répondre par oui ou non.

Habiletés expressives

On ce qui concerne les habiletés expressives, nous nous sommes toujours heurtés aux mêmes difficultés. Nous avons eu beaucoup de mal à évaluer les enfants qui ont d'énormes difficultés au niveau de l'expression.

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à chaque enfant des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous leur avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange ?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à chaque enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser chaque enfant à demander verbalement les items désirés.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Nous avons encore une fois appliqué cette grille aux six enfants et dans les mêmes conditions.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entrain de labourer son champ.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à chaque enfant quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à chaque enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à chaque enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Habiletés expressives

Concernant les habiletés expressives, nous avons de nouveau rencontré les mêmes difficultés. Les enfants ayant de grandes difficultés à nommer, l'évaluation ne peut encore se faire que grâce à l'intervention des professionnels dans le domaine.

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à chaque enfant la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à chaque enfant une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à chaque enfant une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à chaque enfant une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à chaque enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à chaque enfant la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à chaque enfant de répondre à la question « où est ? ».

Dans la partie qui va suivre, nous allons donc voir comment va se faire l'évolution de la communication chez les enfants atteints d'autisme à partir de l'utilisation d'un support imagé. Nous tenterons ainsi de voir comment l'image va permettre à ces enfants de communiquer autrement. Ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est ce rapport langage-communication qui obéirait éventuellement à d'autres codes. Notre travail didactique c'est justement d'explorer la connaissance de ces codes et de les exploiter pour dégager éventuellement des lois générales qui permettraient une insertion sans douleur de ces enfants qui sont en dysfonctionnement et donc en difficulté.

Il est question de créer un espace transversal à partir des codes développés par l'enfant et de la réception qu'on essaye d'en faire donnant ainsi lieu à une création linguistique en référence au langage verbal socialement utilisé afin d'optimiser la communication.

QUATRIÈME PARTIE

**ANALYSE DES RESULTATS
ET PERSPECTIVES DE REMEDIATION**

Dans cette partie analytique, nous allons essentiellement faire l'analyse des résultats obtenus d'après notre enquête dans un premier temps. Nous passerons après cela à des perspectives de remédiation selon les résultats obtenus pour chaque enfant en fonction de leurs points faibles ainsi que de leurs points forts. A partir d'une plateforme commune, celle d'une classe avec des enfants souffrant d'autisme à différents degrés, nous allons tenter de tester notre propre protocole d'enquête en nous appuyant en grande partie du PECS. Nous allons commencer par évaluer ces enfants dans un premier temps, ensuite nous passerons à l'étape de l'entraînement en fonction des résultats obtenus pour chaque enfant. Enfin, nous finirons par une réévaluation des cas observés. Nous rappelons que notre enquête a été menée auprès de six enfants atteints d'autisme dont l'âge varie entre six et dix ans, il s'agit de quatre garçons et de deux filles. Nous proposons ainsi différentes activités qui vont nous permettre d'évaluer les habiletés réceptives, ainsi que les habiletés expressives de ces enfants à partir de l'utilisation d'un support imagé.

Notre objectif dans cette recherche est d'inscrire notre projet d'analyse dans le recours à « l'image » comme tremplin pour faciliter l'accès au sens, établir une communication avec le sujet choisi comme lieu d'observation ainsi que pour multiplier les situations de communication. Nous verrons à cet effet, comment l'utilisation d'un support imagé peut faciliter et augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Notre objectif est alors d'élaborer des lois didactiques plus générales, à même de s'ajouter très modestement à l'échiquier global des recherches sur les troubles du langage et de la communication.

Nous allons donc dans un premier temps commencer par une évaluation des habiletés réceptives et des habiletés expressives de ces enfants à travers un protocole d'enquête qui contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant. Nous ferons alors l'analyse de chaque cas en essayant de mettre l'accent sur les points forts ainsi que sur les points faibles afin de penser à des solutions pour améliorer au mieux le protocole d'enquête dans le but de rétablir la communication chez les enfants avec autisme.

CHAPITRE 1 : ANALYSE DES RESULTATS

Afin de pouvoir répondre à notre problématique ainsi qu'à toutes les questions qui en découlent, nous allons dans un premier temps faire l'analyse des résultats obtenus à partir du protocole d'enquête. Nous avons donc appliqué ce protocole aux six enfants du groupe.

Le protocole de recherche contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant. Chaque grille comporte deux parties, celle concernant les habiletés réceptives et celle concernant les habiletés expressives. Ce sont là les habiletés essentielles de la communication. Nous proposons ainsi différentes activités qui vont nous permettre d'évaluer les habiletés réceptives ainsi que les habiletés expressives de ces enfants à partir de l'utilisation d'un support imagé.

Nous allons alors amener l'enfant à s'asseoir sur une chaise devant une table dans une classe en éliminant tous les éléments qui puissent le déconcentrer tels que des bruits ou des personnes ou même des objets ou autre chose.

Durant toutes ces activités l'enfant est alors assis sur une chaise devant une table et l'éducateur professionnel est assis sur une chaise devant lui à l'intérieur de la salle de classe. Nous avons alors proposé à cet enfant une série de pictogrammes correspondant ainsi aux objectifs à atteindre.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Chaoui Boudghene Djamel

Date de naissance de l'enfant : 11/08/2003

Age de l'enfant : 9 ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

(cf. Annexe N°3)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 03/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	03/03/2013	07/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	03/03/2013	07/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	03/03/2013	10/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	03/03/2013	11/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	04/03/2013	11/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	04/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	04/03/2013	13/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	04/03/2013	13/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	05/03/2013	13/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	05/03/2013	Non-acquis
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	2	05/03/2013	14/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	06/03/2013	17/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	1	06/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	2	06/03/2013	17/03/2013
15. Exprimer le nom des images	0	06/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	0	06/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	0	06/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 11/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	11/03/2013	18/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	11/03/2013	18/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	12/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	1	12/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	0	13/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	0	14/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	0	14/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 19/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	19/03/2013	27/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	19/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	19/03/2013	27/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	20/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	20/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	24/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	24/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	25/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	25/03/2013	Non-acquis

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Djamel a encore obtenu un score de 2. Il a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Djamel a de nouveau réussi à réaliser cet exercice, il a donc obtenu un score de 2. Il a donné chaque objet identique à celui qui montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Djamel différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Djamel différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les formes géométriques par les images, il a uniquement identifié le carré et le cercle.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Djamel des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différents membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à identifier et à donner l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Djamel un livre où il y a une série d'images comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a su appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a su pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Djamel une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il a du mal à formuler une demande en général.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il est capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. N'étant pas verbal, il est incapable de s'exprimer.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Djamel différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, il est incapable de s'exprimer car il est mutique.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Djamel différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Djamel a obtenu encore une fois un score de 0, il n'a pas su exprimer les formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant des actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange ?
- Avec quoi on se coiffe ?

- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, il n'a pas pu identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 1, il n'a pas su répondre par oui ou non à toutes les questions à propos d'image ou d'objets.

Habiletés expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. N'étant pas verbal, il est incapable de s'exprimer.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Djamel des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère

et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, il n'a pas pu exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas su exprimer les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Djamel a encore obtenu un score de 0, il n'a pas pu encore une fois exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, cela relève de son incapacité totale à s'exprimer.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant les différentes pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Djamel une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entrain de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, il n'a pas su identifier tous les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Djamel quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 1, il n'a pas vraiment réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Djamel une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 1, il a eu du mal à placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu nommer la fonction d'un objet par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Djamel une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Djamel a encore obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer et pointer les parties du corps par les images.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Djamel la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Djamel a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas pu encore une fois nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Djamel une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Djamel une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Djamel une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le

salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Djamel a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Djamel la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Djamel a encore une fois obtenu un score de 0. N'étant pas verbal, il n'a pas pu répondre verbalement à cette question.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Tebbal Fares

Date de naissance de l'enfant : 09/11/2007

Age de l'enfant : 6 ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

(cf. Annexe N°4)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 04/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	04/03/2013	04/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	04/03/2013	04/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	04/03/2013	04/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	04/03/2013	11/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	05/03/2013	11/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	05/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	05/03/2013	12/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	05/03/2013	12/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	06/03/2013	12/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	06/03/2013	13/03/2013
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	2	06/03/2013	13/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	07/03/2013	17/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	07/03/2013	17/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	07/03/2013	18/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	07/03/2013	18/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	10/03/2013	18/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	1	10/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 12/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	12/03/2013	12/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	2	12/03/2013	14/03/2013
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	13/03/2013	17/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	13/03/2013	17/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	2	13/03/2013	17/03/2013
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	14/03/2013	18/03/2013
10. Demander verbalement les items désirés	2	14/03/2013	18/03/2013

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 20/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	2	20/03/2013	20/03/2013
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	2	21/03/2013	26/03/2013
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	2	21/03/2013	26/03/2013
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	2	24/03/2013	26/03/2013
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	2	24/03/2013	27/03/2013
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	2	24/03/2013	27/03/2013
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	24/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	25/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	2	25/03/2013	28/03/2013
13. Répondre à la question « Où est ? »	2	25/03/2013	28/03/2013

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Nous mettons le point sur le fait que le même matériel est utilisé pour tous les enfants afin qu'on puisse les évaluer de la même façon.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Fares a encore obtenu un score de 2. Il a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Fares a de nouveau réussi à réaliser cet exercice, il a donc obtenu un score de 2. Il a donné chaque objet identique à celui qui montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Fares différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Fares différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Fares a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les formes géométriques par les

images, il a uniquement identifié le carré et le cercle.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Fares des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différents membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier et à donner

l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Fares un livre ou il y a une série d'image comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Fares a encore obtenu un score de 2, il a su appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a su pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Fares une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il est capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à exprimer verbalement le nom des images. Nous précisons à cet effet que Fares est verbal, il est donc capable de s'exprimer.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Fares différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à exprimer les couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Fares différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 1, ce qui correspond donc à un item partiellement réussi. Il n'a pas su exprimer toutes les formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant des actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?

- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il a pu identifier toutes les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette ?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Fares a encore obtenu un score de 2, il a su répondre par oui ou non à toutes les questions à propos d'image ou d'objets.

Habilités expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a su exprimer le nom des objets par les images car il est verbal.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Fares des photos qui représentent les différents

membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su exprimer les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Fares a encore obtenu un score de 2, il a su exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su demander verbalement les items désirés.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Fares une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant les différentes pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Fares une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Fares une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Fares une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entraîné de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su identifier tous les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Fares quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Fares une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 2, il a su placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a pu nommer la fonction d'un objet par les images car il est verbal.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fares une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Fares a encore obtenu un score de 2, il a su nommer et pointer les parties du corps par les images.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fares la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su nommer les fonctions de toutes les parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Fares une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu nommer tous les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Fares une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Fares a de nouveau obtenu un score de 1, il n'a pas su nommer toutes les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Fares une série d'images qui représentent

les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Fares a obtenu un score de 2, il a su nommer les fonctions des pièces de la maison.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Fares la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Fares a encore une fois obtenu un score de 2. N'ayant aucune difficulté à s'exprimer, il a pu répondre verbalement à cette question.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Zendagui Sid Ahmed

Date de naissance de l'enfant : 30/05/2005

Age de l'enfant : 8 ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.
(cf. Annexe N°5)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 05/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	05/03/2013	17/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	05/03/2013	17/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	1	05/03/2013	Non-acquis
4. Appareiller deux images identiques	2	06/03/2013	19/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	06/03/2013	19/03/2013
6. Identifier les formes par les images	0	06/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	07/03/2013	20/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	07/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	07/03/2013	21/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	10/03/2013	Non-acquis
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	1	10/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	0	11/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	0	11/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	0	11/03/2013	Non-acquis
15. Exprimer le nom des images	1	12/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	1	12/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	1	12/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 13/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	1	13/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	1	13/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les émotions simples par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	14/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	14/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	1	17/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	17/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	1	17/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	1	18/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	1	18/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 21/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	1	21/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	21/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	1	21/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	24/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	0	24/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	24/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	26/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	26/03/2013	Non-acquis

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Sid Ahmed a encore obtenu un score de 2. Il a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas réussi à donner un objet identique à celui qui est montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 2, il a pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu identifier les formes géométriques par les images.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Sid Ahmed des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier tous les membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier et à donner l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Sid Ahmed un livre où il y a une série d'images comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas totalement réussi à réaliser cet exercice.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Sid Ahmed une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, il a également du mal à formuler une demande en général.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Sid Ahmed a encore obtenu un score de 0, il n'est pas capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il a pu exprimer le nom de certaines images car il est verbal.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il a su exprimer certaines couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu encore une fois un score de 1, il a su exprimer certaines formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?

- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Sid Ahmed a de nouveau obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier tous les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su identifier les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas pu identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, il n'a pas su répondre par oui ou non à des questions à propos d'image ou d'objets.

Habilités expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item qui partiellement réussi. Il a su exprimer le nom de certains objets par les images.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Sid Ahmed des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère

et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Sid Ahmed a de nouveau obtenu un score de 1, il a su exprimer certaines actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Sid Ahmed a encore obtenu un score de 1, il a pu exprimer certains objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il a réussi à demander verbalement quelques items.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas su identifier toutes les pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier tous les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entraîné de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 1, il n'a pas su identifier tous les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Sid Ahmed a de nouveau obtenu un score de 1, il a eu du mal à placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu nommer la fonction d'un objet par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Sid Ahmed a encore obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer et pointer les parties du corps par les images malgré le fait qu'il s'exprime.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Sid Ahmed la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Sid Ahmed a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas pu encore une fois nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Sid Ahmed une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Sid Ahmed une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Sid Ahmed une série d'images qui

représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Sid Ahmed a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Sid Ahmed la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Sid Ahmed a encore une fois obtenu un score de 0, il n'a pas pu répondre à cette question. Même s'il est verbal, Sid Ahmed a souvent du mal à s'exprimer et à répondre verbalement à une question.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Boudghene Stambouli Noureddine

Date de naissance de l'enfant : 02/07/2002

Age de l'enfant : 10 ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.
(cf. Annexe N°6)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 06/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	06/03/2013	28/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	06/03/2013	01/04/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	07/03/2013	12/04/2013
4. Appareiller deux images identiques	1	07/03/2013	Non-acquis
5. Identifier les couleurs par les images	2	10/03/2013	13/04/2013
6. Identifier les formes par les images	0	10/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	11/03/2013	13/04/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	12/03/2013	17/04/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	12/03/2013	Non-acquis
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	1	12/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	0	13/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	0	13/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
15. Exprimer le nom des images	1	14/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	0	14/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	0	14/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 14/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	1	14/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	1	14/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les émotions simples par les images	0	17/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	17/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	17/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	1	18/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	18/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	1	19/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	1	19/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	1	19/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 24/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	24/03/2013	21/04/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	24/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	24/03/2013	25/04/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant Sur les images	0	25/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	25/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	27/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	27/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	28/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	28/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	28/03/2013	Non-acquis

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Noureddine a encore obtenu un score de 2. Il a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 2, il a réussi à donner l'objet identique à celui qui est montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Nouredine différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Nouredine différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu identifier les formes géométriques par les images.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Nouredine des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier tous les membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier et à donner l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Nouredine un livre où il y a une série d'images comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, il n'a pas totalement réussi à réaliser cet exercice.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Noureddine une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 0, il a également du mal à formuler une demande en général.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Noureddine a encore obtenu un score de 0, il n'est pas capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il a pu exprimer le nom de certaines images car il est verbal.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Noureddine différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 0, il n'a pas su exprimer les couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Nouredine différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu encore une fois un score de 0, il n'a pas su exprimer les formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?

- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Noureddine a de nouveau obtenu un score de 1, il n'a pas réussi à identifier tous les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su identifier les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 1, il n'a pas pu identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, il n'a pas su répondre par oui ou non à des questions à propos d'image ou d'objets.

Habilités expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item qui partiellement réussi. Il a su exprimer le nom de certains objets par les images.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Nouredine des photos qui représentent les différents

membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Noureddine a de nouveau obtenu un score de 1, il a su exprimer certaines actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Noureddine une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Nouredine a encore obtenu un score de 1, il a pu exprimer certains objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, il a réussi à demander verbalement quelques items.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a su identifier toutes les pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Nouredine une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entraîné de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su identifier les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Nouredine quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Nouredine a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Nouredine une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 1, il a eu du mal à placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas pu nommer la fonction d'un objet par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Nouredine une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Nouredine a encore obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer et pointer les parties du corps par les images malgré le fait qu'il s'exprime.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Nouredine la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Nouredine a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas pu encore une fois nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Nouredine une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Nouredine une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Nouredine a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Noureddine une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Noureddine a obtenu un score de 0, il n'a pas pu nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Noureddine la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Noureddine a encore une fois obtenu un score de 0, il n'a pas pu répondre à cette question. Même s'il est verbal, Sid Ahmed a souvent du mal à s'exprimer et à répondre verbalement à une question.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Hassaine Kawtar

Date de naissance de l'enfant : 24/05/2006

Age de l'enfant : 7ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

(cf. Annexe N°7)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 07/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	07/03/2013	07/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	07/03/2013	07/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	07/03/2013	07/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	10/03/2013	13/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	10/03/2013	13/03/2013
6. Identifier les formes par les images	2	10/03/2013	13/03/2013
7. Identifier les parties du corps par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	12/03/2013	19/03/2013
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	2	12/03/2013	19/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	13/03/2013	24/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	13/03/2013	25/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	13/03/2013	25/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	14/03/2013	27/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	14/03/2013	27/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	2	14/03/2013	28/03/2013

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 17/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	17/03/2013	17/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	17/03/2013	24/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	17/03/2013	25/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	18/03/2013	27/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	1	18/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	19/03/2013	28/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	19/03/2013	31/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	20/03/2013	02/04/2013
10. Demander verbalement les items désirés	2	20/03/2013	04/04/2013

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 25/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	25/03/2013	25/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	25/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	25/03/2013	28/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	2	26/03/2013	28/03/2013
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	2	26/03/2013	01/04/2013
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	2	26/03/2013	03/04/2013
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	2	27/03/2013	07/04/2013
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	1	31/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	1	31/03/2013	Non-acquis

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Nous mettons le point sur le fait que le même matériel est utilisé pour tous les enfants afin qu'on puisse les évaluer de la même façon.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 2. Elle a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Kawtar a de nouveau réussi à réaliser cet exercice, elle a donc obtenu un score de 2. Elle a donné chaque objet identique à celui qui montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Kawtar différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Kawtar différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a su identifier les formes géométriques par les images.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Kawtar des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas réussi à identifier tous les membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier et à donner l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Kawtar un livre où il y a une série d'images comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 2, elle a su appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a su pointer l'item désiré spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Kawtar une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a su demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle est capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer verbalement le nom des images. Nous précisons à cet effet que Kawtar est verbale, elle est donc capable de s'exprimer.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Kawtar différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer les couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Kawtar différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 2, elle a su exprimer toutes les formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant des actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?

- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle a pu identifier toutes les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su répondre par oui ou non à toutes les questions à propos d'image ou d'objets.

Habiletés expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a su exprimer le nom des objets par les images car elle est verbale.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Kawtar des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a su exprimer les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 2, elle a su exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a su demander verbalement les items désirés.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant les différentes pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Kawtar une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entraîné de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 2, elle a su identifier tous les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Kawtar quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Kawtar une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Kawtar a encore obtenu un score de 2, elle a su placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su nommer la fonction de tous les objets par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Kawtar une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item

totalemment réussi. Elle a su nommer et pointer les parties du corps par les images.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Kawtar la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, elle n'a pas su nommer les fonctions de toutes les parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Kawtar une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, elle n'a pas pu nommer tous les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Kawtar une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Kawtar a de nouveau obtenu un score de 1, elle n'a pas su nommer toutes les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Kawtar une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Kawtar a obtenu un score de 1, elle n'a pas su nommer les fonctions de toutes les pièces de la maison.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Kawtar la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Kawtar a encore une fois obtenu un score de 1. Même si elle s'exprime, elle a eu du mal à répondre verbalement à cette question.

Protocole d'enquête

Nom de l'enfant : Cherif Fatima Zohra

Date de naissance de l'enfant : 11/05/2005

Age de l'enfant : 8 ans

Le protocole d'enquête contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 0 à 2 ans.

Grille 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 2 à 4 ans.

Grille 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication.
Age de développement de 4 à 6 ans.

La cotation des items est divisée en trois niveaux :

2 : l'item est totalement réussi.

1 : l'item est partiellement réussi.

0 : l'item n'est pas réussi.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

(cf. Annexe N°8)

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 10/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	10/03/2013	10/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	10/03/2013	10/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	10/03/2013	14/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	11/03/2013	14/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	12/03/2013	17/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	12/03/2013	19/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	12/03/2013	19/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	13/03/2013	20/03/2013
11. Appairer deux images non-identiques de la même catégorie	2	13/03/2013	21/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	1	14/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	14/03/2013	24/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	14/03/2013	24/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	17/03/2013	25/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	17/03/2013	27/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	1	17/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 18/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	18/03/2013	18/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	18/03/2013	20/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	18/03/2013	21/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	19/03/2013	24/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	19/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	20/03/2013	27/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	20/03/2013	30/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	21/03/2013	03/04/2013
10. Demander verbalement les items désirés	1	21/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 26/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	26/03/2013	28/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	26/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	26/03/2013	02/04/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	1	27/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	27/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	28/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	31/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	31/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	1	01/04/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	1	01/04/2013	Non-acquis

ANALYSE

Grille 1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Nous mettons le point sur le fait que le même matériel est utilisé pour tous les enfants afin qu'on puisse les évaluer de la même façon.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier et donner les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. Une image qui représente un chien, une autre un cartable, une autre une chaussure et enfin un peigne.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de donner chaque image.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant et en donnant toutes les images.

Item 2 : Identifier des objets par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. Des images qui représentent des objets familiers comme un parapluie, une cuillère, un ballon et aussi des ciseaux.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets par les images.

Résultat : Fatima a encore obtenu un score de 2. Elle a su identifier chaque objet par les images.

Item 3 : Donner un objet identique à celui qui est montré.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre objets familiers, des objets tels qu'un sifflet, une petite balle en plastic, un animal en plastic et enfin un dé. Nous avons ensuite mis ces objets dans un panier.

Objectif : demander à l'enfant de donner l'objet identique à celui qui est montré.

Résultat : Fatima a de nouveau réussi à réaliser cet exercice, elle a donc obtenu un score de 2. Elle a donné chaque objet identique à celui qui montré.

Item 4 : Appareiller deux images identiques.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image de deux enfants ensemble, dans le troisième l'image d'une montre et dans le quatrième l'image des toilettes. D'un autre côté, nous avons posé les mêmes images plus une intruse devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a pu mettre chaque image avec celle qui lui correspond dans le panier.

Item 5 : Identifier les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Fatima différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de la couleur qu'on lui demande.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les différentes couleurs par les images.

Item 6 : Identifier les formes par les images.

Nous avons proposé à Fatima différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant de nous remettre l'image qui correspond à la forme qu'on lui demande.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su identifier toutes les formes géométriques par les images, elle a su identifier uniquement le carré et le cercle.

Item 7 : Identifier les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nous donner l'image de la partie du corps qui lui est demandée.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les différentes parties du corps par les images.

Item 8 : Identifier les personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Fatima des photos qui représentent les différents membres de sa propre famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents, cela dépend en fait des membres de la famille de chaque enfant.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image du membre de la famille qu'on lui demande.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier tous les membres de la famille par les images.

Item 9 : Identifier les objets de l'environnement par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images qui représentent des objets de son environnement immédiat. Nous avons alors proposé une image d'une fourchette, une image d'une voiture, une image d'une paire de chaussures et une image d'une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de nous donner l'image de l'objet qu'on lui demande.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier et à donner l'image de chaque objet demandé.

Item 10 : Pointer les images dans un livre.

Nous avons mis sur la table devant Fatima un livre où il y a une série d'images comme celle d'une voiture, d'une chaise, d'une table, d'un arbre, d'un cartable, d'une pomme et d'une cuillère.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier et de pointer les images en fonction de ce qu'on lui demande.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier et à pointer toutes les images.

Item 11 : Appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images différentes. Dans le premier panier, nous avons mis l'image d'une bouche, dans le deuxième l'image d'une pomme, dans le troisième l'image d'une voiture et dans le quatrième l'image d'un chien. Ensuite, nous avons mis devant les paniers d'autres images différentes des autres images mais qui appartiennent à la même catégorie comme l'image d'une oreille, l'image d'une banane, l'image d'un tracteur et l'image d'un chat.

Objectif : demander à l'enfant de mettre dans chaque panier l'image de la catégorie correspondante.

Résultat : Fatima a encore obtenu un score de 2, elle a su appareiller deux images non-identiques de la même catégorie.

Habiletés expressives

Item 12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Objectif : apprendre à chaque enfant à pointer l'item désiré spontanément.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su pointer tous les items désirés spontanément.

Item 13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Nous avons mis à la disposition de Fatima une série de photos représentant différentes choses et objets lui permettant ainsi de formuler une demande.

Objectif : apprendre à l'enfant à formuler une demande, ici en l'occurrence demandé à boire en donnant la photo ou l'image d'un verre.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a su demander à boire en donnant la photo d'un verre.

Item 14 : Faire un choix par les images.

Objectif : permettre à l'enfant de faire un choix par les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 2, elle est capable de faire un choix par les images.

Item 15 : Exprimer le nom des images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. Une image qui représente un ballon, une autre un gâteau, une autre une chaussure et enfin une voiture.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer verbalement le nom des images. Nous précisons à cet effet que Fatima est verbale, elle est donc capable de s'exprimer.

Item 16 : Exprimer les couleurs par les images.

Nous avons proposé à Fatima différentes images qui représentent différentes couleurs comme le rouge, le bleu, le vert, le jaune et l'orange.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes couleurs par les images.

Résultat : Fatima a encore obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer les couleurs par les images.

Item 17 : Exprimer les formes par les images.

Nous avons proposé à Fatima différentes images qui représentent différentes formes géométriques telles qu'un carré, un cercle, un triangle et enfin un rectangle.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les différentes formes géométriques par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, elle n'a pas su exprimer toutes les formes par les images.

Grille 2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Habilités réceptives

Item 1 : Identifier des actions sur des images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant des actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?

- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les objets selon leur fonction par les images.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 2, elle a pu identifier toutes les émotions simples.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images.

Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes :

- Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette?
- Est-ce qu'on mange avec un peigne ?
- Est-ce qu'on boit avec un stylo ?
- Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

Résultat : Fatima a encore obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Elle n'a pas su répondre par oui ou non à des questions à propos d'image ou d'objets.

Habiletés expressives

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a su exprimer le nom des objets par les images car elle est verbale.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Nous avons présenté à Fatima des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 2, elle a réussi à exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images. La première image représente un enfant entrain de boire. La deuxième représente un petit garçon entrain de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille entrain de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon entrain de courir.

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su exprimer toutes les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes :

- Avec quoi on mange?
- Avec quoi on se coiffe ?
- Avec quoi on écrit ?
- Avec quoi on se lave les mains ?

Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a su exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés.

Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, elle n'a pas su demander verbalement tous les items désirés.

Grille 3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Habiletés réceptives

Item 1 : Identifier les pièces de la maison par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les différentes pièces de la maison par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant les différentes pièces de la maison par les images.

Item 2 : Identifier les émotions les plus complexes.

Nous avons proposé à Fatima une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon anxieux. La deuxième représente un garçon qui souffre. La troisième représente un garçon timide.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions les plus complexes par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas pu identifier toutes les émotions les plus complexes.

Item 3 : Identifier les endroits, les lieux par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les endroits ou lieux par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, elle a réussi à identifier les endroits ou lieux par les images.

Item 4 : Identifier les métiers, les professions par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série d'images qui représentent des métiers ou professions différentes. Une image qui représente une institutrice dans la classe, une autre qui représente une fonctionnaire de police qui fait traverser la route à des petits enfants, une autre qui représente un cultivateur entraîné de labourer son champ.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier les métiers ou professions par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, elle n'a pas su identifier tous les métiers ou professions par les images.

Item 5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Nous avons proposé à Fatima quelques images qui représentent des actions de faire semblant. Nous avons proposé par exemple une image où une mère donne à manger à une poupée, elle fait donc semblant de nourrir la poupée.

Objectif : demander à l'enfant d'identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 1, elle n'a pas réussi à identifier de façon claire le jeu de faire semblant sur les images.

Item 6 : Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique.

Nous avons proposé à Fatima une série de trois images qui représentent une fille qui fait du toboggan en trois étapes. Dans la première image, elle monte les escaliers du toboggan. Dans la deuxième image, elle est tout en haut du toboggan et dans la troisième image, elle descend du toboggan.

Objectif : demander à l'enfant de placer en ordre les cartes pour en faire une histoire logique.

Résultat : Fatima a encore obtenu un score de 1, elle n'a pas su placer en ordre toutes les cartes pour en faire une histoire logique.

Habilités expressives

Item 7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une fourchette. La deuxième représente un verre. La troisième représente un crayon. La quatrième représente du dentifrice.

Objectif : demander à l'enfant de nommer la fonction d'un objet par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Elle n'a pas su nommer la fonction de tous les objets par les images.

Item 8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fatima une série de quatre images qui représentent différentes parties du corps humain. Nous avons proposé ainsi une image du nez, une des mains, une autre des pieds, une autre de la bouche et une de l'oreille.

Objectif : demander à l'enfant de nommer et de pointer les parties du corps par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Elle a su nommer et pointer les parties du corps par les images.

Item 9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Nous avons proposé à Fatima la même série d'image représentant les différentes parties du corps.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, elle n'a pas su nommer les fonctions de toutes les parties du corps par les images.

Item 10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Fatima une série d'images qui représentent des endroits ou lieux différents. Une image qui représente une classe, une autre une maison, une autre route et une autre la plage.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les endroits et les lieux par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 1, elle n'a pas pu nommer tous les endroits ou lieux par les images.

Item 11 : Nommer les émotions par les images.

Nous avons de nouveau proposé à Fatima une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les émotions par les images.

Résultat : Fatima a de nouveau obtenu un score de 1, elle n'a pas su nommer toutes les émotions par les images.

Item 12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison.

Nous avons de nouveau proposé à Fatima une série d'images qui représentent les différentes pièces de la maison. Une image qui représente la cuisine, une autre le salon, une autre la salle de bain et une autre la chambre à coucher.

Objectif : demander à l'enfant de nommer les fonctions des pièces de la maison par les images.

Résultat : Fatima a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Elle n'a pas su nommer les fonctions des pièces de la maison.

Item 13 : Répondre à la question « où est ? »

Nous avons posé à Fatima la question suivante : où est papa ?

Objectif : demander à l'enfant de répondre à la question « où est ? ».

Résultat : Fatima a encore une fois obtenu un score de 1. Même si elle s'exprime, elle a eu du mal à répondre verbalement à cette question.

L'analyse de toutes ces grilles nous permettra d'aboutir à des éléments de réponse et par la même à des perspectives de remédiation. C'est ce que nous allons tenter de réaliser dans le chapitre qui va suivre. Sur la base d'un travail d'analyse et d'observation, il est question d'apporter des solutions d'ordre didactique qui permettraient éventuellement de rétablir le rapport langage-communication chez les enfants atteints d'autisme.

Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, c'est de faire la preuve que le rapport langage-communication pourrait éventuellement s'inscrire dans des codes autres que ceux communément admis dans la plupart des cas qui désignent cette pathologie. Notre travail didactique c'est justement d'explorer la connaissance de ces codes et de les exploiter pour dégager éventuellement des lois générales qui permettraient une insertion sans douleur de ces enfants qui sont en dysfonctionnement et en marge de la société.

CHAPITRE 2 : PERSPECTIVES DE REMEDIATION

A la lumière des données recueillies, suite à l'analyse des résultats obtenus et compte tenu des éléments développés au cours des parties précédentes, nous pouvons tenter d'apporter des éléments de réponse afin de pouvoir remédier aux difficultés rencontrées et améliorer au mieux notre protocole d'enquête.

Nous mettons l'accent sur le fait que notre étude relève du champ de la didactique, ceci dit nous avons été obligée d'avoir recours au champ de la psychologie, lorsque nous avons eu au niveau du deuxième et du troisième chapitre de la deuxième partie, à évoquer le cas des enfants déficients en général et à définir le cas des enfants atteints d'autisme, mais uniquement pour accéder à certains savoirs spécifiques qui faciliteraient notre domaine d'analyse. Notre travail d'analyse est indexé sur des possibilités de remédiation de la relation communication-langage et nous nous interrogeons sur d'autres codes langagiers qui permettraient de rétablir la communication chez les enfants souffrant d'autisme. Nous rappelons, à cet effet, que nous nous sommes appuyée sur une méthode qui existe déjà et qui s'offre à nous à la fois comme base et comme référence.

Nous partons, dans cet ordre des choses, de l'idée principale qu'il y a chez les enfants atteints d'autisme une altération qualitative des moyens de communication. Or, lorsque l'enfant n'acquiert pas normalement le langage verbal, ce qui est notamment leur cas, il nous a paru impératif de réfléchir à des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication. Pour cela, nous avons eu recours à une méthode connue et utilisée le PECS, mais en essayant de l'expérimenter dans notre propre terrain d'observation et d'en mesurer les effets et les lacunes éventuelles. Ce qui nous offrirait l'opportunité de proposer une démarche didactique à la fois adaptée aux cas des enfants observés et portant en elle les germes d'une généralisation possible à d'autres cas.

La méthode PECS consiste, comme nous avons eu l'occasion de le voir et de le développer dans le chapitre 1 de la troisième partie, s'agissant des enfants avec autisme, à remettre à l'interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. Le PECS est donc un système de communication par échange d'images. Si

cette méthode bénéficie d'une audience appréciable c'est sans aucun doute lié d'abord aux résultats obtenus déjà en la matière, mais aussi et surtout au fait qu'elle s'offre comme base à la fois possible et ouverte à tous les particularismes qui marquent justement le cas des enfants souffrant d'autisme. Ce qui élargit le champ d'observation de ces mêmes particularismes et l'adaptation de ce que la méthode propose à autant de variables que le terrain analysé peut nous donner à voir.

Afin de parvenir à atteindre nos objectifs, nous avons établi un protocole d'enquête élaboré grâce à la mobilisation et au dévouement de nombreux spécialistes. Toutes ces personnes nous ont aidée à élaborer ce protocole pour pouvoir réaliser cette recherche.

Le protocole de recherche contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant. Chaque grille comporte deux parties, celle concernant les habiletés réceptives et celle concernant les habiletés expressives. Ce sont là les habiletés essentielles de la communication.

2.1 HABILITES RECEPTIVES

Après l'analyse des grilles, nous avons constaté concernant les habiletés réceptives, que la plupart des enfants souffrant d'autisme ont obtenu un score de 2 ce qui correspond à des items totalement réussis. Ils ont pu réaliser toutes les consignes, par conséquent le message passe.

Par contre, certains enfants ont obtenu un score de 1 ce qui correspond à des items partiellement réussis. Ce qui va installer une ambiguïté, un flou chez les enfants atteints d'autisme parce que la réception se passe mal, un flou dans lequel on est obligé de s'installer et dont on voudrait au fur et à mesure réduire la marge. C'est la raison pour laquelle nous devons procéder à un entraînement ainsi qu'à une réévaluation pour s'assurer des résultats obtenus.

L'ambiguïté se situe probablement aussi bien au niveau de l'émission du message qu'au niveau de la réception. Plusieurs questions vont alors se poser : les images ne sont pas assez claires ? Est-ce que l'enfant n'a pas su identifier les images ou tout simplement n'a-t-il pas compris la consigne ? Ne serait-il pas plus adéquat d'utiliser d'autres types d'images ? Autant de variables à tester et à évaluer.

D'autres enfants ont obtenu un score de 0 ce qui correspond à des items non-réussis. Ce qui va installer une incompréhension, nous revenons aux résultats obtenus lors de l'analyse des gilles pour en attester.

- Grille1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Item6 : Identifier les formes par les images. (cf. Annexe N°9)

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su identifier les formes géométriques par les images.

- Grille2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Item3 : Identifier les émotions simples par les images. (cf. Annexe N°10)

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su identifier les émotions simples par les images.

Item5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

Sid Ahmed, Nouredine et Fatima ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su répondre par oui ou non à des questions à propos d'image ou d'objets.

- Grille3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Item4 : Identifier les métiers, les professions par les images. (cf. Annexe N°11)

Nouredine a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Il n'a pas su identifier les métiers ou professions par les images.

Item5 : Identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas réussi à identifier le jeu de faire semblant sur les images.

Ces résultats négatifs nous interpellent et nous poussent à nous questionner et à réfléchir à d'autres moyens de résolution comme lieu à partir duquel une réflexion didactique nouvelle ou complémentaire simplement s'impose.

2.2 HABILITES EXPRESSIVES

Notre analyse nous a permis de constater quant aux habiletés expressives, que certains enfants souffrant d'autisme ont obtenu un score de 2 ce qui correspond à des items totalement réussis. Ils ont pu réaliser toutes les consignes, par conséquent le message passe.

D'autres enfants ont obtenu un score de 1 ce qui correspond à des items partiellement réussis. Mais la plupart des enfants ont plutôt obtenu un score de 0 ce qui correspond à des items non-réussis. Ils n'ont pas réussi à répondre aux consignes, ce qui va créer l'incompréhension et le message ne passe pas.

- Grille1 : Age de développement de 0 à 2 ans.

Item12 : Pointer l'item désiré spontanément.

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su pointer l'item désiré spontanément.

Item13 : Demander à boire en donnant la photo d'un verre. (cf. Annexe N°12)

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils ont du mal à formuler une demande en général.

Item14 : Faire un choix par les images.

Sid Ahmed et Nouredine ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils ne sont pas capables de faire un choix par les images.

Item15 : Exprimer le nom des images.

Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. N'étant pas verbal, il est incapable de s'exprimer.

Item16 : Exprimer les couleurs par les images. (cf. Annexe N°13)

Noureddine et Djamel ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su exprimer les couleurs par les images.

Item17 : Exprimer les formes par les images.

Noureddine et Djamel ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su exprimer les formes par les images.

- Grille2 : Age de développement de 2 à 4 ans.

Item6 : Exprimer le nom des objets par les images. (cf. Annexe N°14)

Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. N'étant pas verbal, il est incapable de s'exprimer.

Item7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images.

Sid Ahmed, Noureddine et Djamel ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas pu exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item8 : Exprimer les actions sur les images. (cf. Annexe N°15)

Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi, il est incapable de s'exprimer.

Item9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi, il est incapable de s'exprimer.

Item10 : Demander verbalement les items désirés.

Djamel a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi, il est totalement incapable de s'exprimer.

- Grille3 : Age de développement de 4 à 6 ans.

Item7 : Nommer la fonction d'un objet par les images.

Sid Ahmed, Nouredine et Djamel ont obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su nommer la fonction d'un objet par les images.

Item8 : Nommer et pointer les parties du corps par les images.

Sid Ahmed, Nouredine et Djamel ont de nouveau obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas réussi à nommer et pointer les parties du corps par les images.

Item9 : Nommer les fonctions des parties du corps par les images. (cf. Annexe N°16)

Sid Ahmed, Nouredine et Djamel ont encore obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas réussi à nommer les fonctions des parties du corps par les images.

Item10 : Nommer les endroits, les lieux par les images.

Sid Ahmed, Nouredine et Djamel ont encore une fois obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su nommer les endroits, les lieux par les images.

Item11 : Nommer les émotions par les images.

Sid Ahmed, Nouredine et Djamel ont de nouveau obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su nommer les émotions par les images.

Item12 : Nommer les fonctions des pièces de la maison. (cf. Annexe N°17)

Sid Ahmed, Noureddine et Djamel ont encore obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su nommer les fonctions des pièces de la maison.

Item13 : Répondre à la question « Où est ? ».

Sid Ahmed, Noureddine et Djamel ont encore une fois obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. Ils n'ont pas su répondre à la question « Où est ? ».

Tous ces résultats négatifs nous poussent, encore une fois, à nous poser plusieurs questions et de constater différents points pour enfin arriver à des éléments de réponses.

- ✓ Nous avons constaté que parmi les types d'image, les pictogrammes sont beaucoup plus faciles à utiliser et permettent ainsi une meilleure compréhension pour les enfants. Les pictogrammes sont des dessins figuratifs ou symboliques reproduisant le contenu d'un message sans se référer à sa forme linguistique. Ils peuvent être utilisés avec tous les enfants et permettent de stimuler leurs apprentissages pour développer le langage, l'autonomie et les habiletés sociales. Les pictogrammes sont des outils qui offrent un support visuel, tant au niveau de la routine, du jeu ou de l'apprentissage. Ils sont donc une base solide pour tout intervenant ou parent désirant favoriser le développement du langage chez l'enfant.
- ✓ La taille des pictogrammes est très importante parce que les enfants avec autisme sont « visuels », c'est la raison pour laquelle nous avons choisi des pictogrammes d'une grande taille au début des exercices, puis nous avons réduit progressivement leur taille selon les progrès des enfants. Les couleurs sont également importantes car elles attirent davantage les enfants.
- ✓ Nous avons également constaté que les enfants sont beaucoup plus attirés par des objets familiers et par des aliments préférés. Nous avons constaté qu'il est plus facile de découvrir cet acte porteur d'intention avec des objets connus et désirés. Chaque être vivant fera ainsi plus d'effort pour obtenir ce qu'il aime,

il est donc nécessaire de partir des préférences de chaque enfant. Ceci est très important car c'est ce qui va permettre d'amorcer le travail avec les enfants atteints d'autisme et les initier à l'enseignement et à l'apprentissage, ensuite nous pouvons passer à la généralisation. On prend comme exemple un paquet de gâteaux, au départ on utilise une image qui représente la marque préférée d'un enfant pour attirer son attention, ensuite nous pouvons utiliser une image avec n'importe quel paquet de gâteaux.

Cela dit, l'utilisation d'un support imagé permet ainsi aux enfants sans langage d'exprimer, à l'aide de pictogrammes, une demande ou un commentaire de façon adaptée et compréhensible de tous. Il peut également favoriser l'apparition du langage, ou lui donner une visée communicative lorsqu'il est déjà présent. Il entraîne aussi une diminution des troubles du comportement auparavant générés par l'incapacité de se faire comprendre.

Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour les enfants atteints d'autisme, eux qui sont souvent des penseurs visuels. L'image va alors constituer une source d'une grande richesse leur permettant ainsi de pouvoir évoluer, le mieux possible, vers la norme communicative en société.

Les enfants avec autisme savent associer une image et un mot, échanger un mot contre un objet, objet pour la toilette par exemple. Ils ont appris à trier des cartes, comme par exemple faire le tri entre les objets de la cuisine et les objets de la salle de bain. Ils savent aussi associer une image représentant une action et une phrase qui raconte cette action, par exemple : le garçon lit, la fille mange une glace.

Et enfin, ils savent maintenant pour la plupart d'entre eux associer des syllabes pour former un mot connu. « Non », par exemple.

Cela correspond aux trois premières étapes du PECS. L'étape suivante consiste à construire « la phrase pictographique » avec le pictogramme « je veux » et l'image de l'objet désiré pour rendre les enfants plus autonomes dans leurs demandes.

Il est alors important qu'ils aient à leur disposition un livre de communication avec tous les images/mots connus à disposition, ils sont collés sur du velcro donc mobiles, pour qu'ils puissent faire leurs choix et exprimer leurs désirs.

Ces exercices contribuent d'une part, à mieux saisir le geste expressif, ce qui est souvent nécessaire aux enfants en difficultés et d'autre part à travailler la représentation symbolique au moyen de signes visuels ce qui va réellement aider ces enfants à construire du sens. Il y a à la fois création, expression, représentation et justification du signe visuel utilisé pour expliquer le message véhiculé. Dans ce cas le dessin-image devient un moyen d'explicitation de la pensée, comme dans l'expression écrite libre mais sans la contrainte des mots.

Ceci étant, les résultats négatifs obtenus lors de l'analyse des grilles auront également leur impact sur cette étude. C'est ce qui va nous pousser alors à nous questionner en matière d'expression sur la possibilité de penser à autre chose de plus ou de différent que l'image. Quelque chose qui serait peut-être complémentaire du travail visé par l'image. C'est la raison pour laquelle au lieu de rester exclusivement sur l'image, on pourrait éventuellement penser à d'autres supports, à d'autres codes qui pourraient compléter ou renforcer le travail réalisé par l'image.

Des codes autres telle que la musique ou les sonorités en essayant d'associer son et image, comme par exemple demander aux enfants atteints d'autisme d'associer le son chat à l'image du chat. Il est question d'exploiter le langage parlé avec tout ce qu'il nous offre comme possibilité : répétition, ton de la voix, débit, rythme, intonation, pause, etc.

La musique est l'art d'accommoder les sons et les silences de façon mélodique, harmonieuse et rythmique. A la fois création, représentation et mode de communication, la musique utilise certaines règles de composition et divers canaux sonores : le corps, la voix et les instruments de musique. Très tôt, différentes raisons ont mis en évidence l'intérêt de la musique et les sons pour l'intervention auprès des enfants atteints d'autisme qui sont sensibles aux sonorités. Dans le traitement d'une personne dite autiste, il faut toutefois préciser que la musique ne devrait pas être l'unique recours ; cependant, utilisée conjointement avec d'autres formes d'interventions reconnues, elle constitue une option très intéressante qui a su faire ses preuves. La musique est l'utilisation judicieuse de la mélodie comme outil de base pour rétablir, maintenir ou améliorer la santé mentale, physique et émotionnelle d'une personne. Des améliorations d'ordre cognitif et social, peuvent ainsi être induites par

des activités musicales variées et la relation de confiance qu'elles instaurent. La musique joue alors le rôle de canalisateur par lequel la personne peut exprimer ses émotions, ses souffrances et ses angoisses.

En général, les effets de la musique peuvent rejaillir de différentes façons sur le développement personnel des enfants avec autisme. Elle améliore leurs habiletés communicationnelles, leur degré d'attention et leurs performances académiques et motrices peuvent être des objectifs poursuivis, tout comme la diminution de comportements inadéquats, du stress et aussi de l'agressivité. L'utilisation de la musique présente régulièrement des répétitions qui facilitent les exercices pédagogiques, étant une forme de communication non verbale, elle constitue un moyen privilégié pour entrer en contact avec les enfants éprouvant des difficultés à communiquer, ce qui est une caractéristique très fréquente chez les enfants avec autisme.

Dans un autre ordre d'idées, il a été dénoté à plusieurs reprises que les individus autistes avaient souvent une sensibilité particulière à la musique. Certains ne réagissent qu'à certains sons ; d'autres ont en revanche l'oreille « absolue ». Avoir l'oreille « absolue », c'est avoir la faculté de reconnaître et de nommer la hauteur d'une note quand on l'entend, sans aucune référence. C'est aussi pouvoir reproduire cette note en la chantant extrêmement juste. Mais, si la définition se cantonnait à cela, l'oreille « absolue » ne serait réservée qu'aux musiciens, car ils auraient appris, par l'éducation musicale, à nommer ce qu'ils entendent. Or, des personnes non-musiciennes peuvent avoir les mêmes capacités, excepté celle de donner un nom à ce qu'ils perçoivent. On peut postuler que cette qualité des enfants avec autisme à posséder l'oreille « absolue » a quelques rapports avec leurs propensions à organiser leur monde de manière immuable et selon un code qui leur est propre. D'autre part, le don de l'oreille « absolue » s'accompagne souvent d'une mémoire auditive exceptionnelle, ce qui est le cas des personnes dites autistes qui ont une mémoire prodigieuse.

En résumé, plusieurs raisons font de la musique un outil d'enseignement intéressant pour ces enfants. Elle captive et retient l'attention car elle stimule et utilise plusieurs régions du cerveau, elle crée un contexte social sûr et structuré pour la communication verbale et non verbale, elle structure le temps d'une façon claire et

facile à comprendre et enfin elle facilite l'interaction et favorise l'expression de soi.

Nous pensons également à des codes tel que le dessin, suite à la mémorisation de l'image, on demande aux enfants de dessiner et ainsi de reproduire l'image, par exemple reproduire le dessin d'une banane à partir de l'image de celle-ci.

Le dessin est universel, naturel aux enfants, il ne nécessite pas d'apprentissage, il est spontané et unique à chacun à chaque âge. En effet, le dessin exprime des choses que les mots ne disent pas, il est un moyen d'expression libre et qui permet aux enfants de se projeter. Il n'y a que l'être humain qui est capable de tracer, de représenter, en le faisant intentionnellement, enfin, qui est créatif. L'enfant qui dessine nous donne, ce faisant, sa vision du monde qui l'entoure et par là nous renseigne sur sa propre personnalité. Dans le dessin se conjuguent la motricité, l'affectivité et les perceptions qui disent ce que parfois la parole ne permet pas, les actes non plus. L'enfant peut dire, par exemple, « Je t'aime » ou « J'ai mal », mais comment il aime ou comment il a mal c'est ce qu'apporte le dessin à la parole. L'enfant traduit avec plus de facilité ce qu'il ressent par le dessin que par le moyen d'autres techniques expressives, par conséquent il est devenu un outil très utilisé par les psychologues et les chercheurs. Egalement auprès des enfants en difficulté d'apprentissage, qui ne maîtrisent pas l'utilisation de l'écriture ou l'évitent, le dessin peut être une bonne stratégie pour les connaître. Il se justifie pour être le reflet de l'activité psychologique propre de chaque enfant, soit au niveau de son développement cognitif, soit de l'état de son affectivité.

Le dessin permet à ces enfants d'exprimer ce qu'ils ne peuvent exprimer autrement. Il a de ce fait souvent été utilisé par les pédagogues pour analyser les sentiments des enfants. Il est clair que le dessin apparaît comme un instrument de communication au même titre que le langage verbal. L'enfant l'utilise alors comme un langage, il exprime dans chacun de ses dessins ce qu'il ressent à un moment donné de sa vie et dans des conditions particulières, familiales ou comportementales. Le dessin est indispensable à l'enfant tant qu'il ne maîtrise pas les autres moyens de communication notamment le langage verbal. L'enfant est souvent dans l'incapacité de décrire par le langage ce qui se passe en lui, ceci est d'autant plus vrai qu'il est très jeune. Il n'est donc pas possible d'utiliser la parole comme on le fait avec un

adulte. Il va donc être nécessaire d'utiliser un outil de médiation comme le dessin qui va permettre au travers de la description de l'enfant d'élaborer une compréhension des causes des symptômes.

Le dessin a également une fonction de libération, une sorte d'extraversion médiatrice communicable à autrui. Cela peut permettre à l'enfant de commencer à mettre à distance son vécu, de le rendre plus objectif.

Le dessin est un moyen d'établir un dialogue avec l'enfant afin de découvrir, avec patience, avec des « yeux d'artiste », ce que l'enfant nous laisse entrevoir de son vécu intérieur. En questionnant et avec une attention pour chaque élément du comportement de l'enfant, des hypothèses vont émerger et pourront être envisagées progressivement avec l'enfant par la parole. Il est bien évident que selon la pathologie de l'enfant, cette élaboration pourra être longue et laborieuse.

Nous pensons aussi à la création d'ateliers qui se baseraient sur des travaux manuels en fonction des aptitudes qui sont développées par les enfants atteints d'autisme. Il s'agit d'ateliers spécifiques qui s'adressent à des personnes spécifiques, ce ne sont pas des ateliers ordinaires où il est question de transmettre un savoir et voir de quelle façon les enfants vont s'en sortir pour être au plus juste de la consigne ou comment ils intègrent ce savoir pour ensuite exprimer ce qui sort du fruit de leur imagination. L'atelier auprès d'enfants avec autisme est beaucoup plus complexe. Ces personnes ont une autre manière de penser et de percevoir, elles voient les détails plutôt que le tout.

Les arts plastiques sont une pratique de technique mixte qui fait en sorte de former, déformer, transformer, modeler, mettre en forme et figurer. C'est en manipulant toutes sortes de matériaux que les enfants souffrant d'autisme apprennent et se transforment. Cette maîtrise gestuelle va aider ces enfants à construire leurs propres savoirs et à être autonomes. L'atelier est un lieu bien structuré, un lieu où la théorie ne doit pas précéder la pratique. Chaque lieu dans l'atelier est alors bien défini, il ne faut pas trop de stimulations visuelles superflues pour que l'enfant puisse se concentrer et avoir ses repères.

Ces ateliers favorisent également l'interactivité, le plaisir du partage ainsi que la découverte de la création. Une des activités manuelles les plus efficaces à mettre en place avec de jeunes autistes, c'est le travail des sens. Dans ce cas, il est conseillé de privilégier la pâte à modeler en faisant faire à ces enfants des choses simples qu'ils comprendront facilement et rapidement comme une boule rouge ovale avec une sorte de feuille verte, le tout en pâte à modeler. Ils auront ainsi créé une fraise. Dans le même univers, la peinture avec les mains est un excellent domaine d'expression. Il existe dans les rayons de loisirs créations des peintures adaptées spécialement pour cette activité. Les personnes dites autistes sont avant tout de très grands artistes.

Nous pensons enfin à l'exploitation des nouvelles technologies avec tous les moyens modernes qu'elles nous offrent comme smartphones, tablettes numériques ou toute autre interface permettant aux enfants avec autisme de communiquer autrement. L'apparition des tablettes tactiles a suscité la création de nombreuses applications dédiées aux enfants atteints d'autisme. Les sites spécialisés en recensent désormais plus de 300, conçues par des éditeurs spécialisés, des associations, des centres de recherche et voire même, par des parents insatisfaits de l'offre d'applications existantes. A cet effet, nous nous arrêtons sur l'exemple d'une application qui a été créée par une Toulousaine. Sa fille est autiste et elle a beaucoup de mal à s'exprimer. En revanche, elle utilise avec aisance les smartphones et les tablettes. La maman a donc eu l'idée de mettre au point « Talk Different », une application de langage universel. Cet outil comprend une base de 800 images représentant la vie quotidienne : nourritures, sentiments, loisirs, etc. L'utilisateur peut alors en sélectionner plusieurs pour construire une phrase. Il y a aussi des émoticônes qui s'animent pour faire passer des émotions, et des couleurs pour montrer le ton qu'il souhaite employer. C'est simple d'utilisation, à la portée de tous, aussi bien des adultes que des enfants. « Talk Different » est un outil de langage universel, c'est une application révolutionnaire pour smartphones qui donnera les moyens de communiquer autrement. Les atouts mis à disposition permettront à ses utilisateurs de créer leurs propres messages à l'aide d'éléments images, textes, sons personnalisables, photos, dessins, tout devient alors possible ! Ce procédé de dialogue, amusant et accessible, permettra à tout le monde de s'exprimer et contribuera à l'amélioration des possibilités de communication et à l'insertion des personnes en difficultés ou en situation de Handicap. S'appuyant sur l'image, « Talk

Different » peut être utilisée par tout individu souhaitant se faire comprendre à travers le monde.

Depuis plusieurs années, les chercheurs ont observé que les personnes dites autistes entretenaient une relation « positive » avec les ordinateurs. Depuis la montée en puissance des terminaux tactiles, de nombreux témoignages de professionnels et de parents d'enfants souffrant d'autisme ont confirmé que leur interface intuitive favorisait leur utilisation. Ces tablettes fournissent, en effet, un support d'activité sur lequel ces enfants peuvent concentrer leur attention. Si l'on manque encore de recul scientifique pour évaluer la pertinence du recours aux tablettes, les témoignages des parents et d'éducateurs, évoqueront le fait que ces applications aident ces enfants à communiquer avec leurs parents, à apprendre et aussi à devenir autonome. Ces outils numériques se révèlent être d'une grande aide dans les apprentissages à condition que leur utilisation soit accompagnée et adaptée à la personne.

Le déficit de langage souvent présent chez les enfants avec autisme fait de l'acquisition linguistique l'un des problèmes centraux de l'autisme. L'autre grand obstacle à l'autonomie de ces enfants est lié à leur difficulté à apprendre dans des domaines réclamant des interactions avec d'autres personnes. C'est ce constat qui avait conduit à la conception d'outils traditionnels comme les classeurs de communication, composés d'images de la vie courante et des expressions les plus utilisées. Ces supports visuels imprimés devaient permettre aux enfants atteints d'autisme de communiquer, via ces pictogrammes, avec leur famille et les personnes chargées du suivi thérapeutique, éducatif ou pédagogique. La numérisation de ces classeurs a donné lieu dans un premier temps à la réalisation de logiciels pour ordinateur. La manipulation d'une souris ou d'une manette restait cependant un obstacle, souvent décourageant pour ces enfants.

L'apparition des interfaces tactiles a permis de lever cet obstacle : l'enfant affiche et interagit avec les pictogrammes directement sur l'écran. Ces pictogrammes peuvent être rangés par catégories et leur affichage est plus rapide que la recherche d'une image dans les pages d'un classeur. Chaque pictogramme, image ou photo affiche le nom de l'objet, de l'action ou du concept en toutes lettres. Le logiciel de synthèse vocale permet alors d'entendre les mots ou les phrases sélectionnés. Cela

permet à l'enfant d'associer une référence sonore à une image et ainsi de faire évoluer sa communication verbale. L'un des aspects essentiels de ces interfaces vocales est lié au type de voix générées, qui suivant les logiciels de synthèse vocale peuvent être métalliques ou naturelles.

Tout cela va amener les enfants atteints d'autisme à lire, à voir l'image, à entendre le son, à le reproduire par le dessin et peut-être arriver eux-mêmes à une réceptivité qui serait de 40 ou de 50%, alors qu'elle était de 10 ou de 20% au départ. Cela va permettre, de ce fait, de rétablir le rapport langage-communication chez ces derniers et d'ouvrir ainsi un bon nombre de perspectives. Nous mettons l'accent sur l'interrelation nécessaire entre plusieurs codes de communication afin de pouvoir obtenir les résultats voulus.

Nous avons d'autre part constaté que les éducateurs spécialisés ainsi que les parents avaient des difficultés à utiliser le support imagé car les pictogrammes ne sont pas toujours à leur disposition, il faut les télécharger, ensuite les découper et enfin les plastifier. Certains essayent de confectionner leur propre matériel par des méthodes qui leur sont totalement personnelles. C'est la raison pour laquelle nous avons comme objectif d'élaborer un manuel destiné aux enfants atteints d'autisme qui leur permettrait d'accéder à l'enseignement et à l'apprentissage par le biais des images. Il est questions alors d'en jeter les bases et de faire des propositions de la mise en place éventuelle d'un manuel qui serait le résultat d'un travail d'équipe. Nous devons alors travailler en collaboration avec de nombreux spécialistes, des didacticiens entre autres ainsi que des psychologues et des éducateurs. Toutes ces personnes nous seront utiles pour l'élaboration de ce manuel, nous nous baserons alors sur l'expérience de tous ces spécialistes ainsi que sur l'existence de plusieurs plans d'intervention en particulier le PECS.

A partir de là, ce que nous annonçons dans ce chapitre ne sont que des propositions qui relèvent du ressenti et du subjectif, mais qui pourraient dès lors qu'elles seront en interrelation avec les propositions de tous les autres membres de l'équipe donner lieu à quelque chose de concret qui serait mis à la disposition de tous les parents, les éducateurs et les enfants avec autisme. Il n'est pas question dans ce sens d'un manuel du même type que les manuels scolaires, c'est un autre type de

manuel qui s'adresse à une population spécifique et dont les besoins sont par conséquent spécifiques. Ce manuel se baserait essentiellement sur l'utilisation d'un support imagé mais pas uniquement, il serait aussi accompagné de mots, de phrases et de textes pour initier les enfants avec autisme à l'écrit. Il serait également accompagné de bandes sonores pour les initier à l'oral.

Partant d'une méthode préexistante, le PECS que nous avons expérimenté sur des cas différents à chaque fois, nous avons constaté qu'il n'était pas possible de catégoriser, de schématiser car nous sommes complètement dans le terrain permanent de l'expérimentation. Pour aborder ce terrain, nous nous sommes appuyée sur la méthode PECS qui a fait ses preuves, nous l'avons alors utilisé sur un groupe d'enfants hétérogène du point de vue de leur pathologie. Nous avons, par conséquent obtenu des résultats qui sont à l'image de cette hétérogénéité et qui se résument en échec et en succès. Sur la base du succès, nous garderons tout ce dont nous avons hérité à partir de la méthode PECS. Sur la base de l'échec, nous allons essayer d'apporter des remédiations, des remédiations qui visent constamment à tenter d'améliorer au mieux que nous pouvons les rapports de communication chez les enfants avec autisme.

2.3 OUVERTURES PEDAGOGIQUES POSSIBLES

Nous constatons qu'aucune remédiation didactique ne peut marcher si elle ne s'accompagne pas d'une présence pédagogique spécifique. L'éducateur, en l'occurrence le parent surtout, doit s'armer de patience et être particulièrement persévérant. Au début il faut en effet, beaucoup de patience, mais l'expérience porte ses fruits avec le temps.

L'accent est donc mis sur les outils de la communication pour, favoriser l'autonomie et réduire les troubles du comportement et les désordres liés à des difficultés de communication. Les compétences de chacun s'unissent alors vers une même direction : aider à une communication fonctionnelle. Un des objectifs est d'amener l'enfant à plus d'autonomie, notion large et recouvrant la capacité à pouvoir s'adapter à différentes situations et à répondre aux exigences sociales sans l'aide permanente de l'adulte. Cela s'aborde au travers de situations éducatives liées au quotidien (les repas, l'habillage, la propreté), mais aussi par l'intermédiaire de

situations pédagogiques liées à des stratégies d'apprentissage ou à la mise en place de méthodologies particulières.

Sachant que les personnes qui ont de l'autisme rencontrent de très grandes difficultés de généralisation, il faut absolument éviter le moindre malentendu entre les éducateurs. Pour que ces personnes aient seulement une chance de percevoir une unité dans le désordre qui est le leur, il faut leur assurer un minimum de continuité et de cohérence dans leur environnement.

Une étude spécifique montre que le PECS semble faciliter l'accès à la parole. En effet, après un laps de temps de plusieurs mois, environ huit mois et demi en moyenne dans l'étude précitée de Bondy, les premiers mots apparaissent souvent. En effet, plusieurs enfants en phase préscolaire utilisant le PECS commencent alors à développer la parole chose que nous avons pu constater dans notre étude.

En général cela se fait lors d'un échange par ruban-phrase. Selon la même étude sur soixante-six enfants qui ont utilisé le PECS durant plus d'une année, 60% ont développé la parole, 30% parlaient déjà. L'interaction entre PECS et parole n'a pas pu être expliquée mais elle existe dans les faits. En ce qui concerne les six cas que nous avons étudiés, 3 enfants sur 6 sont capables de s'exprimer, il s'agit de Fares, de Kawtar et de Fatima. Sid Ahmed et Noureddine sont à peine capables de s'exprimer quant à Djamel, il est incapable de s'exprimer.

Nous constatons alors, que l'utilisation d'un support imagé facilite et augmente les actes de communication chez les enfants souffrant d'autisme. Peu importe la taille, la forme ou la couleur, l'image attire et interpelle l'attention de ces enfants, elle constitue de ce fait un excellent moyen de communication et d'expression pour eux. Dès lors que, pour ces enfants il y a incommunicabilité, en termes de langage des mots, on peut penser que l'image comme code autre, peut constituer un langage autre.

En effet, les enfants avec autisme peuvent avoir un code pour communiquer et l'image en tant que code va alors s'inscrire dans cette optique. L'image va leur permettre non seulement de se définir en tant que personne mais aussi, de pouvoir exprimer leurs désirs et leurs envies et par là -même de pouvoir se frayer un chemin

vers un monde commun à tous. Finalement cela ne serait-il pas le plus important pour eux ?

Ceci étant dit, nous mettons le point sur le fait que nous nous interrogeons sur la valeur didactique généralisante de la méthode choisie. Si l'étude a porté sur certains cas, elle viserait à montrer, en partant de cet à-priori qui dit que tous les autistes sont différents, qu'il y a une plate-forme commune, que l'image-support pour le langage- concerne en tant qu'outil de communication tous les enfants atteints d'autisme ; et ce quelles que soient les variables que l'on introduit selon un cas ou l'autre.

Les habiletés à communiquer facilitent l'intégration au réseau social. Au regard de ce que nous avons pu observer, un point de vue dont nous retrouvons l'écho dans les travaux de nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la question de l'autisme, il est presque évident que les résultats obtenus diffèrent d'un enfant à l'autre. Néanmoins la constante c'est que la plupart des enfants réussissent au niveau des habiletés réceptives, mais ont beaucoup de difficultés au niveau des habiletés expressives. Avec le temps ainsi que beaucoup de travail et de persévérance de la part de l'éducateur spécialisé, l'enfant pourrait éventuellement évoluer davantage même au niveau des habiletés expressives. On pourrait également à ce stade penser à autre chose que l'image, on pourrait accompagner l'image de la musique ou de mots ou même de textes. La question, en tout cas reste ouverte et le champ d'investigation très vaste.

Néanmoins, notre expérimentation nous a permis de constater que des progressions dans la communication sont possibles. Même si les résultats obtenus ne permettent pas à priori de conclure à un remède miracle, les quelques points positifs qui apparaissent déjà sur les grilles, nous autorisent à dire que ces progressions peuvent apparaître spontanément lorsque les enfants sont dans un milieu familial et scolaire qui apporte un dynamisme de vie, des stimulations cognitives et une sécurité affective, un milieu qui travaille à la fois pour comprendre ces enfants et se faire comprendre d'eux : travail à double sens , qui consiste à la fois à tenter de pénétrer le monde dans lequel se replient ces enfants et en même temps à les sortir de leur mutisme. Les enfants avec autisme sont des enfants qui se sont créés leur propre

monde, il s'agit d'un enfermement. Il est question alors d'ouvrir les portes et de rentrer chez eux afin d'accéder à leur monde et les amener progressivement, en utilisant tous les moyens didactiques dont nous disposons, à communiquer avec les autres. C'est une relation à double effet.

Ces progressions peuvent aussi être favorisées par des attitudes actives des professionnels avec des supports éducatifs. Une prise en charge adéquate permettra alors à ces enfants d'évoluer au mieux. L'image serait de ce fait un de ces supports, elle va permettre à ces enfants d'évoluer et communiquer avec le monde qui les entoure. Elle va également leur permettre non seulement d'accéder au sens et par là même à l'apprentissage, mais aussi de sortir de leur enfermement et de leur isolement en multipliant les situations de communication. La communication est alors à la fois le but à atteindre, mais aussi le moyen d'appréhender le monde extérieur.

Il s'agit prioritairement d'admettre qu'il faut dévier par rapport aux codes habituels, communément admis par tous pour aller vers quelque chose qui est autre et qui peut rétablir un tant soit peu la communication entre le monde extérieur et le monde de l'autiste.

Nous avons, pour notre part, remarqué que les enfants atteints d'autisme se trouvent pris, fascinés par l'image, quel que soit l'objet, l'enjeu ou le discours qu'elle sous-tend. Nous pensons, de ce fait, qu'elle peut constituer un tremplin pour ces enfants leur permettant ainsi de s'exprimer autrement et d'avoir un mode de communication adéquat. L'image va aussi nous permettre d'aller vers ces enfants et de pénétrer dans leur monde en établissant ainsi des passerelles afin de pouvoir les pousser au maximum vers « notre monde », et par là-même en leur permettant de se frayer un chemin vers un monde commun à tous. Il s'agit là d'un rapport de réciprocité.

En outre, nous tenons à préciser l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants. Car, même si l'handicap n'est pas totalement effacé, les enfants peuvent apprendre à construire leurs propres moyens de communication. En effet, nous avons pu constater au niveau de notre analyse qu'après entraînement et réévaluation :

- ✓ 60% des enfants ont réussi au niveau des habiletés réceptives, qu'ils parlent ou pas.
- ✓ 40% des enfants ont réussi au niveau des habiletés expressives. Les enfants qui parlent réussissent à s'exprimer et à demander verbalement ce qu'ils veulent avec beaucoup d'entraînement. Nous avons le cas d'un enfant qui a pu être scolarisé, c'est le cas de Fares qui est scolarisé depuis plus d'une année, ce qui représente une grande réussite pour nous. Quant aux autres enfants, ils continuent à être suivis au centre « Autisme Tlemcen ».

Néanmoins, nous sommes arrivée à la conclusion que si ces personnes ont du mal à communiquer avec « nous », elles ne seront pas pour autant exclues de la société. Mais bien au contraire elles permettront, par leur difficulté-même à communiquer, d'élargir le champ de la communication et permettront éventuellement un enrichissement de celle-ci ainsi que des codes dans lesquels, il arrive souvent, qu'elles s'enferment. L'image va nous permettre alors d'avoir une meilleure compréhension de ces enfants et donc d'établir un mode de communication commun. Ainsi, l'image-support- pour le langage et la communication serait un outil dont les variables extensibles à une infinité de cas ne feraient qu'adapter en l'amplifiant ce même outil aux besoins spécifiques de tous les enfants atteints d'autisme.

A travers cette expérience ainsi que les réflexions qu'elle a suscité, nous souhaitons avec ce travail d'observation et d'analyse de plusieurs cas, faire de cette étude le lieu possible d'élaboration de lois didactiques plus générales qui pourraient s'ajouter à l'échiquier global des recherches sur les troubles du langage et de la communication en mettant l'accent sur l'utilisation d'autres codes pour rétablir la communication chez les enfants atteints d'autisme et par là-même le langage.

Conclusion

L'autisme est un trouble complexe, et l'état des recherches jusque-là menées ne permettent pas encore de saisir le problème dans toute son ampleur et sa complexité.

Néanmoins, dans notre travail, nous avons à notre niveau tenté d'ajouter notre pierre à l'édifice global de la recherche conduite en la matière, afin de mieux appréhender « un mode d'être » et construire des réponses adaptées à des besoins spécifiques.

Ce faisant, nous n'avons pas la prétention de résoudre l'énigme de l'autisme, mais nous avons seulement souhaité poser l'hypothèse qu'il est possible d'aider des enfants atteints d'autisme par des éléments structurels et des éléments didactiques. Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur en rétablissant le canal de la communication par rapport à l'autisme quelque soit son degré d'importance.

L'image nous semble bien s'inscrire dans cette optique à partir du moment où elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres. Le recours à l'image suppose en tout cas une mise en veille du langage des mots, la préférence étant donnée au visuel pour favoriser le développement langagier de ces enfants et par conséquent pour multiplier les situations de communication. Compte tenu des premiers résultats observés, après avoir proposé à ces enfants un certain nombre d'outils de communication, il nous semble possible maintenant d'envisager leur inscription dans le social comme des êtres à part entière, et non comme des êtres marginalisés, dans les systèmes d'échange qui caractérisent notre société. Leur intégration dans la société nous semble désormais possible grâce à l'utilisation d'autres codes.

En dépit de leur dysfonctionnement, les personnes autistes ont le droit à une éducation cognitive, affective, sociale et spirituelle pour atténuer leur compréhension réduite de notre langage. Ainsi, les enfants souffrant d'autisme pourraient être des enfants qui progressent et qui évoluent, l'activité intellectuelle et les interactions avec le monde qui les entoure étant les moteurs d'un développement harmonieux. Certains de leurs comportements qui peuvent paraître déconcertants, du fait de l'impossibilité de se faire comprendre des interlocuteurs et de l'incompréhension qui s'installe, seraient de ce fait mieux régulés. La différence qui marginalise cette population pourrait se transformer, pour peu que nous en ayons la volonté, en source d'enrichissement et ce pour multiples raisons.

A cet effet, nous avons essayé dans notre observation et dans notre analyse de mettre l'accent sur les efforts qui doivent être consentis pour pénétrer le monde dans lequel s'enferment les enfants atteints d'autisme et, par le biais du support imagé que nous proposons, nous avons mis l'accent sur le fait que la qualité de l'accueil des enfants porteurs d'autisme repose sur la volonté de chaque être à bien vivre ces moments communs, à se respecter, à accepter les différences, les silences, les erreurs, soit à participer pleinement à l'activité. Sans l'unité du groupe, la réflexion sur soi et les autres, le climat des enfants ne peut pas être propice à des apprentissages.

Nous avons fait dans un premier temps un recensement et une synthèse des savoirs, savoirs qui mettent en valeur le fait que les approches actuelles du langage ne l'isolent plus comme le faisait la linguistique classique. Nous avons alors proposé une synthèse de tous ces éléments nouveaux de la connaissance qui permettent de resituer les fonctions prises en charge par le langage dans le cadre de celles, plus largement assurées, des processus divers de la communication.

Nous sommes passée dans un deuxième temps à l'articulation de ces données avec le cas du jeune enfant et de l'enfant au regard des problèmes de l'échange et de l'apprentissage. Nous avons commencé par le cas de l'enfant « normal », sans déficience identifiée, et c'est sur la base de cette norme qu'il nous a été possible d'installer l'observation de ces dysfonctionnements. Ensuite, nous avons abordé le cas des enfants déficients en général en mettant l'accent sur l'altération des processus normaux.

Nous avons dans un troisième temps proposé une démarche et un protocole de recherche à partir d'une méthode préexistante, le PECS, qui nous a servi de base de départ et de plate forme nous permettant ainsi d'installer notre propre recherche et la mise en place de codes différents.

Enfin, dans un quatrième temps nous avons procédé à un retour en boucle sur les observations de départ et un bilan global tout en nous basant sur ce que nous offre la didactique comme moyens d'observation et de remédiation. Nous avons alors pu remarquer les avantages que peut nous offrir le support imagé, mais nous avons relevé également des lacunes qui ouvrent à une réflexion didactique autre.

En prolongement de cette pratique positive tant du point de vue cognitif que sur le plan affectif, nous souhaitons continuer à exploiter le PECS pour que ces enfants deviennent plus autonomes dans la construction de leur phrase et le choix de leur objet. Comme nous avons pu le constater, c'est un système de communication efficace, et non pas un apprentissage technique de la parole ; ainsi, nous avons pu remarquer comme heureuse conséquence que la plupart des enfants atteints d'autisme imitaient la parole plus fréquemment. Nous signalons, à cet effet, que c'est la didactique qui se met au service de la psychologie et non plus seulement l'inverse.

Il est avéré que beaucoup d'enfants présentant de l'autisme commencent à parler tout en échangeant les images, au bout d'un ou deux ans d'exercices, et finissent par abandonner naturellement la méthode PECS. Un nombre plus restreint d'enfants continue de dépendre des images au bout de trois ans de pratique. Les résultats dépendent alors, comme nous l'avons signalé auparavant, de l'intensité des exercices et des aptitudes intellectuelles des enfants eux-mêmes. Nous restons optimistes quant au devenir des cas mêmes dont nous traitons.

En outre il nous faut préciser l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants, car, même si l'handicap n'est pas totalement effacé, les enfants peuvent apprendre à construire leur propre moyen de communication. C'est la raison pour laquelle nous avons comme objectif de continuer à exploiter le support imagé dans le cadre de l'élaboration d'un manuel destiné aux enfants atteints d'autisme qui leur permettrait d'accéder à l'enseignement et à l'apprentissage par le biais des images.

Ce manuel se baserait essentiellement sur l'utilisation d'un support imagé, mais il pourrait également être accompagné d'autres supports. Il est question à ce stade de propositions subjectives qui sont le fruit du mélange entre l'affectif et le didactique et qui relève de la volonté de rétablir la communication chez les enfants avec autisme, et qui pourrait être utilisé par les éducateurs et par les parents. A ce titre, nous citons l'exemple de Marie, une mère de famille, qui a eu l'idée de créer l'application « Talk Different ». Elle a eu cette idée en voyant Pauline, sa fille autiste, utiliser avec aisance tablettes et smartphones alors qu'elle a des difficultés à s'exprimer. Grâce aux 800 images, représentant des situations de la vie quotidienne, Pauline peut constituer des phrases, qui seront traduites verbalement et ainsi facilement échanger avec les personnes qui l'entourent.

Nous avons pu, dans notre observation, constater que les enfants se trouvent alors pris, fascinés par l'image, quels que soient l'objet, l'enjeu ou le discours qu'elle sous-tend. Il a été prouvé que les enfants atteints d'autismes sont fréquemment attentifs à l'identification visuelle, même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent en tout cas les détails. Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour ces « penseurs visuels », puisqu'ils ne comprennent que ce qu'ils voient et ne saisissent pas tout ce qui est abstrait, ils ne le perçoivent pas. L'utilisation d'un signe iconique présenterait ainsi de nombreux avantages ; il est agréable à l'œil, source de motivation et facilite le processus de mémorisation et de compréhension.

L'image va de ce fait constituer un tremplin pour les enfants avec autisme leur permettant ainsi de s'exprimer autrement et d'avoir un mode de communication adéquat, ce qui va les sortir de leur isolement et de leur mutisme. Elle va aussi nous permettre d'aller vers ces enfants et de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir les pousser au maximum vers « notre monde » et donc essayer de les inscrire dans la norme. Ceci étant, là où l'image ne semble pas avoir de résultats tangibles, on pourrait également penser à d'autres supports tels que la musique, le dessin, la création d'ateliers qui répondraient aux besoins spécifiques des enfants avec autisme leur permettant ainsi de s'inscrire dans d'autres codes de communication.

Nous concluons ce travail en disant que les enfants souffrant d'autisme sont des enfants qui vivent dans un monde particulier qu'il faut essayer de comprendre et surtout de rejoindre. Sans envie de communiquer et sans capacité à s'exprimer, quelles seraient pour ces enfants les possibilités d'intégration sociale ? Que serait leur avenir ?

Il nous paraît néanmoins important de finir ce travail en disant que si l'essentiel de notre expérimentation a visé à construire un matériel didactique pour induire le besoin de communication chez des enfants qui ne communiquent pas, l'enseignement que peuvent-nous renvoyer ces mêmes enfants sera encore plus important.

En effet, ces enfants autistes, qui opposent tant de résistance au changement, dont les moyens d'expression sont si altérés, nous forcent, malgré nos propres résistances à inscrire nos codes dans une perspective telle que nous sommes amenés à nous interroger et à modifier nos conceptions en matière de communication les uns avec les autres.

En d'autres termes, eux qui ont tout le mal à communiquer, ne nous apprennent-ils pas justement à mieux communiquer, ou pour le moins, à communiquer Autrement ?

La question reste bien entendu ouverte. Néanmoins, notre expérimentation nous a permis de constater que des progressions dans la communication sont donc possibles.

Elles peuvent apparaître spontanément lorsque les enfants sont dans un milieu familial et scolaire qui apporte un dynamisme de vie, des stimulations cognitives et une sécurité affective, qui insiste pour les comprendre et s'adapte pour se faire comprendre. Elles peuvent aussi être favorisées par des attitudes actives des professionnels avec des supports éducatifs. L'image serait un de ces supports. La communication est alors à la fois but et moyen.

La majorité des enfants finiront par parler si leur entourage communique avec eux, s'ils voient les gestes, s'ils entendent et comprennent les mots de celui qui leur

parle, s'ils peuvent faire les mouvements qui conduisent à la parole. Suivis précocement, les enfants atteints d'autisme ont toutes les chances d'évoluer favorablement. L'important alors n'est pas de vivre comme les autres, mais parmi les autres.

Vaincre le handicap de l'autisme est certes impossible à l'heure actuelle sur le plan médical. Néanmoins les enfants progressent un tant soit peu, si un sourire éclaire leur visage parce qu'ils ont la satisfaction d'avoir accompli quelque chose, s'ils sont regardés pour leurs réalisations et pour ce qu'ils peuvent apporter à chacun d'entre nous, leur handicap se transformera alors en une différence enrichissante.

C'est bien pour cela qu'il nous paraît important de dire que si l'essentiel de notre expérimentation vise à construire un matériel didactique pour induire le besoin de communication chez des personnes qui ne communiquent pas ou du moins qui ont du mal à communiquer, l'enseignement que pourront nous renvoyer ces mêmes personnes sera aussi important ou même, plus important encore, par la spécificité qu'implique et qu'apporte chaque cas. Ce qui constitue un argument pour le développement d'une psychologie du langage conçue comme l'étude des « activités de langage » dans le sens d'une collaboration interdisciplinaire entre la didactique des langues et la psychologie de l'apprentissage.

Pour finir, nous dirons que l'autisme est devenu un sujet d'intérêt majeur tant sur le plan scientifique que sur le plan médico-social. Devant la complexité de ses manifestations, les cliniciens sont confrontés à la difficulté du diagnostic des formes frontières et à la nécessaire prise en compte des pathologies associées. Toutes ces questions interpellent à la fois les chercheurs, les cliniciens, les professionnels de l'éducation et les familles, chacun contribuant ainsi à apporter des éléments de réponse.

Notre but est alors d'apporter nos propres éléments de réponse, en nous situant précisément sur le plan didactique, afin de contribuer par notre recherche à cet ensemble. La dimension didactique intervient avec ses outils spécifiques proposant ainsi des clés qui permettraient éventuellement de résoudre les problèmes de langage et donc de communication chez des enfants qui sont en rupture par rapport au schéma traditionnel.

Partant de là, notre expérimentation pourrait s'ajouter comme pierre supplémentaire à l'édifice global d'une recherche dont les fondements premiers reposent justement sur la multiplicité et la diversité des manifestations chez les sujets atteints d'autisme.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages de spécialité :

- ARBORIO.A-M, FOURNIER.P, *l'Enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, 1999.
- AUSSILLOUX.C, BAGHDADLI.A, BRUN.V, *Autisme et communication*, Paris, Masson, 2004.
- BACHTINE.M, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977.
- BAKHTINE. M, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- BARRIER.G, *La Communication Non Verbale, comprendre les gestes et leur signification*, ESF éditeur, 2006.
- BEAUD.M, *L'Art de la thèse*, Paris, Casbah, 2003.
- BENVENISTE.E, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974.
- BRETON.P, *L'Utopie de la Communication*, La découverte, 1997.
- BRONCKART.J-P, *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga, 1997.
- CHISS.J-L, REUTER.Y, DAVID.J, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université, 2005.
- CHOMSKY.N, *La Linguistique cartésienne suivi de La Nature formelle du langage*, Paris, Seuil, 1969.
- CHOMSKY.N, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.
- CONDILLAC, *Grammaire, Œuvres*, t. V.
- CRINON.J, LEGROS.D, *Psychopédagogie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 2002.
- DESCARTES.R, *Discours de la méthode*, V^{ème} partie, 1637.
- Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*. I.
- DIDEROT.D, Article « Encyclopédie » de l'Encyclopédie, t. V.
- DUCROT.O, SCHAEFFER. J-M, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1995.

- ÉCO.U, *La production des signes*, Paris, Librairie générale française, 1992.
- EHRlich.M-F, *Mémoire et compréhension du langage*, Presse Université de Lille, 1994.
- ELUERD.R, *La pragmatique linguistique*, Paris, Nathan, 1985.
- FERRARI.P, *L'autisme infantile*, Paris, PUF, 2001.
- FOUCAULT.M, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- FRANÇOIS.J, DENHIERE.G, *Sémantique linguistique et psychologie cognitive*, Presse Universitaire de Grenoble, 1997.
- FRANGIERE.J-P, *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod, 2001.
- FRITH.U, *L'Enigme de L'Autisme*, Odile Jacob, 2006.
- FROST.L.A, BONDY.A, *PECS système de communication par échange d'images, manuel d'apprentissage*, Pyramidal Education Consultants, Inc., 1994.
- GEORGIEFF. N, *Qu'est ce que l'autisme*, Les Topos, Paris, Dunod, 2008.
- GHIGLIONE.R, *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin, 1986.
- GOFFMAN.E, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t.1 La Présentation de soi, Paris, Minuit, 1973.
- HAGÈGE.C, *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 1985.
- HAMM.L, *Lire des images*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1986.
- HOBBS.T, *Logique*, trad. Destutt de Tracy, *Eléments d'Idéologie*, Paris, Courcier, 1805.
- HYMES. D-H, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier CREDIF, 1984.
- JAKOBSON.R, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.
- JOLY.M, *L'image et les signes*, France, Nathan, 1994.
- JOLY.M, *Introduction à l'analyse de l'image*, France, Nathan, 2001.
- KANNER.L, *Autistic Disturbances of Affective, Nervous Child 2*, 1943.
- KERBAT-ORECCHIONI.C, *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1980.

- LEBRE-PEYTARD, *Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation*, Paris, CLE International, 1990.
- LELORD.G, *L'exploration de l'autisme : le médecin, l'enfant et sa maman*, Grasset, 1998.
- LEMAY.M, *L'autisme aujourd'hui*, Odile Jacob, 2004.
- LENOBLE-PINSON.M, *La rédaction scientifique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- LE NY.J-F, *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF, 1989.
- LOCKE, *Essai sur l'Entendement humain*, trad. Coste, 2^e éd., Amsterdam, 1729.
- MARIN.B, LEGROS.D, *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture de la compréhension et de la production de textes*, 2008.
- MARTINET.A, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin-Bourrellier, 1973.
- MARX.K, *Thèse sur Feuerbach*, no 6, 1845.
- MASSELOT-GIRARD.M, *Elément pour une didactique des textes pluri codiques*, Repère7, langage et image, 1993.
- MIALARET.G, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, Paris, 1992.
- MOESCHLER.J, REBOUL.A, *La pragmatique aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1998.
- MOESCHLER.J, AUCHLIN.A, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin-Bourrellier, 2000.
- PASSGARD.J-C, *Image cinématographique et apprentissage*, CRP de Dijon, 1989.
- PEETERS.T, *Autisme, la forteresse éclatée*, Pro Aide Autisme, 1994.
- PEETERS.T, *L'Autisme, de la compréhension à l'intervention*, Paris, Dunod, 2008.
- PICARD.D, EDMOND.M, *Relation et communication interpersonnelle*, Paris, Dunod, 2000.
- ROGE.B, *L'autisme. Comprendre et Agir*, Paris, Dunod, 2003.
- RONDAL.J-A, *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga, 2003.

- ROUSSEAU.J-J, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, A. Belin, 1781.
- SAUSSURE.F, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1975.
- SICARD Abbé, *Eléments de grammaire générale*, t. II, 3^e éd., Paris, 1808.
- VEYNE.P, *Comment On Ecrit l'Histoire. Essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971.
- VION.R, *La communication Verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992.
- WINKIN.Y, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981.

Articles, Thèses :

- BARTHES.R, « *Rhétorique de l'image* », in *Communications* n°4.
- BOUGNOUX.D, « *L'efficacité des images* ». « *L'image* ». Les publications de Montlignon, n°21.
- CHARRAS.K, *Environnement et santé mentale : des conceptions psycho-environnementales de la maladie d'Alzheimer à la définition de paramètres environnementaux pour une prise en charge adaptée des personnes avec autisme*, Thèse de Doctorat en Psychologie Environnementale, Paris, Université. Paris V, 2008.
- METZ.C, « *Au-delà de l'analogie, l'image* », in *Communications* n°16.
- MOUNIN.G, « *Grammaire élémentaire de l'image d'Albert Plécy* », in *Communications* n°22 CEPL196.
- MUCCHIELLI, cité par PRY.R, Pr Université Paul Valéry, CHU Montpellier, lors d'un séminaire sur l'autisme, du 24 au 28 janvier 2009.
- PRY.R, *Les troubles de la communication*, Séminaire sur l'autisme, Tlemcen, du 24 au 28 janvier 2009.

Documents autres :

Agence Nationale pour le Développement de L'Évaluation Médicale (l'ANDEM), rapport sur l'autisme de novembre 1994.

Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (D.S.M.IV), 1980, 2000.

PECS, Picture Exchange Communication System, système de communication à base d'échange d'images.

Programme TEECH, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

Dictionnaires :

COSTE.D, GLISSON.R, *Dictionnaire didactique de la langue*, Paris, Hachette, 1976.

DUBOIS.J, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1980.

LAROUSSE, *Dictionnaire illustré*, Paris, 2007.

SILLAMY. Norbert, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Larousse, 2003.

Sitographie :

AGNES.F, Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, 2002.www.google.fr.

HELOT.C, *Théories de l'apprentissage*, (DLADL : cours de CAPPES), 8 Février, 2001.www.google.fr.

[IST.inserm.fr/ basis rapports/ troubles-menteaux-troubles-menteaux-synthese.pdf](http://IST.inserm.fr/basis_rapports/troubles-menteaux-troubles-menteaux-synthese.pdf).

[Livre.fnac.com/01508868/collectif autisme-et-communication](http://Livre.fnac.com/01508868/collectif_autisme-et-communication).

www.autisme-ressources-lr.fr/spip.php?

www.pecs-france.fr/.

[www.point dactu.org/ article pnp3 ? id- article=105](http://www.point_dactu.org/article_pnp3?id_article=105).

[www.google.fr/ Enseignement et recherche en psychologie. L'apprentissage](http://www.google.fr/Enseignement_et_recherche_en_psychologie.L'apprentissage).

ANNEXES

ANNEXE N° 1 : Tableau de la présentation des enfants.

<i>Prénoms</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age réel</i>
Fares	garçon	6 ans
Kawtar	fille	7 ans
Fatima	fille	8 ans
Sid Ahmed	garçon	8 ans
Djamel	garçon	9 ans
Noureddine	garçon	10 ans

Tableau-Tableau de la présentation des enfants pour déterminer le sexe et l'âge.

ANNEXE N° 2 : Grilles modèles.***Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.***

Age de développement de 0 à 2 ans

Date...../...../.....

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images			
2. Identifier des objets par les images			
3. Donner un objet identique à celui qui est montré			
4. Appareiller deux images identiques			
5. Identifier les couleurs par les images			
6. Identifier les formes par les images			
7. Identifier les parties du corps par les images			
8. Identifier les personnes familières par les images			
9. Identifier les objets de l'environnement par les images			
10. Pointer des images dans un livre			
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie			
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément			
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre			
14. Faire un choix par les images			
15. Exprimer le nom des images			
16. Exprimer les couleurs par les images			
17. Exprimer les formes par les images			

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date...../...../.....

Objectifs	Réponse	Date d'introduction	Date d'acquisition
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images			
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images			
3. Identifier les émotions simples par les images			
4. Identifier les catégories, les familles par les images			
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets			
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images			
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images			
8. Exprimer les actions sur les images			
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images			
10. Demander verbalement les items désirés			

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date...../...../.....

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images			
2. Identifier les émotions les plus complexes			
3. Identifier les endroits, les lieux par les images			
4. Identifier les métiers, les professions par les images			
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images			
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique			
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images			
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images			
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images			
10. Nommer les endroits, les lieux par les images			
11. Nommer les émotions par les images			
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison			
13. Répondre à la question « Où est ? »			

Grilles modèles- Grilles modèles concernant les habiletés de langage et compétences de communication.

ANNEXE N°3 : Cas de : Chaoui Boudghene Djamel.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 03/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	03/03/2013	07/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	03/03/2013	07/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	03/03/2013	10/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	03/03/2013	11/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	04/03/2013	11/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	04/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	04/03/2013	13/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	04/03/2013	13/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	05/03/2013	13/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	05/03/2013	Non-acquis
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	2	05/03/2013	14/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	06/03/2013	17/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	1	06/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	2	06/03/2013	17/03/2013
15. Exprimer le nom des images	0	06/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	0	06/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	0	06/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 11/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	11/03/2013	18/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	11/03/2013	18/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	12/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	1	12/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	0	13/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	0	14/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	0	14/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 19/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	19/03/2013	27/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	19/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	19/03/2013	27/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	20/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	20/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	21/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	24/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	24/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	25/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	25/03/2013	Non-acquis

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Chaoui Boudghene Djamel.

ANNEXES N°4 : Cas de : Tebbal Fares.***Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.***

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 04/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	04/03/2013	04/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	04/03/2013	04/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	04/03/2013	04/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	04/03/2013	11/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	05/03/2013	11/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	05/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	05/03/2013	12/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	05/03/2013	12/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	06/03/2013	12/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	06/03/2013	13/03/2013
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	2	06/03/2013	13/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	07/03/2013	17/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	07/03/2013	17/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	07/03/2013	18/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	07/03/2013	18/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	10/03/2013	18/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	1	10/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 12/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	12/03/2013	12/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	12/03/2013	12/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	2	12/03/2013	14/03/2013
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	13/03/2013	17/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	13/03/2013	17/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	2	13/03/2013	17/03/2013
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	14/03/2013	18/03/2013
10. Demander verbalement les items désirés	2	14/03/2013	18/03/2013

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 20/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	2	20/03/2013	20/03/2013
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	2	20/03/2013	20/03/2013
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	2	21/03/2013	26/03/2013
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	2	21/03/2013	26/03/2013
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	2	24/03/2013	26/03/2013
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	2	24/03/2013	27/03/2013
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	2	24/03/2013	27/03/2013
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	24/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	25/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	2	25/03/2013	28/03/2013
13. Répondre à la question « Où est ? »	2	25/03/2013	28/03/2013

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Tebbal Fares.

ANNEXE N°5 : Cas de : Zendagui Sid Ahmed.

Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 05/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	05/03/2013	17/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	05/03/2013	17/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	1	05/03/2013	Non-acquis
4. Appareiller deux images identiques	2	06/03/2013	19/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	06/03/2013	19/03/2013
6. Identifier les formes par les images	0	06/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	07/03/2013	20/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	07/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	07/03/2013	21/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	10/03/2013	Non-acquis
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	1	10/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	0	11/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	0	11/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	0	11/03/2013	Non-acquis
15. Exprimer le nom des images	1	12/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	1	12/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	1	12/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 13/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	1	13/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	1	13/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les émotions simples par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	14/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	14/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	1	17/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	17/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	1	17/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	1	18/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	1	18/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 21/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	1	21/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	21/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	1	21/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	24/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	0	24/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	24/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	26/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	26/03/2013	Non-acquis

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Zendagui Sid Ahmed.

ANNEXE N° 6 : Cas de : Boudghene Stambouli Noureddine.**Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.**

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 06/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	06/03/2013	28/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	06/03/2013	01/04/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	07/03/2013	12/04/2013
4. Appareiller deux images identiques	1	07/03/2013	Non-acquis
5. Identifier les couleurs par les images	2	10/03/2013	13/04/2013
6. Identifier les formes par les images	0	10/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	11/03/2013	13/04/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	12/03/2013	17/04/2013
10. Pointer des images dans un livre	1	12/03/2013	Non-acquis
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	1	12/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	0	13/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	0	13/03/2013	Non-acquis
14. Faire un choix par les images	0	13/03/2013	Non-acquis
15. Exprimer le nom des images	1	14/03/2013	Non-acquis
16. Exprimer les couleurs par les images	0	14/03/2013	Non-acquis
17. Exprimer les formes par les images	0	14/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 14/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	1	14/03/2013	Non-acquis
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	1	14/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les émotions simples par les images	0	17/03/2013	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	17/03/2013	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	17/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	1	18/03/2013	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	18/03/2013	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	1	19/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	1	19/03/2013	Non-acquis
10. Demander verbalement les items désirés	1	19/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 24/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	24/03/2013	21/04/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	24/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	24/03/2013	25/04/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	0	25/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant Sur les images	0	25/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	25/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	0	26/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	0	27/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	0	27/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	0	28/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	0	28/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	0	28/03/2013	Non-acquis

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Boudghene Stambouli Nouredine.

ANNEXE N° 7 : Cas de : Hassaine Kawtar.**Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.**

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 07/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	07/03/2013	07/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	07/03/2013	07/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	07/03/2013	07/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	10/03/2013	13/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	10/03/2013	13/03/2013
6. Identifier les formes par les images	2	10/03/2013	13/03/2013
7. Identifier les parties du corps par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	12/03/2013	19/03/2013
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	2	12/03/2013	19/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	2	13/03/2013	24/03/2013
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	13/03/2013	25/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	13/03/2013	25/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	14/03/2013	27/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	14/03/2013	27/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	2	14/03/2013	28/03/2013

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 17/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	17/03/2013	17/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	17/03/2013	24/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	17/03/2013	25/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	18/03/2013	27/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	1	18/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	19/03/2013	28/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	19/03/2013	31/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	20/03/2013	02/04/2013
10. Demander verbalement les items désirés	2	20/03/2013	04/04/2013

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 25/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	25/03/2013	25/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	25/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	25/03/2013	28/03/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	2	26/03/2013	28/03/2013
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	2	26/03/2013	01/04/2013
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	2	26/03/2013	03/04/2013
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	2	27/03/2013	07/04/2013
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	1	31/03/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	1	31/03/2013	Non-acquis

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Hassaine Kawtar.

ANNEXE N° 8: Cas de : Cherif Fatima Zohra.**Grille 1- Habiletés de langage et compétences de communication.**

Age de développement de 0 à 2 ans

Date 10/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier et donner les images	2	10/03/2013	10/03/2013
2. Identifier des objets par les images	2	10/03/2013	10/03/2013
3. Donner un objet identique à celui qui est montré	2	10/03/2013	14/03/2013
4. Appareiller deux images identiques	2	11/03/2013	14/03/2013
5. Identifier les couleurs par les images	2	11/03/2013	17/03/2013
6. Identifier les formes par les images	1	11/03/2013	Non-acquis
7. Identifier les parties du corps par les images	2	12/03/2013	17/03/2013
8. Identifier les personnes familières par les images	2	12/03/2013	19/03/2013
9. Identifier les objets de l'environnement par les images	2	12/03/2013	19/03/2013
10. Pointer des images dans un livre	2	13/03/2013	20/03/2013
11. Apparié deux images non-identiques de la même catégorie	2	13/03/2013	21/03/2013
Habiletés expressives			
12. Pointer l'item désiré spontanément	1	14/03/2013	Non-acquis
13. Demander à boire en donnant la photo d'un verre	2	14/03/2013	24/03/2013
14. Faire un choix par les images	2	14/03/2013	24/03/2013
15. Exprimer le nom des images	2	17/03/2013	25/03/2013
16. Exprimer les couleurs par les images	2	17/03/2013	27/03/2013
17. Exprimer les formes par les images	1	17/03/2013	Non-acquis

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 2 à 4 ans

Date 18/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	18/03/2013	18/03/2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	18/03/2013	20/03/2013
3. Identifier les émotions simples par les images	2	18/03/2013	21/03/2013
4. Identifier les catégories, les familles par les images	2	19/03/2013	24/03/2013
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	0	19/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	2	20/03/2013	27/03/2013
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	2	20/03/2013	30/03/2013
8. Exprimer les actions sur les images	1	20/03/2013	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	2	21/03/2013	03/04/2013
10. Demander verbalement les items désirés	1	21/03/2013	Non-acquis

Grille 3- Habiletés de langage et compétences de communication.

Age de développement de 4 à 6 ans

Date 26/03/2013

<i>Objectifs</i>	<i>Réponse</i>	<i>Date d'introduction</i>	<i>Date d'acquisition</i>
Habiletés réceptives			
1. Identifier les pièces de la maison par les images	2	26/03/2013	28/03/2013
2. Identifier les émotions les plus complexes	1	26/03/2013	Non-acquis
3. Identifier les endroits, les lieux par les images	2	26/03/2013	02/04/2013
4. Identifier les métiers, les professions par les images	1	27/03/2013	Non-acquis
5. Identifier le jeu de faire semblant sur les images	1	27/03/2013	Non-acquis
6. Placer en ordre des cartes pour en faire une histoire logique	1	27/03/2013	Non-acquis
Habiletés expressives			
7. Nommer la fonction d'un objet par les images	0	28/03/2013	Non-acquis
8. Nommer et pointer les parties du corps par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
9. Nommer les fonctions des parties du corps par les images	1	28/03/2013	Non-acquis
10. Nommer les endroits, les lieux par les images	1	31/03/2013	Non-acquis
11. Nommer les émotions par les images	1	31/03/2013	Non-acquis
12. Nommer les fonctions des pièces de la maison	1	01/04/2013	Non-acquis
13. Répondre à la question « Où est ? »	1	01/04/2013	Non-acquis

Grilles - Grilles concernant les habiletés de langage et compétences de communication. Cas de Cherif Fatima Zohra.

ANNEXE N° 9 : Les formes géométriques.

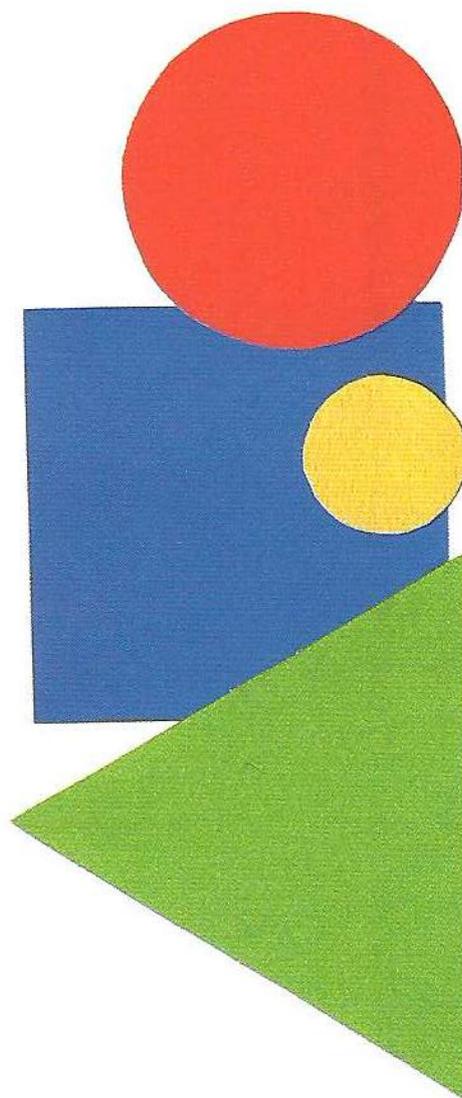


Figure 1 - Les formes géométriques.

Premier support imagé illustrant différentes formes géométriques.

ANNEXE N° 10 : Les émotions simples.

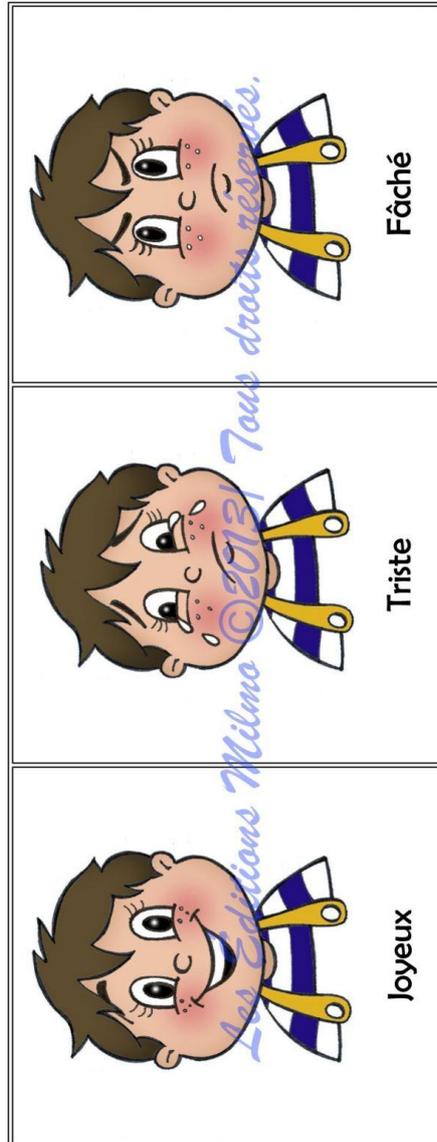


Figure 2 - Les émotions simples.

Second support imagé illustrant différentes émotions simples.

ANNEXE N° 11 : Les métiers.

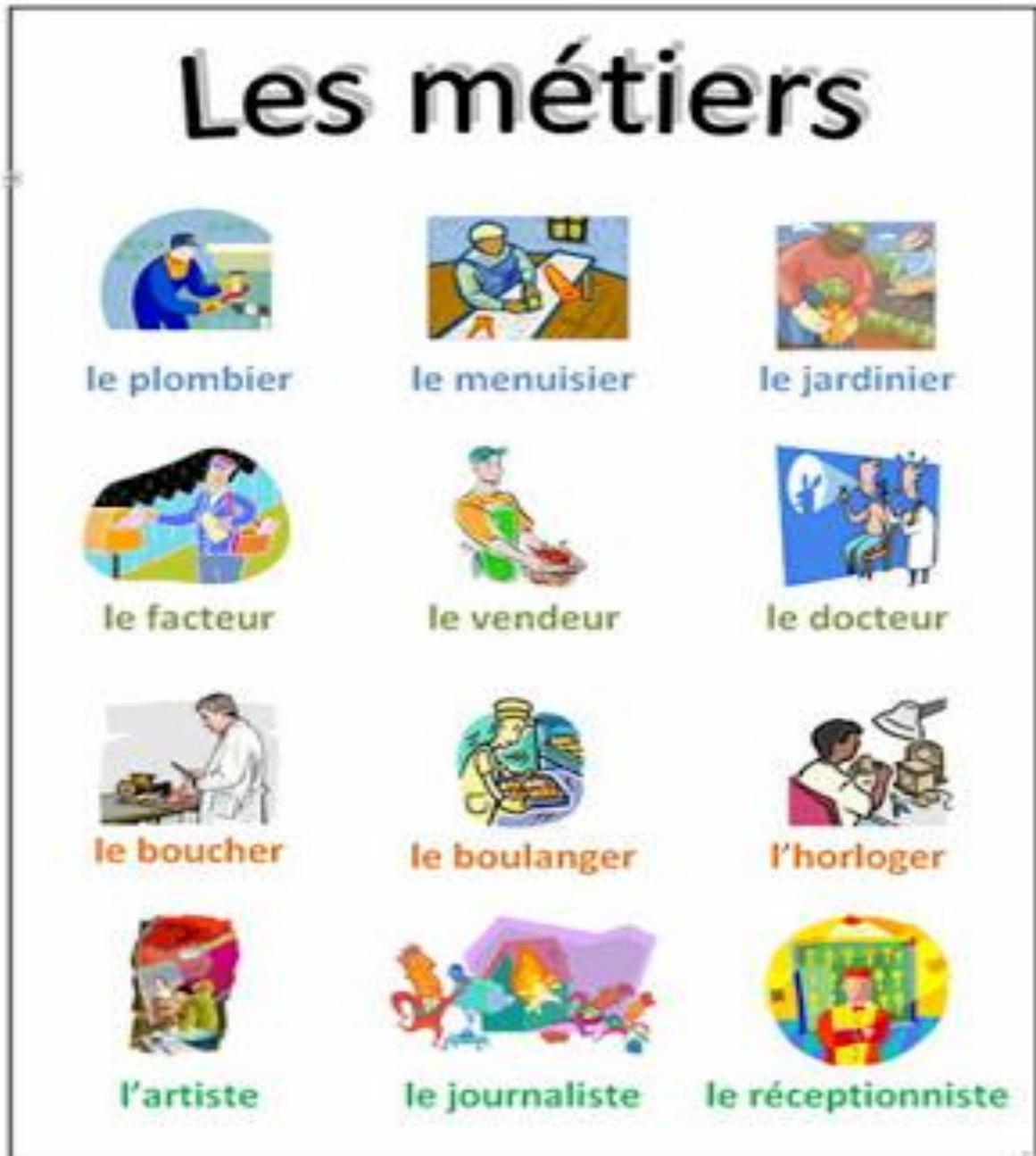


Figure 3 - Les métiers.

Troisième support imagé illustrant différents métiers.

ANNEXE N° 12 : Un verre.



Figure 4 - Un verre.

Quatrième support imagé illustrant un verre.

ANNEXE N° 13 : Les couleurs.

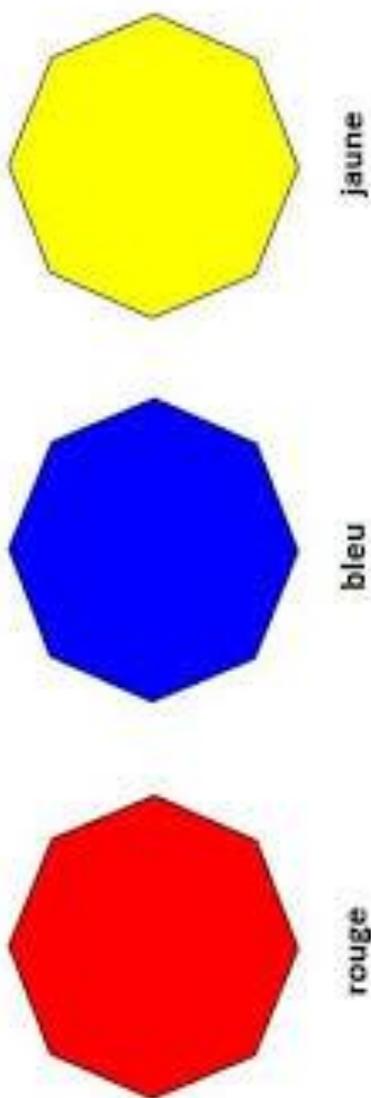


Figure 5 - Les couleurs.

Cinquième support imagé illustrant différentes couleurs.

ANNEXE N° 14 : Les objets.



Figure 6 - Les objets.

Sixième support imagé illustrant différents objets.

ANNEXE N° 15 : Les actions.



Aller aux toilettes



Se brosser les dents



Jouer

Figure 7 - Les actions.

Septième support imagé illustrant différentes actions.

ANNEXE N° 16 : Les parties du corps.

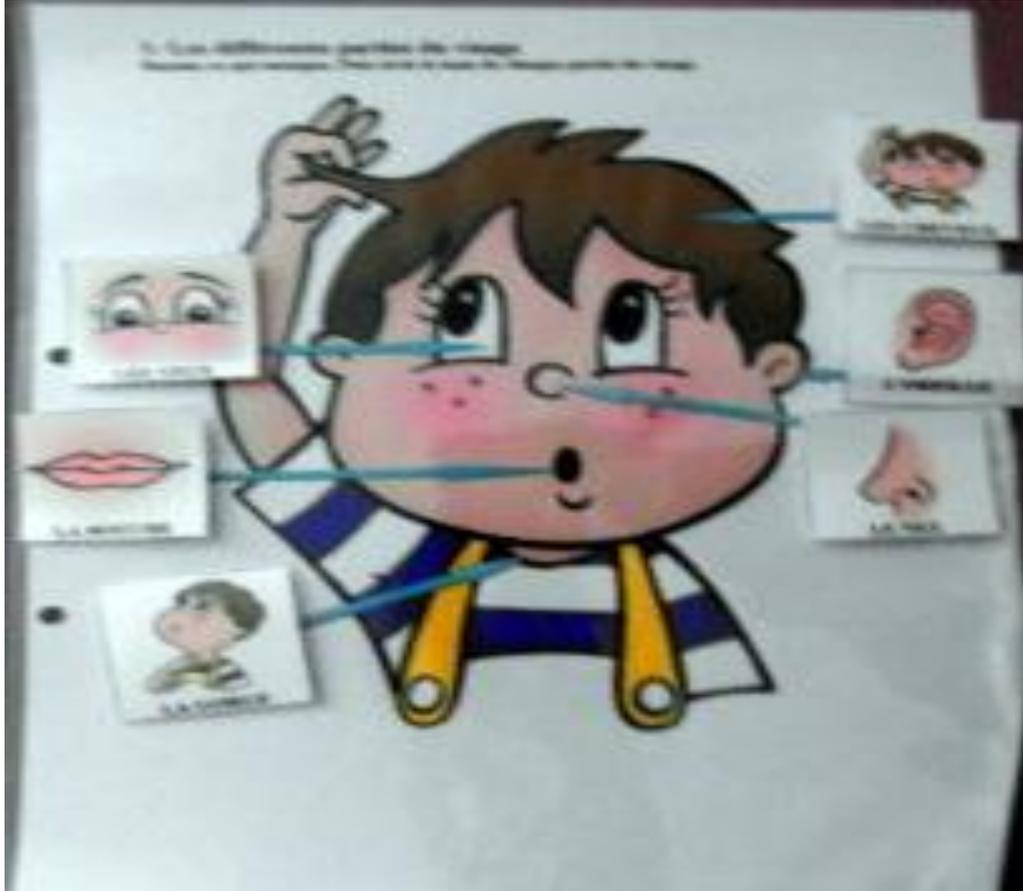


Figure 8 - Les parties du corps.

Huitième support imagé illustrant les différentes parties du corps humain.

ANNEXE N° 17 : Les pièces de la maison.

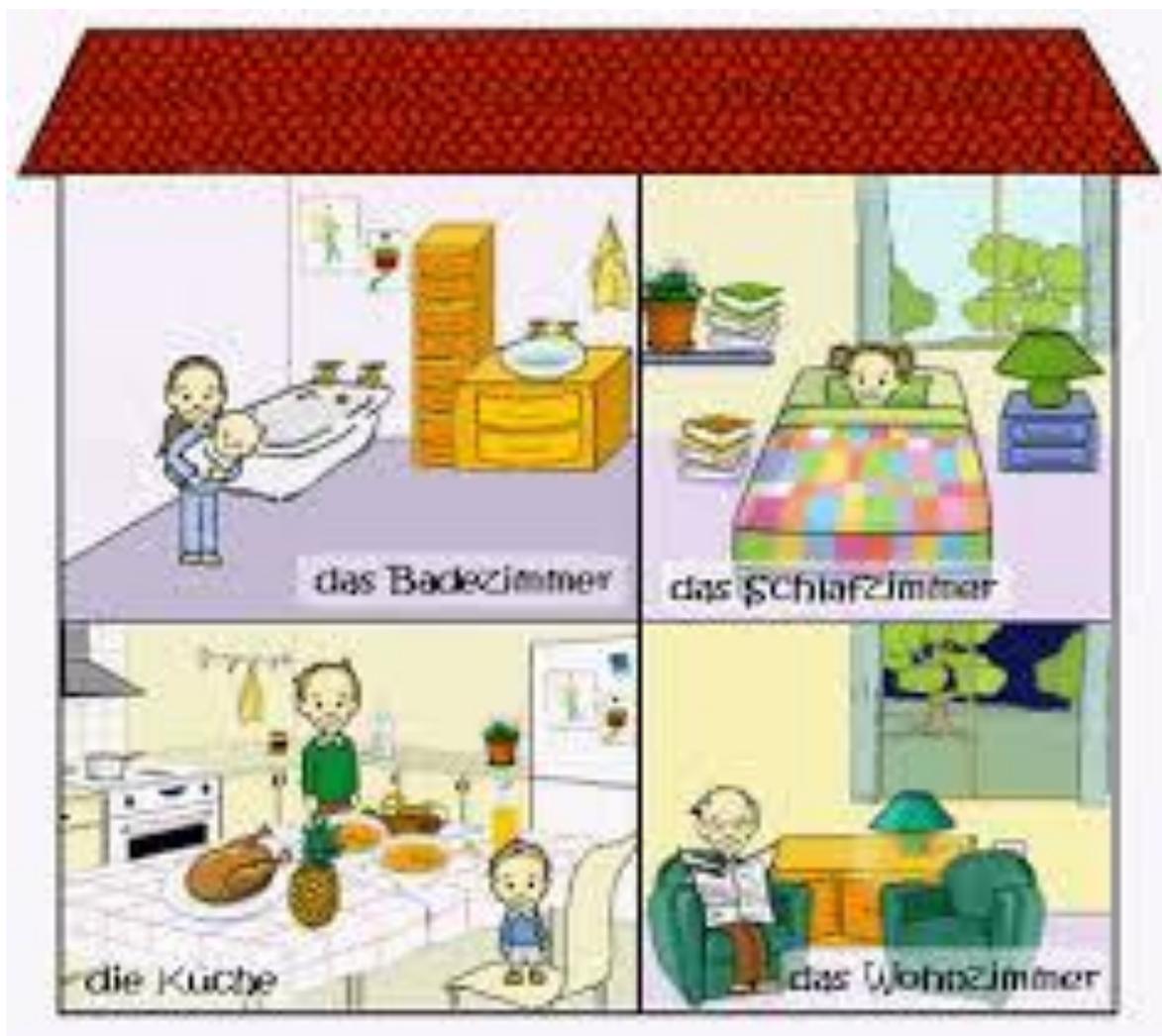


Figure 9 - Les pièces de la maison.

Neuvième support imagé illustrant les différentes pièces de la maison.

Table des MATIÈRES

Introduction	1
<i>PREMIERE PARTIE :</i>	
<i>RECENSEMENT ET SYNTHÈSE DES SAVOIRS</i>	
CHAPITRE 1 : LES APPROCHES ACTUELLES DU LANGAGE.....	14
1.1 LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION ET DU DISCOURS	24
1.2 LA SOCIOLINGUISTIQUE	30
1.2.1 La sociolinguistique variationnelle	31
1.2.2 L'ethnographie de la communication	31
1.2.3 La sociolinguistique interactionnelle.....	31
1.3 LA PRAGMATIQUE	32
CHAPITRE 2 : PRISE EN CONSIDERATION DU CONTEXTE	35
2.1 INTERACTION	42
2.1.1 L'interaction dans les sciences humaines et sociales.....	43
2.1.2 L'interaction en l'analyse du discours	45
2.2 LE DIALOGISME.....	47
2.2.1 Qu'est-ce que Communiquer ?.....	47
2.2.2 Qu'est-ce que Parler ?	49
2.2.3 Inter-Agir, ou des Rapports Agissants.....	51
2.2.4 Le Dialogisme : Dialogue Généralisé.....	53
<i>DEUXIEME PARTIE :</i>	
<i>ARTICULATION DES DONNEES AU CAS DU JEUNE ENFANT ET DE L'ENFANT</i>	
<i>AU REGARD DES PROBLEMES DE L'ECHANGE ET DE L'APPRENTISSAGE</i>	
CHAPITRE 1 : CAS DE L'ENFANT « NORMAL », SANS DEFICIENCE	
IDENTIFIEE.....	59
1.1 LES STADES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	62
1.1.1 Le vagissement, les pleurs et les cris	63
1.1.2 Le gazouillis et le babillage	65
1.1.3 L'apparition des sons syllabiques	66
1.1.4 Le jargon.....	67
1.1.5 L'accroissement du vocabulaire	68
1.1.6 L'apparition des phrases	69

3.2.5 Troubles de la relation avec autrui, avec les évènements et les objets ...	114
3.3 LES TROUBLES DU COMPORTEMENT.....	116
3.3.1 Le refus de changement	117
3.3.2 Le repli autistique.....	118
3.3.3 Le regard latéral évitant.....	119
3.3.4 Les stéréotypies.....	119
3.3.5 L'angoisse	121
3.3.6 Les colères, les hurlements	121
3.3.7 L'enfant autiste et les sensations	122
3.3.8 L'enfant autiste et la douleur.....	122
3.3.9 L'inconscience du danger.....	123
3.3.10 Alimentation, sommeil, propreté.....	123
3.4 PROBLEMATIQUE DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ENFANTS	
ATTEINTS D'AUTISME.	124
3.4.1 Définition de la communication	125
3.4.2 Communication et Interaction.....	128
3.4.3 Principaux types de communication	130
3.4.4 Les fonctions de la communication	133
3.4.5 Pourquoi communiquons-nous ?	136
<i>TROISIEME PARTIE :</i>	
<i>MISE EN ŒUVRE DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES</i>	
<i>DE COMMUNICATION</i>	
CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE LA METHODE PECS.....	144
1.1 Le PECS : DEFINITION	144
1.2 SITUATIONS PEDAGOGIQUES.....	149
1.2.1 Premier Exemple	149
1.2.2 Deuxième Exemple.....	150
CHAPITRE 2 : LE MONDE DE L'IMAGE. L'IMAGE COMME AIDE ET	
REMEDIATION	153
2.1 CE QUE LE MOT « IMAGE » VEUT DIRE.....	154
2.1.1 Exemples d'images.....	155
2.1.2 Quelles images retenir et pourquoi ?	157

2.1.3 Pourquoi parler de lecture à propos des images ?.....	158
2.2 L'IMAGE COMME OUTIL DE COMMUNICATION	161
2.2.1 L'image comme support d'information et de culture	161
2.2.2 L'image entre art, langage et communication	164
2.3 L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE.....	165
2.3.1 L'image : système de communication	167
2.3.2 Distinction du signe iconique du signe linguistique	174
CHAPITRE 3 : EXEMPLES D'EXPLOITATIONS PEDAGOGIQUES A PARTIR DE L'IMAGE FIXE	178
3.1 PRESENTATION DE LA DEMARCHE	180
3.2 TRAVAIL AUTOUR D'IMAGES	183
3.2.1 Objectifs	183
3.2.2 Matériel utilisé	183
3.2.3 Déroulement.....	183
3.2.4 Description des grilles	191
<i>QUATRIEME PARTIE :</i>	
<i>ANALYSE DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE REMEDIATION</i>	
CHAPITRE 1 : ANALYSE DES RESULTATS	205
CHAPITRE 2 : PERSPECTIVES DE REMEDIATION	314
2.1 HABILETES RECEPTIVES	315
2.2 HABILETES EXPRESSIVES	317
2.3 OUVERTURES PEDAGOGIQUES POSSIBLES	329
CONCLUSION	334
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	342
ANNEXES	348
TABLE DES MATIERES.....	380

ملخص :

ينقل الإتصال الرسالة التي تمر أساسا من خلال اللغة اللفظية؛ الشيء الذي لا ينفي أنه يمكن أن تمر من خلال رموز أخرى. لذلك فيكون من قلة التمهّل؛ القول على الناس الذين لا يتقاسمون معنا الرموز المقبولة عموما أنهم لا يتواصلون. هذا هو حال الأطفال المرضى بمرض التوحد فهم لا يتواصلون مع العالم مثلنا . يمكن للغتهم أن تتطور فقط من عناصر ذات صور/ كلمات التي تجعلهم يتواصلون مع المحيط و ابتداء من ملاحظة نفسية لعالم المتوحد ؛ نتساءل عن طرق تطوير هذا الإتصال بين المتوحد والعالم الخارجي . استخدمنا إذن الصورة التي تمثل قاعدة لبداية تطوّر التوجّه العلمي قبل الإختبار بطريقة تطوّرالتواصل ؛ اللغة والإتصال ولهذا يجب خلق مساحة عرضية ابتداء من الصورة وذلك لخلق مكان للإبداع اللغوي وذلك من أجل تطوير الإتصال.

الكلمات المفتاحية : التوجّه العلمي-اللغة /التواصل -التوحد -الصورة - معالجة .

Summary:

The communication conveys a message which essentially goes through verbal language. This does not exclude that it can pass through other codes. Therefore, it would be unwise to tell about people who do not share with us the commonly accepted codes, they do not communicate. This is the case of children with autism who are not in the same relationship to the world as the way we are. Their language can develop only from meaningful elements and realized by images / words that will insert them in the social contract. From an observation, of a psychological type in the world of autism, we question how to improve the communication between children with autism and the outside world. We have thus used the image, proposed as a support for a didactic guidance process to test by improving a method that would allow the relationship language / communication. The aim then, is to create a transverse space by working on and from the image, based on codes developed by these children and the reception we try to do, giving rise to a linguistic creation to optimize communication.

Keywords : didactics, language / communication, autism, image, remediation.

Résumé :

La communication véhicule un message qui passe essentiellement par le langage verbal. Ce qui n'exclut pas qu'elle puisse passer par d'autres codes. C'est pourquoi, il serait imprudent de dire des personnes qui ne partagent pas avec nous les codes communément admis, qu'elles ne communiquent pas. C'est le cas des enfants atteints d'autisme qui ne sont pas dans la même relation au monde que nous. Leur langage ne peut se développer qu'à partir d'éléments porteurs de sens et concrétisés par des images/mots qui les ancreraient dans le contrat social. A partir d'une observation, de type psychologique du monde de l'autisme, nous nous interrogeons sur les moyens d'améliorer cette communication entre les enfants avec autisme et le monde extérieur. Nous avons eu ainsi recours à l'image, proposée comme support à une démarche à orientation didactique afin de tester en l'améliorant une méthode qui favoriserait le rapport langage/communication. Il est question alors de créer un espace transversal par un travail sur et à partir de l'image, à partir des codes développés par ces enfants et de la réception qu'on essaye d'en faire, donnant ainsi lieu à une création linguistique pour optimiser la communication.

Mots clés : Didactique, langage/communication, autisme, image, remédiation.

Résumé

La communication véhicule un message qui passe essentiellement par le langage, ce qui n'exclut pas pour autant que celle-ci puisse passer par d'autres codes. Il suffit, à cet effet, d'évoquer le comportement du bébé qui ne sait pas encore parler et d'observer la multiplicité des codes qu'il utilise pour communiquer ses envies, ses malaises et ses joies. C'est pourquoi, d'emblée nous affirmerons qu'il serait probablement imprudent de dire des personnes qui ne partagent pas avec nous les codes communément admis par tous, qu'elles ne communiquent pas du tout. Dans cet ordre d'idée, nous pensons notamment au cas des enfants atteints d'autisme, objet de l'étude que nous nous proposons de mener. En effet, ces enfants ne sont pas dans la même relation au monde et pour eux, indéniablement, la communication n'emprunte pas les canaux habituels.

Nous ajouterons également à ce premier constat que communiquer n'est pas toujours chose aisée. En effet, multiples obstacles peuvent souvent obstruer l'échange, empêcher qu'il se fasse comme il serait souhaitable, et faire de l'incompréhension qui s'installe le lieu d'un conflit ou, pour le moins, d'une incommunicabilité. On parle en termes familiers d'un « dialogue de sourds ». S'agissant des enfants souffrant d'autisme, cette deuxième réflexion préliminaire nous amène à nous interroger sur leur mode de relation à l'Autre, eux pour qui, la communication ne s'inscrit pas dans le schéma normal et traditionnellement admis par tous. Il s'agit dans cette étude de la possibilité de la conduite d'une analyse à partir d'une observation de type clinique pour aboutir à une remédiation de type didactique.

La compétence de communication est le savoir dont ont besoin les participants pour toute interaction, savoir qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec succès l'un avec l'autre. La compétence de communication apparaît alors comme la capacité d'aborder les situations sociales dans leur diversité. Etymologiquement, le terme communication implique l'idée de la relation à l'Autre, chose à laquelle les enfants atteints d'autisme sont de prime abord réfractaires. Lier alors l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que les personnes dites autistes vivent précisément dans une indifférence totale au monde qui les environne, et conséquemment en retrait par rapport à ce qui socialement représente la communication.

Si l'on se réfère aux travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé l'O.M.S¹, nous retiendrons que les personnes qui souffrent d'un trouble autistique présentent des incapacités

¹ La Classification Internationale des Handicaps est un manuel de classification des conséquences des maladies. Elaborée en 1980 sur l'initiative de l'OMS, la CIH doit l'essentiel de sa conception au professeur Philip WOOD

plus au moins importantes dans les fonctions de communication, de socialisation, et d'imagination. Nous sommes néanmoins, dans tous les cas, dans une pathologie, un dysfonctionnement du rapport langage-communication, parce que même lorsque les enfants souffrant d'autisme parlent, ils n'ont pas le même langage que nous, ils n'ont pas la même codification que nous.

Il est à noter cependant que l'étude que nous nous proposons de mener est désormais concrètement réalisable parce que le regard même porté sur l'autisme est en train de se modifier considérablement au cours des dernières années. Si les enfants avec autisme ont longtemps été prisonniers du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, ils font partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et destiné à vivre en société. Tout cela devient justement possible grâce à la mise en pratique de codes autres qui prennent en compte la différence dans laquelle sont installés les enfants avec autisme. C'est précisément cet aspect-là qui retient, d'un point de vue didactique, toute notre attention.

Le choix de ce thème résulte en réalité d'une expérience personnelle, à partir de laquelle nous tenterons de procéder à une généralisation de notre espace de recherche et des objectifs que nous souhaitons atteindre. Nous précisons, à cet effet, que nous militons dans une association pour les enfants atteints d'autisme AAT « Association Autisme Tlemcen », et que nous avons œuvré à la création d'un centre « Autisme Tlemcen », ce qui nous donne la possibilité de mieux observer cette pathologie dans la diversité où elle s'exprime chez les sujets avec autisme. Etant souvent en contact avec ces sujets, nous avons remarqué l'intérêt que suscitent chez eux les images et là, nous nous sommes intéressée à l'utilisation de ce support, conçu comme tremplin et moyen pour accéder au savoir et au sens.

L'autisme infantile a été décrit pour la première fois en 1943 par le pédopsychiatre Léo KANNER qui l'a isolé de l'espèce des psychoses de l'enfant pour en faire une maladie à part entière. Selon le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (D.S.M.IV, 1980, 2000), l'autisme est un trouble envahissant du développement qui entraîne un détachement pathologique de la réalité accompagné d'un repli sur soi.

de l'Université de Manchester. Dans cet ouvrage, les concepteurs ont dégagé trois axes afin de définir au plus près la notion de handicap : Déficience, incapacité, désavantage.

Trois grands domaines de déficience, appelés trépied autistique, caractérisent l'autisme. Il s'agit de l'altération des interactions sociales réciproques, mais aussi du trouble de la communication verbale et non verbale. Il est à noter aussi que ce trouble s'accompagne d'intérêts restreints et de comportements répétitifs.

Dans toute notre réflexion, nous avons choisi essentiellement de traiter de l'autisme comme pathologie de la communication qui bloque les enfants qui en sont atteints dans leur développement, ce qui nous permettra de réfléchir en termes de relation langage/communication à des moyens didactiques qui pourraient faire de codes langagiers autres le lieu possible d'une relation nouvelle de ces mêmes enfants au monde qui les entoure et celui d'une réflexion à des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication.

Pour cela, nous aurons recours à une méthode qui existe déjà, une méthode connue et expérimentée le PECS² (Picture exchange communication system), mais en essayant de l'expérimenter dans notre propre terrain d'observation et d'en mesurer les effets et les lacunes éventuelles. Ce qui nous offrirait l'opportunité de proposer une démarche didactique à la fois adaptée aux cas des enfants observés et portant en elle les germes d'une généralisation possible à d'autres cas, sachant tout de même qu'une autre des caractéristiques de l'autisme est dans l'extrême variabilité des symptômes qui sont les siens.

La méthode PECS consiste essentiellement, s'agissant des enfants avec autisme, à remettre à l'interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. Le PECS est donc un système de communication par échange d'images. Elle part du constat que les enfants avec autisme, incapables d'aller vers le mot car trop abstrait, ont besoin d'éléments porteurs de sens et concrétisés par des images/mots qui les ancreraient dans le contrat social.

Si la méthode PECS bénéficie d'une audience appréciable c'est sans aucun doute lié d'abord aux résultats obtenus déjà en la matière, mais aussi et surtout au fait qu'elle s'offre comme base à la fois possible et ouverte à tous les particularismes qui marquent justement le cas des enfants souffrant d'autisme. Ce qui élargit le champ d'observation de ces mêmes particularismes et l'adaptation de ce que la méthode propose à autant de variables que le terrain analysé peut nous donner à voir.

² PECS, de l'anglais *Picture Exchange Communication System*, est un système de communication à base d'échange d'images.

C'est dans cet ordre d'idées que nous nous proposons d'inscrire notre projet d'analyse dans le recours à « l'image » fixe comme tremplin pour faciliter l'accès au sens, établir une communication avec le sujet choisi comme lieu d'observation ainsi que pour multiplier les situations de communication. Nous préciserons néanmoins que si notre étude cherche à s'ancrer principalement dans le domaine de la didactique, elle sera, du fait de son objet, souvent tournée aussi vers la psycholinguistique à laquelle elle empruntera quelques-uns des outils. Ces outils-là nous sont nécessaires, non seulement au stade de l'observation et de la description, mais également au stade de la remédiation éventuelle. A cet effet, notre problématique est la suivante :

Comment et dans quelle mesure l'image en tant que support didactique peut-elle favoriser le développement des capacités communicatives des enfants atteints d'autisme? Mais également : en situation d'échec, quels seraient, toujours en référence à l'image, les codes autres auxquels nous pourrions avoir recours pour augmenter des capacités communicatives spécifiquement adaptées à la pathologie qui caractérise ces mêmes enfants?

Nous postulons pour l'hypothèse que l'image serait un excellent outil d'enseignement et d'apprentissage pour les enfants avec autisme du fait qu'elle leur permet la production d'actes de communication et à partir de là, nous aurons à réfléchir à des moyens didactiques à même d'apporter pour eux un mieux en termes de rapport langage/communication.

Nous tenons donc à préciser qu'il ne s'agit pas, dans ce cadre, de traiter de l'image en tant que telle mais de la valoriser pour son potentiel et son effet sur des apprenants ayant un dysfonctionnement de ce type en tant qu'outil permettant une meilleure mémorisation des signifiants et ainsi une augmentation de la production d'actes de communication.

L'image est non seulement un moyen d'expression artistique, mais aussi un outil réel de communication bien antérieur à l'écriture. En effet, elle envahit notre quotidien sous des formes très différentes et remplit plusieurs rôles. Elle est tout à la fois un art, un outil d'expression, un support informatique ; elle s'impose aussi comme élément indispensable à toute communication. Les images sont des déclencheurs de parole d'une grande richesse et, corrélativement, elles favorisent un enrichissement du vocabulaire des écoutants. L'image a donc un pouvoir notoire. Ce qui justifie l'importance que nous lui accorderons dans l'apprentissage de la parole pour des personnes qui en sont « privés ».

Notre objectif nous poussera donc à nous intéresser non seulement à l'image mais aussi et surtout à son mode de fonctionnement. En effet, l'image est omniprésente dans le monde d'aujourd'hui. Elle est partout autour de nous et elle occupe dans les programmes scolaires récents une place importante en tant que support d'apprentissage et objet d'étude.

L'image est devenue aussi un sujet d'enseignement au même titre que l'écrit tout en restant un domaine à la fois fascinant et énigmatique. La présence des images envahit donc notre environnement quotidien, et s'affirme constamment dans sa relation aux aspects culturels d'une société.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons ainsi de développer un type de recherche qui présente les caractéristiques d'une recherche appliquée, une recherche action sur les enfants atteints d'autisme. Nous choisissons dans notre thèse de concentrer notre attention sur la communication et les troubles du langage chez des personnes avec autisme. Afin de pouvoir parvenir à atteindre nos objectifs et répondre à notre problématique, nous avons opté, à cet effet, pour une recherche à visée descriptive à partir d'une observation. Cette observation sur le terrain sera de type participante. Cela suppose par conséquent que nous serons autant acteur que témoin dans les échanges qu'elle implique. Le travail devra déboucher sur des propositions didactiques et des propositions pédagogiques. Pour ce faire, nous avons choisi de répartir notre analyse en quatre grandes parties.

Nous consacrerons d'abord notre première partie à un recensement et une synthèse des savoirs, savoirs qui mettent en valeur le fait que les approches actuelles du langage ne l'isolent plus comme le faisait la linguistique classique. Nous mettrons notamment l'accent sur le fait que ces approches actuelles se sont ouvertes à une linguistique du discours puis à des approches complexes de la communication. Il s'agit aussi de mettre en évidence dans cette partie la prise en considération du contexte avec ses déterminations sociales, historiques et culturelles, de la dynamique des interactions ; du dialogisme ; des composantes subjectives, affectives et intentionnelles. Ce sera indexé sur le problème à la fois de communication et d'incommunicabilité. Nous allons donc proposer une synthèse de tous ces éléments nouveaux de la connaissance qui permettent de resituer les fonctions prises en charge par le langage dans le cadre de celles, plus largement assurées, des processus divers de la communication.

Dans un deuxième temps, nous passerons à l'articulation de ces données au cas du jeune enfant et de l'enfant au regard des problèmes de l'échange et de l'apprentissage. Nous commencerons alors par le cas de l'enfant « normal », sans déficience identifiée, et c'est sur

la base de cette norme qu'il nous sera possible d'installer l'observation de ces dysfonctionnements. Ensuite, nous passerons au cas des enfants déficients en général. Le travail est essentiellement axé sur l'altération des processus normaux. Nous proposerons ainsi différents cas de dysfonctionnement par rapport à ce rapport entre langage et communication, des cas d'autisme, de dyslexie, de dysorthographe ou encore de dysphasie. C'est, en effet, cette diversité des cas qui obéit à la diversité des dysfonctionnements par rapport au langage. En articulant tous les états des savoirs avec principalement le problème du rapport langage/communication, nous aurons à partir de cette articulation la possibilité de passer de l'enfant normal à l'enfant qui est déficient et pouvoir ainsi installer notre propre observation.

L'étape suivante sera consacrée à la problématisation de la recherche didactique avec une reprise des interrogations relatives aux cas que nous aurons à étudier. Nous nous intéresserons à la mise en œuvre de situations pédagogiques de communication à partir de l'utilisation du support imagé, ce qui nous permettra de passer à une problématisation des questions et à la sélection de celles auxquelles on espère apporter des éléments de réponse au niveau de la didactique. Nous ne prétendons pas mener une étude clinique de cette population, mais plutôt de partir de cette base clinique pour arriver à l'essentiel de ce que nous visons, c'est-à-dire le plan didactique afin de remédier aux problèmes de langage et communication chez les personnes dites autistes. Enfin, nous terminerons par la proposition d'une démarche et d'un protocole de recherche à partir de la méthode précitée, le PECS, qui nous servira de base de départ et de plate forme pour installer notre propre recherche.

Enfin la dernière partie devra rendre compte de la recherche avec les différentes étapes des observations et la mise en place des grilles d'évaluation, et surtout des résultats obtenus. Ce sont ces mêmes résultats qui devraient nous ouvrir des voies vers la remédiation et la possibilité de créer des outils didactiques adaptés à chaque cas, mais dont la plate forme commune nous permettra de dégager des enseignements généraux. Nous concluons alors cette dernière partie comme un retour en boucle sur les observations de départ tout en nous appuyant sur ce que nous offre la didactique comme moyens d'observation tels que les enregistrements, ainsi que les grilles d'évaluation.

Il s'agira donc en premier lieu d'un travail d'observation et d'expérimentation, à partir d'une population qui souffre d'un dysfonctionnement sur la base de données psychocliniques. A partir de là, nous nous proposons de conduire notre propre expérience, avec ce

que nous offre la didactique comme outils, et par la même, de tenter de dégager des lois générales qui permettraient une didactique du langage pour des enfants dont le fonctionnement communicatif ne répond pas à la norme.

A cet effet, un des objectifs premiers sera de démontrer que si une plate-forme commune d'incommunicabilité lie la majeure partie des personnes dites autiste, il n'en demeure pas moins qu'en matière de remédiation nous devons réfléchir en termes de variété et de diversité. Autrement dit, la diversité des cas implique forcément une diversité des moyens didactiques mis en œuvre afin de rétablir la communication chez ces mêmes personnes.

La réflexion proposée se fera ainsi sur la relation spécificité de l'objet d'étude/mode de communication/ codes langagiers/perspectives de remédiation.

L'autisme est un trouble complexe, et l'état des recherches jusque-là menées ne permettent pas encore de saisir le problème dans toute son ampleur et sa complexité.

Néanmoins, dans notre travail, nous avons à notre niveau tenté d'ajouter notre pierre à l'édifice global de la recherche conduite en la matière, afin de mieux appréhender « un mode d'être » et construire des réponses adaptées à des besoins spécifiques.

Ce faisant, nous n'avons pas la prétention de résoudre l'énigme de l'autisme, mais nous avons seulement souhaité poser l'hypothèse qu'il est possible d'aider des enfants atteints d'autisme par des éléments structurels et des éléments didactiques. Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur en rétablissant le canal de la communication par rapport à l'autisme quelque soit son degré d'importance.

L'image nous semble bien s'inscrire dans cette optique à partir du moment où elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres. Le recours à l'image suppose en tout cas une mise en veille du langage des mots, la préférence étant donnée au visuel pour favoriser le développement langagier de ces enfants et par conséquent pour multiplier les situations de communication. Compte tenu des premiers résultats observés, après avoir proposé à ces enfants un certain nombre d'outils de communication, il nous semble possible maintenant d'envisager leur inscription dans le social comme des êtres à part entière, et non comme des êtres marginalisés, dans les systèmes d'échange qui caractérisent notre société. Leur intégration dans la société nous semble désormais possible grâce à l'utilisation d'autres codes.

En dépit de leur dysfonctionnement, les personnes autistes ont le droit à une éducation cognitive, affective, sociale et spirituelle pour atténuer leur compréhension réduite de notre langage. Ainsi, les enfants souffrant d'autisme pourraient être des enfants qui progressent et qui évoluent, l'activité intellectuelle et les interactions avec le monde qui les entoure étant les moteurs d'un développement harmonieux. Certains de leurs comportements qui peuvent paraître déconcertants, du fait de l'impossibilité de se faire comprendre des interlocuteurs et de l'incompréhension qui s'installe, seraient de ce fait mieux régulés. La différence qui marginalise cette population pourrait se transformer, pour peu que nous en ayons la volonté, en source d'enrichissement et ce pour multiples raisons.

A cet effet, nous avons essayé dans notre observation et dans notre analyse de mettre l'accent sur les efforts qui doivent être consentis pour pénétrer le monde dans lequel s'enferment les enfants atteints d'autisme et, par le biais du support imagé que nous proposons, nous avons mis l'accent sur le fait que la qualité de l'accueil des enfants porteurs d'autisme repose sur la volonté de chaque être à bien vivre ces moments communs, à se respecter, à accepter les différences, les silences, les erreurs, soit à participer pleinement à l'activité. Sans l'unité du groupe, la réflexion sur soi et les autres, le climat des enfants ne peut pas être propice à des apprentissages.

Nous avons fait dans un premier temps un recensement et une synthèse des savoirs, savoirs qui mettent en valeur le fait que les approches actuelles du langage ne l'isolent plus comme le faisait la linguistique classique. Nous avons alors proposé une synthèse de tous ces éléments nouveaux de la connaissance qui permettent de resituer les fonctions prises en charge par le langage dans le cadre de celles, plus largement assurées, des processus divers de la communication.

Nous sommes passée dans un deuxième temps à l'articulation de ces données avec le cas du jeune enfant et de l'enfant au regard des problèmes de l'échange et de l'apprentissage. Nous avons commencé par le cas de l'enfant « normal », sans déficience identifiée, et c'est sur la base de cette norme qu'il nous a été possible d'installer l'observation de ces dysfonctionnements. Ensuite, nous avons abordé le cas des enfants déficients en général en mettant l'accent sur l'altération des processus normaux.

Nous avons dans un troisième temps proposé une démarche et un protocole de recherche à partir d'une méthode préexistante, le PECS, qui nous a servi de base de départ et de plate

forme nous permettant ainsi d'installer notre propre recherche et la mise en place de codes différents.

Enfin, dans un quatrième temps nous avons procédé à un retour en boucle sur les observations de départ et un bilan global tout en nous basant sur ce que nous offre la didactique comme moyens d'observation et de remédiation. Nous avons alors pu remarquer les avantages que peut nous offrir le support imagé, mais nous avons relevé également des lacunes qui ouvrent à une réflexion didactique autre.

En prolongement de cette pratique positive tant du point de vue cognitif que sur le plan affectif, nous souhaitons continuer à exploiter le PECS pour que ces enfants deviennent plus autonomes dans la construction de leur phrase et le choix de leur objet. Comme nous avons pu le constater, c'est un système de communication efficace, et non pas un apprentissage technique de la parole ; ainsi, nous avons pu remarquer comme heureuse conséquence que la plupart des enfants atteints d'autisme imitaient la parole plus fréquemment. Nous signalons, à cet effet, que c'est la didactique qui se met au service de la psychologie et non plus seulement l'inverse.

Il est avéré que beaucoup d'enfants présentant de l'autisme commencent à parler tout en échangeant les images, au bout d'un ou deux ans d'exercices, et finissent par abandonner naturellement la méthode PECS. Un nombre plus restreint d'enfants continue de dépendre des images au bout de trois ans de pratique. Les résultats dépendent alors, comme nous l'avons signalé auparavant, de l'intensité des exercices et des aptitudes intellectuelles des enfants eux-mêmes. Nous restons optimistes quant au devenir des cas mêmes dont nous traitons.

En outre il nous faut préciser l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants, car, même si l'handicap n'est pas totalement effacé, les enfants peuvent apprendre à construire leur propre moyen de communication. C'est la raison pour laquelle nous avons comme objectif de continuer à exploiter le support imagé dans le cadre de l'élaboration d'un manuel destiné aux enfants atteints d'autisme qui leur permettrait d'accéder à l'enseignement et à l'apprentissage par le biais des images.

Ce manuel se baserait essentiellement sur l'utilisation d'un support imagé, mais il pourrait également être accompagné d'autres supports. Il est question à ce stade de propositions subjectives qui sont le fruit du mélange entre l'affectif et le didactique et qui relève de la volonté de rétablir la communication chez les enfants avec autisme, et qui pourrait être utilisé par les éducateurs et par les parents. A ce titre, nous citons l'exemple de

Marie, une mère de famille, qui a eu l'idée de créer l'application « Talk Different ». Elle a eu cette idée en voyant Pauline, sa fille autiste, utiliser avec aisance tablettes et smartphones alors qu'elle a des difficultés à s'exprimer. Grâce aux 800 images, représentant des situations de la vie quotidienne, Pauline peut constituer des phrases, qui seront traduites verbalement et ainsi facilement échanger avec les personnes qui l'entourent.

Nous avons pu, dans notre observation, constater que les enfants se trouvent alors pris, fascinés par l'image, quels que soient l'objet, l'enjeu ou le discours qu'elle sous-tend. Il a été prouvé que les enfants atteints d'autismes sont fréquemment attentifs à l'identification visuelle, même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent en tout cas les détails. Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour ces « penseurs visuels », puisqu'ils ne comprennent que ce qu'ils voient et ne saisissent pas tout ce qui est abstrait, ils ne le perçoivent pas. L'utilisation d'un signe iconique présenterait ainsi de nombreux avantages ; il est agréable à l'œil, source de motivation et facilite le processus de mémorisation et de compréhension.

L'image va de ce fait constituer un tremplin pour les enfants avec autisme leur permettant ainsi de s'exprimer autrement et d'avoir un mode de communication adéquat, ce qui va les sortir de leur isolement et de leur mutisme. Elle va aussi nous permettre d'aller vers ces enfants et de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir les pousser au maximum vers « notre monde » et donc essayer de les inscrire dans la norme. Ceci étant, là où l'image ne semble pas avoir de résultats tangibles, on pourrait également penser à d'autres supports tels que la musique, le dessin, la création d'ateliers qui répondraient aux besoins spécifiques des enfants avec autisme leur permettant ainsi de s'inscrire dans d'autres codes de communication.

Nous concluons ce travail en disant que les enfants souffrant d'autisme sont des enfants qui vivent dans un monde particulier qu'il faut essayer de comprendre et surtout de rejoindre. Sans envie de communiquer et sans capacité à s'exprimer, quelles seraient pour ces enfants les possibilités d'intégration sociale ? Que serait leur avenir ?

Il nous paraît néanmoins important de finir ce travail en disant que si l'essentiel de notre expérimentation a visé à construire un matériel didactique pour induire le besoin de communication chez des enfants qui ne communiquent pas, l'enseignement que peuvent-nous renvoyer ces mêmes enfants sera encore plus important.

En effet, ces enfants autistes, qui opposent tant de résistance au changement, dont les moyens d'expression sont si altérés, nous forcent, malgré nos propres résistances à inscrire nos codes dans une perspective telle que nous sommes amenés à nous interroger et à modifier nos conceptions en matière de communication les uns avec les autres.

En d'autres termes, eux qui ont tout le mal à communiquer, ne nous apprennent-ils pas justement à mieux communiquer, ou pour le moins, à communiquer Autrement ?

La question reste bien entendu ouverte. Néanmoins, notre expérimentation nous a permis de constater que des progressions dans la communication sont donc possibles.

Elles peuvent apparaître spontanément lorsque les enfants sont dans un milieu familial et scolaire qui apporte un dynamisme de vie, des stimulations cognitives et une sécurité affective, qui insiste pour les comprendre et s'adapte pour se faire comprendre. Elles peuvent aussi être favorisées par des attitudes actives des professionnels avec des supports éducatifs. L'image serait un de ces supports. La communication est alors à la fois but et moyen.

La majorité des enfants finiront par parler si leur entourage communique avec eux, s'ils voient les gestes, s'ils entendent et comprennent les mots de celui qui leur parle, s'ils peuvent faire les mouvements qui conduisent à la parole. Suivis précocement, les enfants atteints d'autisme ont toutes les chances d'évoluer favorablement. L'important alors n'est pas de vivre comme les autres, mais parmi les autres.

Vaincre le handicap de l'autisme est certes impossible à l'heure actuelle sur le plan médical. Néanmoins les enfants progressent un tant soit peu, si un sourire éclaire leur visage parce qu'ils ont la satisfaction d'avoir accompli quelque chose, s'ils sont regardés pour leurs réalisations et pour ce qu'ils peuvent apporter à chacun d'entre nous, leur handicap se transformera alors en une différence enrichissante.

C'est bien pour cela qu'il nous paraît important de dire que si l'essentiel de notre expérimentation vise à construire un matériel didactique pour induire le besoin de communication chez des personnes qui ne communiquent pas ou du moins qui ont du mal à communiquer, l'enseignement que pourront nous renvoyer ces mêmes personnes sera aussi important ou même, plus important encore, par la spécificité qu'implique et qu'apporte chaque cas. Ce qui constitue un argument pour le développement d'une psychologie du

langage conçue comme l'étude des « activités de langage » dans le sens d'une collaboration interdisciplinaire entre la didactique des langues et la psychologie de l'apprentissage.

Pour finir, nous dirons que l'autisme est devenu un sujet d'intérêt majeur tant sur le plan scientifique que sur le plan médico-social. Devant la complexité de ses manifestations, les cliniciens sont confrontés à la difficulté du diagnostic des formes frontières et à la nécessaire prise en compte des pathologies associées. Toutes ces questions interpellent à la fois les chercheurs, les cliniciens, les professionnels de l'éducation et les familles, chacun contribuant ainsi à apporter des éléments de réponse.

Notre but est alors d'apporter nos propres éléments de réponse, en nous situant précisément sur le plan didactique, afin de contribuer par notre recherche à cet ensemble. La dimension didactique intervient avec ses outils spécifiques proposant ainsi des clés qui permettraient éventuellement de résoudre les problèmes de langage et donc de communication chez des enfants qui sont en rupture par rapport au schéma traditionnel.

Partant de là, notre expérimentation pourrait s'ajouter comme pierre supplémentaire à l'édifice global d'une recherche dont les fondements premiers reposent justement sur la multiplicité et la diversité des manifestations chez les sujets atteints d'autisme.

INTRODUCTION

The communication conveys a message that basically through language, which does not exclude that it can pass through other codes. Just for this purpose, to discuss the baby's behavior who can not yet speak and observe the multiplicity of codes it uses to communicate its desires, its joys and discomforts. Therefore, we affirm the outset that it would probably be unwise to tell people who do not share with us the commonly accepted codes of all, they do not communicate at all. In this vein, we think particularly for children with autism, object of study that we intend to lead. Indeed, these children are not in the same relationship to the world and for them, undoubtedly, communication does not borrow the usual channels.

We will also add to this observation that communication is not always easy. Indeed, many obstacles can often obstruct trade, stop it is done as it would be desirable, and make misunderstanding that installs the place of conflict or, at least, a lack of communication. We speak in familiar terms of a "dialogue of the deaf". For children with autism, this second preliminary reflection leads us to question their way of relating to the Other, to them that the communication does not fit into the normal pattern and traditionally accepted by all. It is in the study of the possibility of conducting an analysis from a clinical type of observation to achieve an educational type of remediation.

Communication skill is the knowledge needed by participants for any interaction, that they are implementing to successfully communicate with each other. Communicative competence appears as the ability to approach social situations in their diversity. Etymologically, the term communication implies the idea of the relationship to the Other, something that children with autism are refractory initially premium. Then link autism to communicate may seem paradoxical, since conventional wisdom is that people with autism say exactly live in a total indifference to the world around them, and therefore down compared to what is socially communication.

If one refers to the work of the World Health Organization WHO, we will retain that people with autistic disorder have disabilities more or less important in the communication functions, socialization, and 'imagination. We are, however, in all cases, in a disease, dysfunction of language-communication report, because even when children with autism speak, they do not have the same language as us, they do not have the we even codification.

It is to be noted that the study that we intend to lead is now practically feasible because the look even focused on autism is beginning to change considerably in recent years. If children with autism have long been prisoners of the psychiatric sector, with no prospect of education,

social and professional integration, they belong today, thanks to the determination of associations of families of autistic, population considered educable, school-age and destined to live in society. All this becomes possible thanks precisely to the other codes of practice setting that take into account the difference in which are installed children with autism. It is precisely this aspect that holds, from a didactic point of view, attention.

The choice of this theme actually result from personal experience, from which we will try to make a generalization of our space research and the objectives we wish to achieve. We point to this end, we are campaigning in an association for children with autism AAT "Autism Association Tlemcen," and we have worked to create a center "Tlemcen Autism," which gives us the opportunity to better observe this condition in diversity which it is expressed in subjects with autism. As often in contact with these subjects, we noticed the interest in home images and here we are interested in using this medium, designed as a platform and means to access knowledge and meaning.

The infantile autism was first described in 1943 by child psychiatrist Leo KANNER who isolated the species of child psychoses into a full-fledged disease. According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (D.S.M.IV 1980, 2000), autism is a pervasive developmental disorder that causes a pathological detachment from reality accompanied by a withdrawal.

Three main areas of deficiency, called autistic tripod characterize autism. This is the alteration of reciprocal social interaction, but the disorder of verbal and nonverbal communication. It should also be noted that this disorder is associated with restricted interests and repetitive behaviors.

Throughout our discussion, we have chosen primarily to address autism as a disorder of communication that blocks children who have it in their development, allowing us to think in terms of relationship language / communication for didactic means could make other language codes the possible site of a new relationship of these children to the world around them and that of a reflection augmentative and alternative means of communication.

For this, we will use a method that already exists, a known and tested method PECS (Picture Exchange Communication System), but trying to experiment in our own field of observation and to measure the effects and any gaps. Which would give us the opportunity to offer a didactic approach that is both suitable for cases of observed children and carrying

within it the seeds of a possible generalization to other cases, still knowing that another characteristic of autism is the extreme variability of symptoms that are his.

The PECS is essentially, as regards children with autism, to provide the interlocutor image of the object he wishes to obtain in exchange. PECS is therefore a communication system Picture Exchange. It starts from the premise that children with autism are unable to go to the word as too abstract, need meaningful elements and materialized through pictures / words anceraient them in the social contract.

If the PECS has a significant audience is undoubtedly linked to the first results already in the field, but especially the fact that it is offered as a basis both possible and open to all particularities that mark precisely the case for children with autism. Which broadens the field of view of these particularities and adapting that the method offers as many variables as the analyzed field can give us to see.

It is in this vein that we intend to put our analysis project in the use of "image" sets as a springboard to facilitate access to meaning, establish communication with the subject chosen as observation and to multiply the communication situations. We nevertheless will specify that if our study seeks to be rooted primarily in the field of teaching, it will be because of its subject, often facing psycholinguistics to which it will borrow some tools. Those tools are necessary for us, not only at the stage of observation and description, but also at the stage of possible remediation. To this end, our problem is as follows:

How and to what extent the image as a teaching aid can it foster the development of communication skills of children with autism? But also: in a situation of failure, what would be, always in reference to the image, the other codes that we could use to increase the communication skills specifically adapted to the pathology that characterizes these children?

We assume for the hypothesis that the image would be a great teaching and learning tool for children with autism because it allows them producing communicative acts and from there we will have to think for didactic means able to provide for them better in terms of report language / communication.

We wish to clarify that this is not, in this context, to treat the image as such, but the value for its potential and its impact on learners with a malfunction such as an tool for better storage of signifiers and thus an increase in the production of communication acts.

The image is not only a means of artistic expression, but also a real tool for good communication prior to writing. Indeed, it invades our daily lives in many different forms and fills several roles. It is at once an art, an expression tool, a computer support; it is also necessary as an essential element in any communication. The images are speech triggers of great wealth and, correspondingly, they promote enrichment of the vocabulary of listeners. The image thus has a notorious power. What justifies the importance that we will give him in learning the word for people who are "private".

Our aim therefore will push us to look not only the image but also and especially to its operation. Indeed, the image is ubiquitous in today's world. It is all around us and it occupies in recent curriculum an important place as a learning support and object of study.

The image has become as a subject of teaching as well as writing while remaining a domain both fascinating and enigmatic. The images that so pervades our daily environment, and constantly asserts in its relation to the cultural aspects of a company.

To answer to our problem, and we propose to develop a type of research that has the characteristics of applied research, action research on children with autism. We choose our thesis to focus our attention on communication and language disorders in people with autism. In order to achieve achieve our goals and fulfill our problem, we opted for this purpose, for a descriptive research referred from an observation. This observation on the field will be participating kind. This implies therefore that we will be as a witness in player exchanges implies. The work should lead to proposals didactic and pedagogical proposals. To do this, we have chosen to divide our analysis into four main parts.

First we dedicate our first party to an inventory and synthesis of knowledge, knowledge that highlight the fact that current approaches to language not insulate as did the classical language. We will put particular emphasis on the fact that these current approaches have opened a linguistic discourse and complex approaches to communication. It is also highlighted in this part of the consideration of context with its social determinations, historical and cultural dynamics of interactions; dialogism; subjective, affective and intentional. This will be indexed on the problem of both communication and lack of communication. We will therefore propose a synthesis of all these new elements of knowledge that can relocate the functions supported by the language within those more widely performed, the various processes of communication.

Secondly, we will go to the articulation of these data if the young child and the child and the problems of trade and learning. We begin then by the case of the "normal" child without identified disabilities, and it is based on this standard as we can install the observation of these malfunctions. Then we'll go in case of handicapped children in general. The work is essentially access to the alteration of the normal process. We propose so different cases of malfunction over the relationship between language and communication in autism, dyslexia, dysgraphia or dysphasia. It is, in fact, this diversity of cases that obeys the diversity of dysfunctions in relation to language. By linking all the states of knowledge mainly with the problem of language / communication report, we will from this articulation of the opportunity to spend the normal child to the child who is deficient and thus be able to install our own observation.

The next step will be to problematize the didactic research with renewed questions on cases that we have to study. We will focus on the implementation of educational situations of communication from the use of pictorial support, which will allow us to move to a problematization questions and the selection of those to which we hope to bring in answers didactics. We do not claim conduct a clinical study in this population, but rather from this clinical base to get to the essence of what we are aiming at is to say didactically to overcome language problems and communication in people with autism say. Finally, we conclude with the proposal of an approach and a research protocol from the above method, PECS, which starting work our platform and to install our own research.

The last part will be accountable for Research the different stages of the observations and the development of rubrics, and above the results obtained. These are the same results that should open up paths towards the remediation and the ability to create teaching tools for each case, but the common platform will allow us to identify general lessons. We then conclude this last part as a loop back to the starting observations while building on what we offer as didactic means of observation such as recordings and the evaluation grids.

It will therefore be primarily a work of observation and experimentation, from a population that suffers a malfunction on the basis of psycho-clinical data. From there, we intend to conduct our own experience with what we offer didactic as tools, and by the same, to try to draw general laws that would allow teaching language to children whose communicative Operation not meet the standard.

To this end, a primary objective will be to demonstrate that if a common platform incommunicable binds the majority of people with autism say, the fact remains that in terms of remediation we will think in terms of variety and diversity. In other words, the diversity of cases necessarily involves a variety of teaching resources used to establish communication with such persons.

My reflection is well done on the relationship specificity of the object of study / mode of communication / language codes / prospects for remediation.

CONCLUSION

Autism is a complex disorder, and the state of research previously conducted can not yet grasp the problem in all its breadth and complexity.

However, in our work, we have tried our level to add our stone to the building of global research conducted in this area to better understand "a way of being" and build appropriate responses to specific needs .

In doing so, we do not pretend to solve the puzzle of autism, but we only want the hypothesis that it is possible to help children with autism by structural elements and elements didactic. All our space for reflection and research is just part of this drive to restore from different codes, the codes other transceiver report by restoring the communication channel with respect to autism whatever their degree of importance. The image seems to us to register with this in mind from the moment it is a code facilitating access to meaning and thus to establish communication with others. Using the image implies in any case a standby of the language of words, with preference given to the visual to promote the language development of these children and therefore to increase the communication situations. Given the initial results, having offered the children a number of communication tools, it now seems possible to consider their inclusion in the social as beings in their own right, not as marginalized beings in exchange systems that characterize our society. Their integration into society now seems possible through the use of other codes.

Despite their failure, people with autism have the right to cognitive, emotional, social and spiritual education to mitigate reduced their understanding of our language. Thus, children with autism may be children who are progressing and evolving, intellectual activity and interactions with the world around them as engines of harmonious development. Certain behaviors that may seem puzzling, given the impossibility of understanding the interlocutors and misunderstanding that installs, would therefore better regulated. The difference that marginalizes the population could turn, provided we have the will, into a source of enrichment and for many reasons.

To this end, we tried in our case and in our analysis to focus on efforts that are needed to enter the world in which to enclose the children with autism and, through the media that imaged we offer, we have emphasized the fact that the quality of the reception of children with autism depends on the willingness of everyone to live well these common times, to respect, to accept differences, silences , errors or to fully participate in the activity. Without

the unity of the group, thinking about oneself and others, the Children's climate may not be conducive to learning.

We did initially a survey and synthesis of knowledge, knowledge that highlight the fact that current approaches to isolate the language not as did the classical language. We then proposed a synthesis of all these new elements of knowledge that can relocate the functions supported by the language within those more widely performed, the various processes of communication. We passed through a second time in the articulation of these data with the case of the young child and the child and the problems of trade and learning. We started with the case of the "normal" child, without identified disabilities, and it is based on this standard that we were able to install the observation of these malfunctions. Then we discussed the case of disabled children generally focusing on the alteration of the normal process.

We thirdly proposed an approach and a research protocol from a pre-existing method, PECS, which was our starting point and platform allowing us to set up our own research and development instead of different codes.

Finally, in a fourth time we made a loop back to the starting observations and overall balance while Based on what we offer as didactic means of observation and remediation. We then noticed the benefits that can offer us the imaged media, but we also identified gaps that open to a didactic thinking another.

In continuation of this positive practice both cognitively than emotionally, we want to continue to use PECS to these children become more autonomous in the construction of their sentence and the choice of their subject. As we have seen, it is an effective communication system, not a technical learning to speak; thus, we have noticed as happy consequence that most children with autism imitated speech more frequently. We note, for this purpose, it is the teaching that is at the service of psychology, not just the reverse. It turned out that many children with autism start talking while exchanging images, after one or two years of exercises, and finally of course abandon the PECS. A smaller number of children continues to depend images after three years of practice. Results depend then, as we mentioned before, exercise intensity and intellectual abilities of children themselves. We remain optimistic about the future of the same cases we handle. Also we must specify the extent of the beneficial contributions that can have the same building the personality of these children, because even if the disability is not completely erased, children can learn to build their own means Communication. That's why we aim to continue to operate the imaged media in the context of

the development of a manual for children with autism that would allow them access to education and to learning through images. This manual would be based primarily on the use of pictorial support, but it could also be accompanied by other media. It is a question at this stage of subjective proposals are the result of the mixture between the emotional and educational and reports to the will restore communication in children with autism, and that could be used by educators and parents. As such, we cite the example of Mary, a mother, who had the idea to create the "Talk Different" application. She had this idea by seeing Pauline, her autistic daughter, tablets and smartphones use with ease as she has difficulty expressing themselves. With 800 images representing situations of everyday life, Pauline can be phrases that will be translated verbally and easily share with the people around him.

We have, in our observation, found that children are then taken, fascinated by the image, whatever the subject, the issue or address it underlies. It has been proven that children with autism are often attentive to the visual identification, even if they seem not to be concerned about their environment. They spot anyway details. The visual language is much easier to understand for those "visual thinkers," as they understand that what they see and do not understand all that is abstract, they do not perceive. The use of an iconic sign and have many advantages; it is pleasing to the eye, motivation and facilitates the process of memorizing and understanding.

The image will therefore be a springboard for children with autism allowing them to speak differently and have an appropriate method of communication, which goes out of their isolation and silence. It will also allow us to reach out to these children and to enter their world in order to push the maximum to "our world" and therefore try to include them in the standard. This is where the image does not seem to have tangible results, one could also think of other media such as music, drawing, creating workshops that meet the specific needs of children with autism and enabling them to register in other communication codes.

We conclude this work by saying that children with autism are children who live in a particular world that we must try to understand and above all to join. No desire to communicate and without ability to speak, what would these children opportunities for social integration? What would be their future?

Nevertheless, it seems important to finish this work by saying that if the bulk of our experiment aimed to build a didactic material to induce the need for communication in

children who do not communicate, teaching what can we send these children will be even more important.

Indeed, these autistic children, who opposed much resistance to change, whose means of expression are so altered, forcing us, despite our own resistance to register codes in our perspective as we are led to question us and change our designs in communication with each other.

In other words, the ones who have all the trouble to communicate, we do not just learn how they communicate better, or at least, to communicate other?

The question of course remains open. However, our experiment, we found that increases in communication are possible.

They can appear spontaneously when children are in a family and school environment that brings a dynamism of life, cognitive stimulation and emotional security, which emphasizes to understand and adapt to be understood. They may also be favored by active attitudes of professionals with educational materials. The picture would be one of these supports. Communication is then both purpose and means.

Most children will eventually speak if those around them communicate with them, if they see the gestures, if they hear and understand the words of the one who speaks to them, if they can do the movements that lead to speech. Followed early, children with autism are likely to evolve favorably. The key then is not to live like the others, but among others.

Overcoming disability of autism is certainly not right now medically. However children progress a little bit, if a smile lights up their face because they have the satisfaction of having accomplished something, if they are regarded for their achievements and what they can bring to each of us, their disability will turn into a rewarding difference.

That's why it seems important to us that if the bulk of our experiment is to build a didactic material to induce the need for communication among people who do not communicate or at least have difficulty communicating, teaching that we will send these same people will be as important or even more important, by the specificity involved and brings each case. Which is an argument for the development of a psychology of language conceived as the study of "language activities" in the sense of an interdisciplinary collaboration between language teaching and learning psychology.

Finally, we will say that autism has become a major topic of interest both scientifically and medico-social. Given the complexity of its manifestations, clinicians are faced with the difficulty of diagnosis border forms and the necessary consideration of the associated pathologies. All these issues challenge to both researchers, clinicians, educators and families, each helping to provide answers.

Our goal is to provide our own answers, precisely locating us to provide education to contribute by our research in this together. The didactic dimension intervenes with specific tools and offer keys that would possibly solve the problems of language and therefore communication in children who are out from the traditional pattern.

From there, our experiment could be added as an additional stone to the building of a global research whose first foundations precisely based on the multiplicity and diversity of events in individuals with autism.



Cognition, représentation, langage

Varia

Revue semestrielle
Vol. 13, n°2 (2015)
<http://corela.revues.org>
<http://www.revues.org>



Sénia ALLAL

Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Sénia ALLAL, « Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme », *Corela* [En ligne], 13-2 | 2015, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 14 décembre 2015. URL : <http://corela.revues.org/4079>

Éditeur : Université de Poitiers

<http://corela.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://corela.revues.org/4079>

Document généré automatiquement le 14 décembre 2015.

Université de Poitiers - Tous droits réservés

Sénia ALLAL

Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme

- 1 Très tôt dans leur développement, les enfants qui s'inscrivent dans un processus d'évolution que nous dirons ordinaire, montrent une réciprocité sociale notamment dans leur conversation. Toutes les études spécialisées en la matière indiquent que vers huit mois, les bébés commencent à pointer le monde qui les environne et à identifier les choses. Ce qui implique que, dès l'âge d'un an, les enfants peuvent donc déjà bien communiquer avec leur entourage sans pour autant parler.
- 2 C'est après avoir pratiqué pendant quelques mois une communication facile, en l'occurrence le langage non verbal, que les enfants découvrent ce langage difficile, c'est-à-dire, la communication verbale. Une communication où nous ne voyons pas les mots, qui sont éphémères, et qui ouvre bon nombre de possibilités. Il va sans dire que le très jeune enfant communique déjà avec son entourage, mais ses premiers pas en ce domaine se font davantage de façon non verbale, autrement dit sans l'utilisation de mots. Il y a donc une abstraction du langage. Mais dès qu'il y a intention, il y a communication, et c'est le raffinement successif de ces intentions, en lien avec le développement des fonctions cognitives et articulatoires, qui mènera progressivement à l'apparition des premiers mots, autour du premier anniversaire de l'enfant.
- 3 Le langage est alors la fonction qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées, au moyen de signes. Il est présent dès la première année de la vie et accompagne pratiquement toutes les activités humaines. Son acquisition ne requiert pas d'effort spécial et, chez tout enfant vivant dans des conditions normales, une telle acquisition est attendue. Il suffit ainsi de penser à l'attente des parents qui se demandent quel sera le premier mot prononcé par l'enfant : papa ou maman ?

La notion de langage est purement théorique ; c'est l' « instance », ou « faculté », qui est invoquée pour expliquer que tous les hommes se parlent. (*Bronckart, 1997 : p7*).
- 4 Néanmoins, cet aspect naturel et familier du langage est mis en question dès que l'enfant tarde à parler, mais aussi devant certains accidents qui touchent le langage installé, ou encore quand, du fait d'une pathologie, la communication s'altère, chose qui attire au premier degré notre attention. C'est pourquoi, d'emblée nous affirmerons qu'il serait probablement imprudent de dire des personnes qui ne partagent pas avec nous les codes communément admis par tous, qu'elles ne communiquent pas du tout. Dans cet ordre d'idée, nous pensons notamment au cas des enfants atteints d'autisme qui ne sont pas dans la même relation au monde et pour qui, indéniablement, la communication n'emprunte pas les canaux habituels. Nous nous proposons au cours de cette analyse d'en observer le comportement dans le cadre d'une réflexion qui portera sur la relation mode de communication / codes langagiers / perspectives de remédiation. Notre corpus sera donc essentiellement constitué d'enfants avec autisme.
- 5 Nous souhaitons, en effet, centrer notre travail justement sur ces difficultés et réfléchir sur des moyens qui permettraient éventuellement de rétablir la communication chez des personnes avec autisme. L'autisme est un trouble du développement humain caractérisé par une interaction sociale et une communication anormale, avec des comportements restreints et répétitifs.
- 6 Selon le neurolinguiste Léo Peeters, spécialisé dans les troubles du spectre autistique, l'autisme est une anomalie psychique complexe qui n'est plus considérée comme une maladie mentale mais comme un trouble du développement qui demande une prise en charge spécialisée. Une compréhension théorique de l'autisme et de ses conséquences est nécessaire si on veut intervenir de façon adaptée. (Peeters, 2008 : p229).

- 7 Les enfants avec autisme restent attachés au niveau de la perception. Dans ce cas, ils ne voient que ce qu'ils voient ; la signification sous-jacente est plus difficile à retrouver. C'est la raison pour laquelle, ils éprouvent aussi des difficultés avec les mots dans le langage verbal, car pour eux ces mots restent abstraits. Leur langage ne peut alors se développer qu'à partir d'éléments porteurs de sens, et concrétisés par des images / mots qui les ancreraient dans le contrat social.
- 8 Il a été prouvé que les enfants atteints d'autisme sont fréquemment attentifs à l'identification visuelle, même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent en tout cas les détails, compétence que nous nous proposons du reste d'exploiter en priorité dans les situations éducatives et pédagogiques. Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour ces « penseurs visuels », puisqu'ils ne comprennent que ce qu'ils voient et ne saisissent pas tout ce qui est abstrait, ils ne le perçoivent pas. L'utilisation d'un signe iconique présenterait donc de nombreux avantages : il est agréable à l'œil, source de motivation, et il facilite le processus de mémorisation et de compréhension. Ce qui va représenter une aide précieuse face au cas de ces enfants que nous tentons d'observer.
- 9 A cet effet, nous nous proposons donc d'inscrire notre projet d'analyse dans le recours à « l'image » fixe comme tremplin pour faciliter l'accès au sens, établir une communication avec le sujet choisi comme lieu d'observation, ainsi que pour multiplier les situations de communication. C'est ce qui explique que, si notre étude cherche à s'ancrer principalement dans le domaine de la didactique, elle sera, du fait de son objet, souvent tournée aussi vers la psycholinguistique à laquelle elle empruntera quelques-uns des outils qu'elle utilise et qui spécifient le domaine d'analyse et en facilitent l'accès. Ces outils-là nous sont nécessaires, non seulement au stade de l'observation, mais également au stade de la remédiation éventuelle.
- 10 A cet effet, notre problématique est la suivante :
- 11 *Comment et dans quelle mesure l'image en tant que support didactique peut-elle favoriser le développement des capacités communicatives de l'enfant atteint d'autisme ? Mais également : en situation d'échec, quels seraient, toujours en référence à l'image, les codes autres auxquels nous pourrions avoir recours pour augmenter ces mêmes capacités communicatives ?*
- 12 Nous nous questionnerons alors sur cette forme de prise d'intérêt par l'autisme et les moyens didactiques de la canaliser, et nous réfléchirons sur les moyens qui permettront éventuellement de résoudre les problèmes de communication chez les enfants atteints d'autisme. Dans toute notre réflexion, nous avons choisi essentiellement de traiter de l'autisme comme pathologie de la communication qui bloque les enfants qui en sont atteints dans leur développement, ce qui nous permettra de réfléchir en termes de relation langage / communication à des moyens didactiques qui pourraient faire de codes langagiers autres le lieu possible d'une relation nouvelle de ces mêmes enfants au monde qui les entoure.
- 13 Nous partons, dans cet ordre des choses, de l'idée principale qu'il y a chez les enfants atteints d'autisme une altération qualitative des moyens de communication. Or, lorsque l'enfant n'acquiert pas normalement le langage verbal, ce qui est notamment leur cas, il nous a paru impératif de réfléchir à des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication. Pour cela, nous avons eu recours à une méthode qui existe déjà, une méthode connue et expérimentée le PECS¹, mais en essayant de l'implémenter dans notre propre terrain d'observation et d'en mesurer les effets et les lacunes éventuelles. Ce qui nous offrirait l'opportunité de proposer une démarche didactique à la fois adaptée aux cas des enfants observés et portant en elle les germes d'une généralisation possible à d'autres cas, sachant tout de même qu'une autre des caractéristiques de l'autisme est dans l'extrême variabilité des symptômes qui sont les siens.
- 14 La méthode PECS consiste essentiellement, s'agissant des enfants avec autisme, à remettre à l'interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. Le PECS est donc un système de communication par échange d'images. Si la méthode PECS bénéficie d'une audience appréciable, c'est sans aucun doute en raison des résultats déjà obtenus en la matière, mais c'est aussi et surtout lié au fait qu'elle s'offre comme base à la fois possible et ouverte à tous les particularismes qui marquent justement le cas des enfants souffrant d'autisme. Ce qui élargit le champ d'observation de ces mêmes particularismes et l'adaptation de ce que la méthode propose à autant de variables que le terrain analysé peut nous donner à voir.

- 15 Nous tenterons donc d'observer le comportement de ces enfants en difficulté dans leur relation au support imagé. Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas, dans ce cadre, de traiter de l'image en tant que telle mais de la valoriser pour son potentiel et son effet sur des apprenants ayant un dysfonctionnement de ce type en tant qu'outil permettant une meilleure mémorisation des signifiants et ainsi une augmentation de la production d'actes de communication.
- 16 Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, c'est de faire la preuve que le rapport langage-communication pourrait éventuellement s'inscrire dans des codes autres que ceux communément admis dans la plupart des cas qui désignent cette pathologie. Notre travail didactique c'est justement d'explorer la connaissance de ces codes et de les exploiter pour dégager éventuellement des lois générales qui permettraient une insertion sans douleur de ces enfants qui sont en dysfonctionnement et en marge de la société.

1. Communicabilité / incommunicabilité

- 17 A partir de cette thématique, qui est celle de la communication, et de la réception par rapport au schéma global de la communication, nous partons d'une base, celle du schéma de Jakobson, un schéma dans lequel un émetteur adresse un message à un récepteur à travers un canal qui leur permet d'établir et de maintenir la communication (Jakobson, 1963 : p214). Le message requiert un code, commun à l'émetteur et au récepteur. Ce qui nous interpelle dans le cas qui nous préoccupe c'est que c'est au niveau du canal que la communication s'altère, ce qui peut déjà expliquer que l'ambiguïté s'installe au cœur même de la communication entre ce qui est émis et ce qui est réceptionné chez les sujets observés. Cela va alors créer un domaine flou, une incompréhension et, par voie de conséquence, une communication qui s'effectue mal, voire qui ne se réalise pas du tout.
- 18 Notre domaine d'analyse vise à mettre en exergue, dans cette perspective, le rapport langage-communication chez les enfants atteints d'autisme, des enfants qui manifestent leur présence justement par cette absence de langage et par conséquent par l'absence de communication telle qu'elle est définie dans les codes généraux, normaux et donc habituellement admis par tous pour installer ce rapport.
- 19 Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est d'abord cette rupture au niveau de la réception. Une rupture qui n'est pas totale puisque nous voudrions l'évoquer au moins par rapport à l'ambiguïté qui s'installe, et par rapport encore de façon plus générale et plus totale à celui de l'incompréhension qu'engendre cette ambiguïté. L'ambiguïté s'installe au cœur même du message aussi bien au niveau de l'émission que de la réception ce qui fait que le message passe mal ou pas du tout, ce qui peut alors provoquer différentes réactions chez les enfants. Tout d'abord un calme excessif chez certains, qui réagissent à l'agression en se murant dans un silence et une solitude extrême, ignorant et fuyant ainsi toute communication, ou bien, à l'inverse, une agitation débordante, faite d'hurllements et de gestes divers, résultant d'un système de défense, ce qui va créer une incompréhension totale.
- 20 Nous partons pour cela du constat que les personnes qui souffrent d'un trouble autistique présentent des incapacités, si l'on se réfère aux travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé, l'O.M.S.², plus au moins importantes dans les fonctions de communication, de socialisation, et d'imagination. Il en résulte bien entendu un désavantage social évident. Il s'agit là d'une pathologie, d'un dysfonctionnement du rapport langage-communication, parce que même lorsque les enfants souffrant d'autisme parlent, ils n'ont pas le même langage, la même codification, que nous.
- 21 Communiquer n'est pas toujours chose aisée, car de multiples obstacles peuvent bloquer l'échange, empêcher qu'il se réalise comme il serait souhaitable, et faire de l'incompréhension qui s'installe l'origine d'un conflit ou, pour le moins, d'une certaine incommunicabilité. La vie avec un enfant autiste est donc très dure. La vie de famille est vite perturbée par les problèmes de comportement de l'enfant, spécialement s'il développe une attitude agressive ou s'automutile. La famille vit dans une situation de stress chronique qui mine l'endurance des parents.
- 22 On parle en termes familiers d'un « dialogue de sourds ». S'agissant d'enfants souffrant d'autisme, ce qui nous place au cœur du sujet, cette réflexion nous amène à nous interroger

sur leur mode de relation à l'Autre. Pour ces enfants, nous pouvons le constater dans tous les cas, la communication n'emprunte pas les canaux habituels.

23 Etymologiquement, le terme communication implique l'idée de la relation à l'Autre, chose à laquelle les enfants atteints d'autisme sont de prime abord réfractaires. Lier alors l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que les personnes dites autistes vivent précisément dans une indifférence totale à notre monde, donc en retrait par rapport à ce qui socialement représente la communication.

24 Néanmoins, notre étude est désormais concrètement réalisable parce que le regard même porté sur l'autisme s'est considérablement modifié au cours des dernières années. Si les enfants avec autisme ont longtemps été prisonniers du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, ils font partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et sociable. Tout cela devient justement possible grâce à la mise en pratique de codes autres qui prennent en compte la différence dans laquelle sont installés les enfants avec autisme. C'est précisément cet aspect-là qui retient, d'un point de vue didactique, toute notre attention.

25 Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur en rétablissant le canal de la communication par rapport à l'autisme quelque soit son degré d'importance. L'image nous semble bien s'inscrire dans cette optique à partir du moment où, elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres.

L'image est étudiée comme un système de signes rationnels. (*Hamm, 1986 : p9*).

2. Exemples d'exploitations pédagogiques à partir de l'image fixe

26 Afin de parvenir à atteindre nos objectifs, nous avons établi un protocole d'enquête élaboré grâce à la mobilisation et le dévouement de nombreux spécialistes, des didacticiens entre autres ainsi que des psychologues et des éducateurs. Toutes ces personnes nous ont aidées à élaborer ce protocole pour pouvoir réaliser cette recherche, nous nous sommes ainsi appuyée sur l'expérience de tous ces spécialistes ainsi que sur l'existence de plusieurs plans d'intervention comme la CIM10³, CARS⁴ et l'ADOS⁵. Il s'agit donc d'une méthode combinée qui repose sur un ensemble d'éléments nous permettant ainsi d'atteindre nos objectifs.

Présentation de la démarche

27 Le protocole de recherche contient trois grilles selon le niveau de développement de chaque enfant :

28 – Grille 1 : (17 items) : habiletés de langage et compétences de communication. Âge de développement de 0 à 2 ans.

29 – Grilles 2 : (10 items) : habiletés de langage et compétences de communication. Âge de développement de 2 à 4 ans.

30 – Grilles 3 : (13 items) : habiletés de langage et compétences de communication. Âge de développement de 4 à 6 ans.

31 La cotation des items est divisée en trois niveaux :

32 2 : l'item est totalement réussi.

33 1 : l'item est partiellement réussi.

34 0 : l'item n'est pas réussi.

35 Le choix de ce thème résulte en réalité d'une expérience personnelle, à partir de laquelle nous tenterons de procéder à une généralisation de notre espace de recherche et des objectifs que nous souhaitons atteindre. Nous précisons, à cet effet, que nous militons dans une association pour les enfants atteints d'autisme AAT⁶ « Association Autisme Tlemcen », avec la création du centre « Autisme Tlemcen »⁷, ce qui nous donne la possibilité de mieux observer cette pathologie dans la diversité où elle s'exprime chez les sujets avec autisme. Étant souvent en contact avec des enfants atteints d'autisme, nous avons remarqué l'intérêt que suscitent chez

ces enfants les images et nous nous sommes intéressés à l'utilisation de ce support, conçu comme tremplin et moyen pour accéder au savoir et au sens.

36 Nous avons donc mené notre enquête au sein de ce centre auprès de six enfants atteints d'autisme à des degrés différents dont l'âge varie entre six et dix ans. Il s'agit de quatre garçons et de deux filles⁸.

37 Dans la présente étude, nous avons pris comme exemple le cas d'un seul enfant, qui est celui qui a le plus retenu notre attention et dont le profil répondait bien aux besoins de notre enquête et dont les réactions à la problématique que nous posons nous ont semblé particulièrement édifiantes. Ce garçon est âgé de 10 ans, nous le nommerons désormais D. Nous proposons ainsi différentes activités qui vont nous permettre d'évaluer les habiletés réceptives ainsi que les habiletés expressives de D. à partir de l'utilisation d'un support imagé.

38 Pour vraiment répondre aux questions que nous nous posons, il faudrait que nous développions tous les points qui constituent les grilles. Mais pour les besoins de cet article, nous focaliserons notre analyse sur une grille en particulier que nous pouvons considérer comme étant un des exemples à partir desquelles notre démarche se constitue. Nous avons choisi de travailler sur la grille 2 qui correspond à l'âge de développement de 2 à 4 ans. Chaque grille comporte deux parties, celle concernant les habiletés réceptives et celle concernant les habiletés expressives. Ce sont là les habiletés essentielles de la communication.

39 Nous allons amener l'enfant à s'asseoir sur une chaise devant une table dans une classe en éliminant tous les éléments qui pourraient le déconcentrer tels que des bruits ou des personnes ou même des objets ou autre chose. Durant toutes ces activités l'enfant est assis sur une chaise devant une table et l'éducateur professionnel est assis sur une chaise devant lui à l'intérieur de la salle de classe. Nous proposons alors à l'enfant une série de pictogrammes correspondant aux objectifs à atteindre.

Grille 2- Habiletés de langage et compétences de communication.

Âge de développement de 2 à 4 ans - Date 28 / 03 / 2013

Objectifs	Réponse	Date d'introduction	Date d'acquisition
Habiletés réceptives			
1. Identifier des actions sur des images	2	06-11-2012	12-11-2013
2. Identifier les objets selon leur fonction par les images	2	06-11-2012	12-11-2012
3. Identifier les émotions simples par les images	1	06-11-2012	Non-acquis
4. Identifier les catégories, les familles par les images	1	06-11-2012	Non-acquis
5. Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets	1	06-11-2012	Non-acquis
Habiletés expressives			
6. Exprimer le nom des objets par les images	0	06-11-2012	Non-acquis
7. Exprimer le nom des personnes familières par les images	0	06-11-2012	Non-acquis
8. Exprimer les actions sur les images	0	06-11-2012	Non-acquis
9. Exprimer les objets selon leur fonction par les images	0	06-11-2012	Non-acquis
10. Demander verbalement les items	0	06-11-2012	Non-acquis

Analyse des données

40 L'objectif est de permettre à D. d'accéder au savoir et à l'apprentissage. Concernant les habiletés réceptives, l'enfant a plutôt réussi à réaliser toutes les consignes.

41 Les deux premiers items sont totalement réussis. À ce stade là, le message passe.

Item 1 : Identifier des actions sur des images

42 Nous avons proposé à D. une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de manger. La deuxième représente un petit garçon en train de jouer au ballon. La troisième représente une petite fille en train de s'habiller. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de mettre ses chaussures.

43 Objectif : demander à l'enfant d'identifier chaque action sur les images.

44 Résultat : D. a obtenu un score de 2, ce qui correspond à un item totalement réussi. Il a parfaitement réalisé cet exercice en identifiant des actions sur des images.

Item 2 : Identifier les objets selon leur fonction par les images

46 Nous avons proposé à D. une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon. Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes : Avec quoi on mange ? Avec quoi on se coiffe ? Avec quoi on écrit ? Avec quoi on se lave les mains ?

47 Objectif : demander à l'enfant d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

48 Résultat : D. a de nouveau obtenu un score de 2, il a réussi à identifier les objets selon leur fonction par les images.

49 Les trois autres sont partiellement réussis. Ce qui va installer une ambiguïté.

Item 3 : Identifier les émotions simples par les images

50 Nous avons proposé à D. une série de trois images qui représentent trois émotions différentes. La première image représente un garçon qui rit. La deuxième représente un garçon qui pleure. La troisième représente un garçon triste.

51 Objectif : demander à l'enfant d'identifier les émotions simples par les images.

52 Résultat : D. a obtenu un score de 1, ce qui correspond à un item partiellement réussi. Il n'a pas pu identifier toutes les émotions simples. Il a uniquement identifié le garçon qui rit et le garçon qui pleure, ce sont des émotions plus faciles à percevoir pour D.. Quant à la tristesse, ça reste encore une émotion difficile à percevoir pour lui.

Item 4 : Identifier les catégories, les familles par les images

53 Nous avons disposé sur une table quatre petits paniers dans lesquels on a mis des images qui se rapportent à quatre catégories et familles différentes. Dans le premier panier, nous avons mis une image qui représente la catégorie des couleurs, dans le deuxième une image qui représente la catégorie des chiffres, dans le troisième une image qui représente la famille des animaux et dans le quatrième une image qui représente les parties du corps. D'un autre côté, nous avons proposé pour chaque catégorie trois images que nous avons mises devant les paniers posés sur la table.

54 Objectif : demander à l'enfant de mettre chaque image avec la catégorie qui lui correspond dans le panier.

55 Résultat : D. a obtenu un score de 1, il n'a pas pu identifier toutes les catégories par les images.

Item 5 : Répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets

56 Nous avons proposé à D. une série de quatre images qui représentent quatre objets différents. La première image représente un peigne, la deuxième une fourchette, la troisième un verre et enfin la quatrième un stylo.

57 Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes tout en lui montrant l'image de l'objet. Les questions sont les suivantes : Est-ce qu'on se coiffe les cheveux avec une fourchette ? Est-ce qu'on mange avec un peigne ? Est-ce qu'on boit avec un stylo ? Est-ce qu'on écrit avec un verre ?

58 Objectif : demander à l'enfant de répondre par oui ou non.

59 Résultat : D. a de nouveau obtenu un score de 1, il n'a pas su répondre par oui ou non à toutes les questions à propos d'image ou d'objets.

60 L'ambiguïté se situe aussi bien au niveau de l'émission du message qu'au niveau de la réception. Plusieurs questions vont alors se poser : les images ne sont pas assez claires ? Est-ce que l'enfant n'a pas su identifier les émotions simples ou tout simplement il n'a pas compris la consigne ? Ne serait-il pas plus adéquat d'utiliser d'autres types d'images ? Autant de variables à tester et à évaluer.

61 Quant aux habiletés expressives, l'enfant n'étant pas verbal, il n'a pas réussi à répondre aux consignes, ce qui va créer l'incompréhension et le message ne passe pas. D. a donc obtenu un score de 0, ce qui correspond à des items non-réussis.

Item 6 : Exprimer le nom des objets par les images

62 Nous avons proposé à D. une série de quatre images. Une image qui représente un crayon, une autre un pantalon, une autre une fourchette et enfin une brosse à dent.

63 Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des objets par les images.

64 Résultat : D. a obtenu un score de 0, ce qui correspond à un item qui n'est pas réussi. N'étant pas verbal, il est incapable de s'exprimer.

Item 7 : Exprimer le nom des personnes familières par les images

65 Nous avons présenté à D. des photos qui représentent les différents membres de sa famille. Nous avons proposé une photo du père, une autre de la mère et d'autres des frères et sœurs ou même des grands parents.

66 Objectif : demander à l'enfant d'exprimer le nom des personnes familières par les images.

67 Résultat : D. a obtenu un score de 0, il n'a pas pu exprimer le nom des personnes familières par les images.

Item 8 : Exprimer les actions sur les images

68 Nous avons proposé à D. une série de quatre images. La première image représente un enfant en train de boire. La deuxième représente un petit garçon en train de faire sa toilette. La troisième représente une petite fille en train de dormir. Enfin, la quatrième représente un petit garçon en train de courir.

69 Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les actions sur les images.

70 Résultat : D. a de nouveau obtenu un score de 0, il n'a pas su exprimer les actions sur les images.

Item 9 : Exprimer les objets selon leur fonction par les images

71 Nous avons proposé à D. une série de quatre images représentant des objets différents. La première représente une cuillère. La deuxième représente un peigne. La troisième représente un stylo. La quatrième représente du savon.

72 Ensuite, dans une deuxième étape nous lui avons posé les questions suivantes : Avec quoi on mange ? Avec quoi on se coiffe ? Avec quoi on écrit ? Avec quoi on se lave les mains ?

73 Objectif : demander à l'enfant d'exprimer les objets selon leur fonction par les images.

74 Résultat : D. a encore obtenu un score de 0, il n'a pas pu encore une fois exprimer les objets selon leur fonction par les images.

Item 10 : Demander verbalement les items désirés

76 Objectif : pousser l'enfant à demander verbalement les items désirés.

77 Résultat : D. a obtenu un score de 0, cela relève de son incapacité totale à s'exprimer.

78 Les habiletés à communiquer facilitent l'intégration au réseau social. Au regard de ce que nous avons pu observer, un point de vue dont nous retrouvons l'écho dans les travaux de nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la question de l'autisme, il est presque évident que les résultats obtenus diffèrent d'un enfant à l'autre. Néanmoins la constante c'est que la plupart des enfants réussissent au niveau des habiletés réceptives, mais ont beaucoup de difficultés au niveau des habiletés expressives. Avec le temps ainsi que beaucoup de travail et de persévérance de la part de l'éducateur spécialisé, l'enfant pourrait éventuellement évoluer davantage même au niveau des habiletés expressives. La question, en tout cas reste ouverte et le champ d'investigation très vaste.

79 Néanmoins, notre expérimentation dans le cas précis que nous choisissons de citer dans cet article, comme dans ceux qui font l'objet de notre étude dans l'élaboration de notre thèse, nous a permis de constater que des progressions dans la communication sont possibles. Même si les résultats obtenus ne permettent pas a priori de conclure à un remède miracle, les quelques points positifs qui apparaissent déjà sur les grilles, nous autorisent à dire que ces progressions peuvent apparaître spontanément lorsque les enfants sont dans un milieu familial et scolaire qui apporte un dynamisme de vie, des stimulations cognitives et une sécurité affective, un milieu qui travaille à la fois pour comprendre ces enfants et se faire comprendre d'eux : travail

à double sens , qui consiste à la fois à tenter de pénétrer le monde dans lequel se replient ces enfants et en même temps à les sortir de leur mutisme.

80 Elles peuvent aussi être favorisées par des attitudes actives des professionnels avec des supports éducatifs. Une prise en charge adéquate permettra alors à ces enfants d'évoluer au mieux. L'image serait de ce fait un de ces supports, elle va permettre à ces enfants d'évoluer et communiquer avec le monde qui les entoure. Elle va également leur permettre non seulement d'accéder au sens et par là même à l'apprentissage, mais aussi de sortir de leur enfermement et de leur isolement en multipliant les situations de communication. La communication est alors à la fois le but à atteindre, mais aussi le moyen d'appréhender le monde extérieur.

81 Il s'agit prioritairement d'admettre qu'il faut dévier par rapport aux codes habituels, communément admis par tous pour aller vers quelque chose qui est autre et qui peut rétablir un tant soit peu la communication entre le monde extérieur et le monde de l'autiste.

82 Nous avons, pour notre part, remarqué que les enfants atteints d'autisme se trouvent fascinés par l'image, quel que soit l'objet, l'enjeu ou le discours qu'elle sous-tend. Nous pensons, de ce fait, qu'elle peut constituer un tremplin pour ces enfants leur permettant ainsi de s'exprimer autrement et d'avoir un mode de communication adéquat. L'image va aussi nous permettre d'aller vers ces enfants et de pénétrer dans leur monde en établissant ainsi des passerelles afin de pouvoir les pousser au maximum vers « notre monde », et par là-même en leur permettant de se frayer un chemin vers un monde commun à tous. Il s'agit là d'un rapport de réciprocité.

83 En outre, nous tenons à préciser l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants. Car, même si l'handicap n'est pas totalement effacé, les enfants peuvent apprendre à construire leurs propres moyens de communication. En effet, nous avons pu constater au niveau de notre thèse qu'après en trainement et réévaluation :

84 *60 % des enfants ont réussi au niveau des habiletés réceptives, qu'ils parlent ou pas.*

85 En ce qui concerne plus particulièrement D., il a plutôt réussi à réaliser toutes les consignes.

86 – D. est capable d'identifier des actions sur des images.

87 – D. est capable d'identifier les objets selon leur fonction par les images.

88 – D. est capable d'identifier certaines émotions simples par les images.

89 – D. est capable d'identifier certaines catégories, certaines familles par les images.

90 – D. a par contre du mal à répondre par oui ou non à des questions à propos d'images ou d'objets.

91 *40 % des enfants ont réussi au niveau des habiletés expressives.* Les enfants qui parlent réussissent à s'exprimer et à demander verbalement ce qu'ils veulent avec beaucoup d'entraînement.

92 En ce qui concerne D., il n'a pas réussi à répondre aux consignes, il a obtenu un score de zéro à toutes les activités qu'on lui a proposées. En effet, D. n'est pas verbal ce qui explique qu'il est incapable de s'exprimer. Il est également incapable de formuler une demande. C'est ce qui va nous pousser alors à nous questionner en matière d'expression sur la possibilité de penser à autre chose de plus ou de différent que l'image. Quelque chose qui serait peut-être complémentaire du travail visé par l'image, c'est la raison pour laquelle au lieu de rester exclusivement sur l'image, on pourrait éventuellement penser à d'autres supports, à d'autres codes qui pourraient compléter ou renforcer le travail réalisé par l'image. Des codes autres tels que la musique, le dessin, la création d'ateliers qui se baseraient sur des travaux manuels en fonction des aptitudes qui sont développées par les enfants atteints d'autisme. Cela va permettre de rétablir le rapport langage-communication chez ces derniers et ouvrant ainsi un bon nombre de perspectives. Nous mettons l'accent sur l'interrelation nécessaire entre plusieurs codes de communication afin de pouvoir obtenir les résultats voulus, ce qui donnera ainsi lieu à une réflexion didactique nouvelle ou même complémentaire.

93 Néanmoins, nous sommes arrivées à la conclusion que si ces personnes ont du mal à communiquer avec « nous », elles ne seront pas pour autant exclues de la société. Mais bien au contraire elles permettront, par leur difficulté-même à communiquer, d'élargir le champ de la communication et permettront éventuellement un enrichissement de celle-ci ainsi que des codes dans lesquels, il arrive souvent, qu'elles s'enferment. L'image va nous permettre alors d'avoir une meilleure compréhension de D. et donc d'établir un mode de communication

commun. Le recours à l'image suppose en tout cas une mise en veille du langage des mots, la préférence étant donnée au visuel pour favoriser le développement langagier de ces enfants et par conséquent pour multiplier les situations de communication.

94 Ainsi, l'image-support- pour le langage et la communication serait un outil dont les variables extensibles à une infinité de cas ne feraient qu'adapter en l'amplifiant ce même outil aux besoins spécifiques de tous les enfants atteints d'autisme.

95 Partant d'expériences déjà réalisées et de réflexions élaborées sur la question, nous souhaitons avec ce travail d'observation et d'analyse de plusieurs cas, faire de cette étude le lieu possible d'élaboration de lois didactiques plus générales, à même de s'ajouter, même très modestement, à l'échiquier global des recherches sur les troubles du langage et de la communication.

Bibliographie

- Bronckart, Jean-Paul, 1997, *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- Hamm, Liliane, 1986, *Lire des images*, Paris, Armand Colin-Bourrelrier.
- Jakobson, Roman, 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- Joly, Martine, 2001, *Introduction à l'analyse de l'image*, France, Nathan.
- Peeters, Theo, 2008, *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*, Paris, Dunod.

Notes

1 PECS, de l'anglais Picture Exchange Communication System, est un système de communication à base d'échange d'images.

2 La Classification Internationale des Handicaps est un manuel de classification des conséquences des maladies. Elaborée en 1980 sur l'initiative de l'OMS, la CIH doit l'essentiel de sa conception au professeur Philip Wood de l'Université de Manchester. Dans cet ouvrage, les concepteurs ont dégagé trois axes afin de définir au plus près la notion de handicap : Déficience, incapacité, désavantage.

3 CIM10 : Classification Internationale des Maladies.

4 CARS : Echelle d'évaluation diagnostique de l'autisme.

5 ADOS : Echelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme.

6 Association Autisme Tlemcen.

7 Centre « Autisme Tlemcen » a vu le jour en février 2013 grâce à la mobilisation et la participation de l'Association Autisme Tlemcen.

8 Nous signalons que l'autisme est un trouble du développement qui touche quatre fois plus de garçons que de filles.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sénia ALLAL, « Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme », *Corela* [En ligne], 13-2 | 2015, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 14 décembre 2015. URL : <http://corela.revues.org/4079>

À propos de l'auteur

Sénia ALLAL

Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, Algérie
chaouiallal@yahoo.fr

Droits d'auteur

Université de Poitiers - Tous droits réservés

Résumés

La communication véhicule un message qui passe par le langage. Ce qui n'exclut pas qu'elle puisse passer par d'autres codes. C'est pourquoi, il serait imprudent de dire des personnes qui ne partagent pas avec nous les codes communément admis, qu'elles ne communiquent pas. C'est le cas des autistes qui ne sont pas dans la même relation au monde que nous. Leur langage ne peut se développer qu'à partir d'éléments porteurs de sens et concrétisés par des images / mots qui les ancreraient dans le contrat social. Il sera question ici de créer un espace transversal à partir des codes développés par ces enfants et de la réception qu'on essaye d'en faire, donnant ainsi lieu à une création linguistique pour optimiser la communication.

The communication conveys a message that passes through language. This does not mean that it cannot pass through other codes. Therefore, it would be unwise to say that people who do not share with us the commonly accepted codes do not communicate. This is the case with persons with autism who are not in the same relationship to the world as we are. Their language can be developed only from meaningful elements and solidified by pictures/words that will anchor them in the social contract. We will discuss here creating a transverse space from the codes developed by these children and the reception we are trying to develop, giving rise to a linguistic creation in order to optimize communication.

Entrées d'index

Mots-clés : Autisme, langage, communication, image, remédiation.

Keywords : Autism, language, communication, picture, remediation.