

Université de Nantes

**Unité de Formation et de Recherche " Médecine et Techniques
Médicales "**

Année Universitaire : 2005/2006

**Mémoire
pour l'obtention du
Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par

Anne-Claire Maisonneuve

**Pictogramme et Déficience Intellectuelle :
un outil pertinent ?**

Président du jury : Monsieur BAUMARD, orthophoniste

Membres du jury : Madame HERCENT, orthophoniste

Madame SAIDI, orthophoniste

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1 Déficience intellectuelle et langage.....	2
1.1 La déficience intellectuelle.....	2
1.1.1 <i>Définition du concept.....</i>	<i>2</i>
1.1.2 <i>Données épidémiologiques et étiologiques.....</i>	<i>8</i>
1.1.3 <i>Troubles associés.....</i>	<i>9</i>
1.1.4 <i>Prise en charge de la personne déficiente mentale.....</i>	<i>10</i>
1.2 Le langage et la déficience intellectuelle.....	13
1.2.1 <i>Quelques rappels sur le développement normal du langage.....</i>	<i>13</i>
1.2.2 <i>Le développement du langage chez l'enfant déficient.....</i>	<i>19</i>
1.2.3 <i>Les difficultés spécifiques du langage de l'enfant déficient.....</i>	<i>21</i>
1.2.4 <i>Le langage écrit.....</i>	<i>27</i>
1.2.5 <i>Le rôle de l'orthophoniste et les besoins de l'enfant.....</i>	<i>30</i>

2 Le pictogramme	35
2.1 Qu'est-ce qu'un pictogramme ?.....	35
2.1.1 <i>Définition</i>	35
2.1.2 <i>Quelques distinctions</i>	36
2.1.3 <i>Les différents codes existants</i>	37
2.1.4 <i>Comment voit-on un pictogramme ?</i>	39
2.2 Les différents usages des pictogrammes.....	41
2.2.1 <i>Un système palliatif de la communication orale</i>	41
2.2.2 <i>Un outil pour entrer en communication</i>	44
2.2.3 <i>Un outil de rééducation</i>	45
2.3 Hypothèses quant à l'utilisation des pictogrammes auprès de sujets déficients intellectuels.....	47
2.3.1 <i>Apports des pictogrammes</i>	47
2.3.2 <i>Difficultés éventuelles</i>	48

3 Etude pratique	50
3.1 Présentation du cadre.....	50
3.1.1 <i>L'Institut Médico-Educatif</i>	50
3.1.2 <i>La méthode Makaton</i>	52
3.1.3 <i>La place des pictogrammes sur le plan collectif</i>	54
3.2 Etudes de cas	56
3.2.1 <i>Présentation générale</i>	56
3.2.2 <i>Perrine</i>	59
3.2.3 <i>Julien</i>	64
3.2.4 <i>Arthur</i>	69
3.2.5 <i>Fabien</i>	73
3.3 Les entretiens	77
3.3.1 <i>Objectifs</i>	76
3.3.2 <i>Les données recueillies</i>	77
3.4 Résultats	82
3.4.1 <i>Les intérêts et les limites</i>	82
3.4.2 <i>Interrogations</i>	87

4 Discussion.....	89
4.1 Apports et limites de la recherche.....	89
4.1.1 <i>Les limites</i>	89
4.1.2 <i>Les apports</i>	90
4.2 Vers une adaptation de l'outil pictogramme.....	91
4.2.1 <i>Comment présenter un pictogramme ?</i>	91
4.2.2 <i>Un partenariat avec la famille</i>	93
4.2.3 <i>Une utilisation en code ?</i>	93
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE.....	96
ANNEXES	

INTRODUCTION

Parlé, écrit, gestuel, le langage peut aussi être imagé. Parmi les systèmes d'écriture, la transcription pictographique est la plus ancienne. Les premières écritures sont constituées de suites de petits dessins figuratifs, qui ont progressivement fait place à des représentations plus abstraites. Curieusement, quand le langage vient à être troublé, le thérapeute recourt alors à d'antiques systèmes...

En effet, le pictogramme est un outil très fréquemment rencontré dans la rééducation orthophonique. Connu comme étant le suppléant d'une parole absente, il est aussi un moyen de matérialiser le langage et de le rendre visible, voire palpable. A travers différents mémoires de fin d'études, le pictogramme a souvent été choisi comme objet de recherche, associé à diverses pathologies comme l'Infirmité Motrice Cérébrale, la dysphasie ou plus récemment les Troubles Envahissants du Développement.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de parler de la déficience intellectuelle, notre objectif étant de comprendre en quoi et comment le pictogramme peut constituer un matériel intéressant dans la prise en charge de jeunes sujets présentant une déficience mentale. Nous présenterons dans un premier temps le concept de déficience intellectuelle, ainsi que les difficultés de langage qui lui sont inhérentes. Puis nous nous attacherons à définir le pictogramme, à énumérer ses usages thérapeutiques et à expliquer ce qu'on peut en attendre dans le contexte du retard mental. A partir d'observations menées en Institut Médico-Educatif et d'entretiens avec des professionnels utilisant cet outil, nous tenterons de cerner la pertinence de celui-ci.

1 Déficience intellectuelle et langage

1.1 La déficience intellectuelle

1.1.1 Définition du concept

La déficience intellectuelle, appelée aussi retard mental, déficience mentale voire handicap mental correspond aujourd'hui à un terme générique recouvrant de nombreux tableaux très différents les uns des autres.

Néanmoins, trois critères sont nécessaires pour poser le diagnostic de déficience intellectuelle : la personne doit présenter un déficit du fonctionnement intellectuel ainsi qu'une altération du comportement adaptatif et cette atteinte doit se manifester avant l'âge de dix-huit ans.

Le déficit intellectuel

Une déficience correspond à une insuffisance, *perte ou altération d'une fonction psychique, corporelle ou physiologique*. La fonction en question est ici l'intelligence, notion nettement plus nébuleuse et plus délicate à définir. Elle se définit, d'une manière très simplifiée, comme étant la capacité à acquérir des connaissances, à les mettre en réseau et à les mémoriser. Mais c'est aussi l'aptitude à vivre avec les autres et à s'adapter à l'environnement. Il existe trois formes d'intelligence selon le modèle de GREENSPAN : l'intelligence conceptuelle, l'intelligence pratique et l'intelligence sociale.

Le déficit intellectuel correspond à une atteinte de l'intelligence conceptuelle, autrement dit à une atteinte des capacités cognitives de l'individu.

Le déficit intellectuel est notamment évalué par des tests standardisés qui donnent un score appelé Quotient Intellectuel (Q.I.). Il s'agit d'une évaluation psychométrique ayant pour

but de préciser le niveau d'une des formes d'intelligence de l'individu.

Parmi les tests les plus connus, il existe le test de STANFORD-BINET, inspiré des travaux de BINET, qui fut l'un des premiers à introduire la notion de Quotient Intellectuel. Test très utilisé dans les années 70, il l'est de nos jours beaucoup moins au profit de batteries plus modernes comme les échelles publiées par WECHSLER, notamment le WAIS (aujourd'hui WAIS-R) et le WISC. Le WAIS a été conçu pour une population adulte et le WISC s'adresse aux enfants âgés entre six ans et seize ans neuf mois. Ces échelles ont la spécificité de proposer des épreuves verbales et des épreuves de performance, celles-ci s'appuyant peu sur le langage. Ces différences permettent d'établir deux sortes de Q.I., logiquement appelés Q.I. Verbal (Q.I. V) et Q.I. Performance (Q.I. P). Cette distinction permet de mieux cerner les compétences du sujet qui peut en effet montrer une dissociation entre ces deux types d'intelligence, comme c'est le cas dans les contextes de Troubles Spécifiques du Langage.

Parmi les tests d'évaluation psychométrique on trouve également le K.ABC, qui s'adresse aux enfants âgés de deux ans et demi à douze ans et demi. Ce test a la particularité de très peu s'appuyer sur le langage et est donc particulièrement adapté aux enfants présentant une déficience auditive ou des troubles de parole et de langage. Cette batterie vise davantage à observer les processus cognitifs, notamment dans des résolutions de problème, qu'à obtenir un score final.

Le Q.I. moyen de la population se situe à 100, par rapport à la classe d'âge du sujet testé. Un fonctionnement cognitif est jugé déficitaire quand le score obtenu est inférieur à la moyenne d'au moins deux écarts-types. Dans le cadre du retard mental, le profil reste homogène, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de dysharmonie entre le Q.I. P et le Q.I. V.

Les différents scores obtenus ont permis d'établir une classification dans la déficience intellectuelle. Voici le classement proposé par la C.I.M. 10 (Classification Internationale des Maladies, élaborée par l'O.M.S.).

- Q.I. entre 69 et 50 : déficience intellectuelle légère
- Q.I. entre 49 et 35 : déficience moyenne
- Q.I. entre 34 et 20 : déficience sévère

- Q.I. inférieur à 20 : déficience profonde

Le Q.I. n'est pas à considérer comme un score précis mais plus comme un intervalle de confiance car il persiste une zone d'incertitude de 3 à 5 points en plus ou en moins du score obtenu. La classification éditée par le D.S.M. IV est d'ailleurs sensiblement identique à celle de la C.I.M. 10, mais elle laisse une marge d'incertitude de cinq points.

En outre, le Q.I. n'est pas un score permanent, il varie tout au long de la vie ; dans le contexte de déficience intellectuelle, on observerait une évolution typique : le Q.I. augmente, très lentement par rapport aux individus d'intelligence normale, durant les quinze premières années de vie, puis cette progression s'amenuise pour terminer en plateau. Des variations peuvent même s'observer sur une courte période, suivant les conditions de passation du test. Par conséquent, les frontières entre les différents degrés de gravité sont floues et il est indispensable de ne pas se fier qu'au Q.I. pour cerner un individu. GIBELLO parle du Q.I. comme étant simplement une dimension de l'intelligence et il précise que *"à l'envisager seule, on se confine dans une perspective gravement réductrice et singulièrement partielle"*. (GIBELLO B., L'enfant à l'intelligence troublée, p 58)

Le fonctionnement intellectuel peut également être considéré dans une perspective opératoire, en référence aux principales étapes du développement intellectuel décrites par Piaget. Ce regard justifie l'appellation de retard mental : le sujet retardé est bien un individu d'un certain âge réel, en retard par rapport à ses pairs.

La déficience est profonde quand la personne parvient tout juste à assimiler les notions du stade sensori-moteur, qui correspond à la période située entre zéro et vingt-quatre mois. L'instrument principal de cette forme d'intelligence est la perception. La personne n'envisage et ne comprend que ce qui fait partie de son environnement immédiat, elle est incapable d'accéder à la représentation mentale et la répétition joue un rôle prépondérant.

La déficience sévère signifie une difficulté voire une impossibilité d'assimilation des concepts intellectuels de type pré opératoire, ce qui correspondrait au niveau intellectuel d'un enfant de moins de six ans. L'accès à la fonction symbolique est possible mais parfois

délicat, la pensée est très égocentrique, le langage reste souvent rudimentaire.

Une déficience moyenne ne permet pas de pensée abstraite ni d'accès aux opérations logiques concrètes. Le niveau intellectuel de la personne se situerait au stade pré opératoire qui correspond normalement à l'âge de sept ou huit ans. Elle est alors capable de symboliser mais sa pensée reste encore égocentrique et non réversible.

La déficience mentale légère se caractérise alors par une stagnation au stade des opérations concrètes, période qui a théoriquement lieu entre sept et dix ou onze ans. Le sujet est alors capable de comprendre les principes de conservation, de relation, de classification et de nombre. Le langage, les bases de lecture, d'écriture et de calcul sont acquises mais avec de la lenteur et grâce à un soutien spécifique.

Le sujet déficient mental ne peut donc jamais atteindre le stade des opérations formelles, qui constitue la finalité du développement de l'intelligence selon PIAGET. Ce stade se caractérise notamment par la possibilité d'émettre des hypothèses. Le sujet devient capable de tenir compte de ce qui est possible, et pas seulement de ce qui existe réellement.

Enfin on peut considérer le déficit intellectuel d'un point de vue neuropsychologique, qui met davantage l'accent sur une description des capacités instrumentales. Une évaluation neuropsychologique peut d'ailleurs se révéler très enrichissante afin d'élaborer un plan d'intervention très ciblé sur les difficultés particulières de l'individu.

Les fonctions instrumentales sont en général affaiblies :

Les capacités attentionnelles de l'enfant déficient sont souvent inférieures à celles d'un enfant normal du même âge chronologique. La personne déficiente a parfois tendance à se fixer sur un stimulus prégnant pour elle sans pouvoir s'en détacher afin de prendre en considération un stimulus plus pertinent. Dans la trisomie 21, l'une des causes les plus fréquentes de retard mental, le déficit attentionnel est particulièrement marqué. Face à un stimulus nouveau, on observe beaucoup de lenteur chez le sujet porteur de trisomie 21 pour remobiliser son attention sur les caractéristiques pertinentes.

Au niveau mnésique, l'empan de mémoire immédiate est un peu restreint par rapport à la

norme. D'après certains travaux, "*les traces mnésiques persistent moins longtemps*" (LAMBERT & RONDAL, Le mongolisme, p.53). Sur une série de chiffres, un sujet non déficient présente un empan de 5 à 7 éléments contre 3 à 5 pour un sujet présentant une déficience légère à moyenne. Cette différence n'est néanmoins pas exceptionnelle. On observe également un phénomène de "*rigidité cognitive*", c'est-à-dire que le sujet s'accroche à des informations anciennes qui l'empêchent d'en enregistrer des nouvelles.

L'immaturation neuro-motrice entraîne souvent des troubles praxiques qui génèrent des difficultés dans la vie quotidienne notamment dans les activités de motricité fine.

Le raisonnement, le langage et la métacognition sont particulièrement atteints, ainsi que les fonctions exécutives : il est en effet très difficile pour une personne déficiente de planifier et programmer des actions dans un objectif précis.

Le déficit du comportement adaptatif

Le déficit intellectuel peut entraîner une incapacité, c'est-à-dire *une diminution des capacités à accomplir une tâche habituelle à l'activité humaine*. Cette conséquence est nécessaire pour poser le diagnostic de déficience intellectuelle. La personne doit présenter une difficulté dans au moins deux domaines des habiletés adaptatives qui sont : la communication, les soins personnels, les compétences domestiques, les habiletés sociales, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, la santé, la sécurité, les aptitudes scolaires fonctionnelles, les loisirs et le travail. Il s'agit en fait du pendant fonctionnel de la déficience. Le déficit intellectuel a des répercussions sur le fonctionnement quotidien de l'individu et son autonomie est par conséquent altérée ; celui-ci se retrouve en somme *handicapé*.

Le handicap résulte de la conjugaison de la déficience et de l'incapacité, l'une et l'autre limitant ou interdisant l'accès au rôle social que l'on attend de chacun en fonction de son âge, de son sexe et de son milieu. On parle alors d'une altération de *l'intelligence pratique* et *sociale*, toujours d'après le modèle de GREENSPAN.

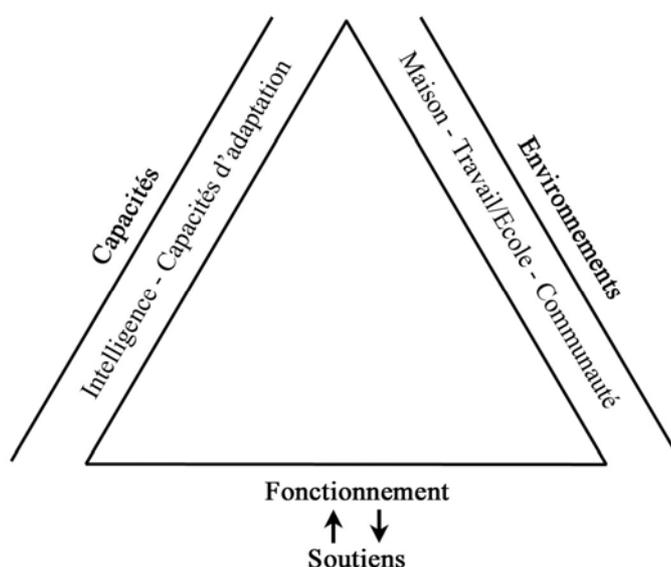
L'évaluation des habiletés adaptatives est encore plus délicate que celle du fonctionnement cognitif car plus subjective. Il existe un certain nombre d'échelles et de questionnaires

visant à déterminer l'existence de ce déficit. Ces évaluations sont surtout proposées à l'entourage de la personne, parfois plus à même de porter un jugement. Les échelles les plus connues sont notamment la Progress Assessment Chart (P.A.C.) et l' Adaptive Behaviors Scale (A.B.S.) pour lesquelles il existe des traductions françaises.

Ces échelles ne sont pas normées et le résultat dépend fortement du milieu environnemental du sujet. Il paraît plus intéressant de décrire les comportements que de chercher à quantifier ce déficit.

Le paramètre environnemental

A ces critères nécessaires à la pose du diagnostic de déficience intellectuelle s'ajoute le paramètre de l'environnement. Un individu existe en effet par ce qu'il est mais aussi par son environnement qui le détermine très fortement. Voici une figure, empruntée à l'ouvrage de l'A.A.M.R. (American Association on Mental Retarding), Le retard mental :



Cette figure est censée proposer une définition schématisée et la plus complète possible de la déficience intellectuelle. Elle illustre bien l'aspect interactionnel de la pathologie : le sujet déficient intellectuel est défini par ses capacités mais aussi par l'environnement dans lequel il évolue, et en découle le type de soutiens qu'il convient de lui proposer.

1.1.2 Données épidémiologiques et étiologiques

Epidémiologie

La déficience intellectuelle concernerait environ 3% de la population, toutefois ce pourcentage reste très approximatif, certains auteurs donne un intervalle très large en parlant d'un taux situé entre 1,5 et 5% de la population.

D'après l'A.A.M.R., 85 % des personnes déficientes intellectuelles présentent une déficience légère, 10% ont une déficience moyenne, 3 à 4% ont une déficience légère et seulement 1 à 2% sont concernés par la déficience profonde.

Il existe une prévalence masculine dans la déficience, environ 1 fille est touchée contre 1,5 garçon.

Etiologie

Le diagnostic de déficience mentale n'implique pas nécessairement la découverte de sa cause. Plus elle est sévère et se manifeste à un âge précoce, plus on a de chances d'en connaître l'origine.

50 % des causes des déficiences légères et moyennes restent encore inconnues. 16% d'entre elles seraient dues à une anomalie génétique (notamment l'X Fragile) et 34% seraient acquises en période pré, péri ou post natale. Parmi les causes postnatales, plusieurs auteurs évoquent l'hypothèse d'une étiologie psychosociale : une carence maternelle ou une insuffisance dans les stimulations de l'entourage pourraient être à la source de certaines déficiences.

En ce qui concerne les déficiences sévères et profondes, un tiers d'entre elles n'ont pas de cause déterminée. Il s'agirait d'une cause acquise pour le second tiers et le tiers restant aurait une origine génétique. Dans cette dernière catégorie, la déficience intellectuelle est due à la trisomie 21, ou Syndrome de Down, dans la moitié des cas. Ce syndrome tient une place particulière par sa fréquence d'apparition. Il est d'ailleurs souvent pris en comme référence dans les travaux sur le retard mental.

1.1.3 Troubles associés

La personne déficiente intellectuelle présente souvent des troubles associés. Ceux-ci peuvent être d'ordre moteur, psychomoteur, anatomique, immunologique, métabolique... notamment si l'origine est organique. Nous nous intéresserons ici aux manifestations d'ordre psychoaffectif.

Si les troubles psychoaffectifs ne sont pas systématiquement rencontrés dans le cadre de la déficience mentale, ils restent relativement fréquents. D'après TASSE, dans son ouvrage intitulé La déficience intellectuelle, la prévalence de ce type de troubles serait quatre à cinq fois plus importante chez des enfants déficients mentaux.

AJURIAGUERRA parle des difficultés de se construire psychiquement quand l'intelligence est troublée : "*L'organisation du Moi et de ses mécanismes de défense sera tout autre chez l'enfant débile que chez l'enfant normal*". (Manuel de psychiatrie de l'enfant, p.655). Il évoque les travaux de PERRON qui a isolé différents types de réaction chez les enfants déficients.

Beaucoup d'entre eux font état d'une moindre résistance au stress et d'une instabilité émotionnelle, favorisant une perte du contrôle de soi. Ceci peut se manifester par de vives réactions d'hostilité voire d'agressivité, envers eux-mêmes ou envers les autres, notamment en cas de frustration.

On observe également souvent une attitude de passivité et d'abattement qui va parfois jusqu'à l'apathie, notamment dans les situations présentant une nouveauté ; l'enfant déficient préfère en général se maintenir dans des activités connues et rassurantes plutôt que s'aventurer dans une activité nouvelle qui serait pourtant à sa portée. Ce comportement aboulique alterne quelquefois avec des épisodes d'excitation, comme dans un syndrome cyclothymique.

Certains enfants présentent également des désordres de l'affectivité, c'est-à-dire dans les manifestations de leurs sentiments affectifs. Ceux-ci peuvent prendre la forme d'une

grande indifférence à l'égard de l'entourage ou au contraire d'une affection exigeante et exclusive envers une ou plusieurs personnes. Il arrive que les sujets déficients mentaux nourrissent une grande admiration pour une personne de leur entourage, qu'ils considèrent comme plus " douée " et tentent irrésistiblement de s'identifier à elle.

Il n'est pas rare de rencontrer des troubles de types psychotique et névrotique comme les phobies, les obsessions ou encore la mythomanie.

Enfin, tout enfant déficient est susceptible de souffrir un jour de troubles de type dépressif, notamment dans les moments de prise de conscience de son handicap ou du moins de sa différence.

On comprend alors la nécessité d'un soutien psychothérapeutique en plus de l'intervention éducative et rééducative.

La connaissance et la prise en compte de ces troubles sont indispensables pour toute personne encadrant le jeune déficient.

1.1.4 Prise en charge de la personne déficiente mentale

La prise en charge de l'enfant déficient intellectuel doit être la plus personnalisée possible. Il est nécessaire de l'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant mais aussi à ses capacités qu'elles soient intellectuelles, adaptatives, physiques et émotionnelles. Ainsi il est indispensable de bien connaître la personne avant d'envisager les modalités de l'intervention. La mise en place d'une intervention spécialisée nécessite avant tout la reconnaissance du handicap par des commissions spécialisées, comme la C.D.E.S. (Commission Départementale de l'Education Spécialisée), pour les jeunes âgés de zéro à vingt ans.

L'objectif n'est certes pas de " guérir " les personnes de leur déficience mais " *d'optimiser leur potentiel intellectuel et adaptatif de manière à les rendre plus autonomes* " (LUSSIER & FLESSAS, Neuropsychologie de l'enfant, 2001). La prise en charge se fait classiquement selon deux axes : l'axe éducatif, qui concerne l'apprentissage et la socialisation, et l'axe thérapeutique, qui se rapporte à la rééducation et au soin.

L'intervention éducative a en fait pour mission " *d'apporter aux personnes déficientes les éléments communs à la vie habituelle de chacun* " (VAGINAY D., Découvrir les déficiences intellectuelles, p. 122), ce qui suggère un effort d'assimilation à la " norme ", alors que l'axe thérapeutique, en reconnaissant l'existence d'une difficulté particulière, " *suppose une sortie effective de la norme* " (ibidem).

Il est possible, et même conseillé, de débiter une prise en charge dès que le diagnostic de déficience est posé, ce qui est parfois le cas dès les premiers jours de vie si la cause est évidente (comme dans la situation d'une trisomie par exemple). On parle alors d'éducation précoce. L'objectif de l'éducation précoce est d'accompagner et d'informer les parents, afin qu'ils connaissent le handicap de leur enfant mais aussi qu'ils acceptent sa différence, de prévenir les possibles futures difficultés de l'enfant et éventuellement de rééduquer. Cette intervention se fait dans différents domaines comme le langage, la motricité, la sensorialité et requiert donc la participation de plusieurs professionnels. Elle s'effectue nécessairement en étroite collaboration avec les parents et souvent sous un mode ambulatoire.

Lorsque l'enfant atteint l'âge classique de scolarisation (environ trois ans), se pose la question de son orientation. Dans la mesure du possible, il est intégré en milieu ordinaire, c'est-à-dire en école maternelle. Parallèlement à sa scolarisation, il peut bénéficier de différentes prises en charge notamment orthophonique, psychomotricienne ou encore kinésithérapique. Ces suivis s'effectuent chez des praticiens exerçant en cabinet privé ou dans le cadre d'une structure comme le CAMSP (Centre d'Accueil Médico-Social Précoce) qui accueille des enfants âgés de zéro à six ans. Les différents professionnels de ce type de centre mènent des actions de dépistage, de soins, de rééducations et proposent des alternatives pour une orientation future.

En général, plus l'enfant grandit plus ses difficultés intellectuelles et adaptatives se ressentent par rapport aux enfants sans difficultés sévères. Si l'intégration en milieu scolaire est maintenue, l'enfant est souvent intégré en classes spécialisées conçues pour accueillir des enfants présentant une déficience comme les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) pour les enfants âgés de six à quatorze ans, ou les U.P.I. (Unités Pédagogiques

d'Intégration) destinées aux jeunes de quatorze à seize ans. Dans ce cas aussi l'enfant est souvent suivi par des professionnels paramédicaux. Ceux-ci se déplacent parfois sur le lieu de scolarisation de l'élève, notamment par le biais des SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile). Il s'agit d'un service créé à partir d'un établissement qui vise à prodiguer à l'enfant une prise en charge sur le temps scolaire sans que celui-ci n'ait à se déplacer. Ce système présente l'avantage de ne pas allonger la journée scolaire de l'enfant.

L'enfant peut également être suivi au sein d'un C.M.P.P. (Centre Médico-Psychopédagogique), dans le centre même ou en situation ambulatoire. Le C.M.P.P. reçoit des enfants tout-venant âgés de six à dix-huit ans environ et les différents intervenants proposent des actions d'ordre médical, paramédical, psychologique et pédagogique.

Si une scolarisation reste inenvisageable, comme c'est le cas pour beaucoup d'enfants souffrant de déficience mentale moyenne à profonde, l'enfant est alors intégré en institut spécialisé comme les I.M.E. (Institut Médico-Educatif) ou les I.M.P. (Institut Médico-Pédagogique). Les enfants viennent à l'institut pour la journée et sont encadrés par des éducateurs spécialisés.

A l'âge adulte, la personne déficiente est orientée selon ses capacités vers un C.A.T. (Centre d'Aide par le Travail) ou vers un lieu de vie adapté à ses besoins et à ses difficultés, comme les C.A.A. (Centre d'Accueil et d'Activités), les M.A.S. (Maison d'Accueil Spécialisé), les F.A.H. (Foyer d'Accueil et d'Hébergement) ou encore les F.A.M. (Foyer d'Accueil Médicalisé).

En résumé, l'objectif de la prise en charge est de favoriser l'épanouissement général du sujet, quel que soit son âge, en tenant compte de multiples facteurs comme ses capacités, ses difficultés, son milieu de vie... Dans cette prise en charge composite, et donc multidisciplinaire, l'orthophoniste a sa place pour aider la personne à développer ses compétences en matière de communication et de langage.

1.2 Le langage dans la déficience intellectuelle

Comme nous l'avons vu, le déficit est relativement homogène dans le contexte de déficience intellectuelle. Dans notre démarche orthophonique, nous portons évidemment un intérêt tout particulier au langage et à la communication. Avant de tenter de cerner au mieux les difficultés du sujet déficient, nous évoquerons la normalité qui nous sert de repère pour l'analyse d'un fonctionnement.

1.2.1 Quelques rappels sur le développement normal du langage

Le langage : un système modulaire

D'un point de vue linguistique, il est possible de décomposer le langage en différentes unités, ou modules. Cette décomposition nous sert de trame dans notre analyse clinique.

La plus petite unité du langage verbal est le **phonème**. Il s'agit en fait d'un son de la chaîne parlée issu de la combinaison de différents traits articulatoires. L'étude des phonèmes, de leur organisation et de leur structuration est appelée **phonologie**.

Au-delà du phonème on trouve le **morphème**. Le morphème est la plus petite unité signifiante de la langue. On distingue les morphèmes lexicaux (ou lexèmes) et les morphèmes grammaticaux qui correspondent aux désinences verbales et flexions grammaticales. Un mot peut n'être constitué que d'un morphème. L'ensemble des morphèmes connus par l'individu est désigné par le terme de **lexique**.

L'unité qui se rapproche le plus du mot est le **syntagme**, qui est le résultat de la combinaison de plusieurs morphèmes. La partie de la linguistique qui s'intéresse aux morphèmes et syntagmes est la **morphologie** ou **morphosyntaxe**.

Les syntagmes sont juxtaposés les uns aux autres pour former une **phrase**, celle-ci pouvant prendre différentes formes grammaticales. La branche de la linguistique étudiant la phrase

se nomme **syntaxe**. La syntaxe décrit et explique les rapports qu'entretiennent les différents syntagmes ainsi que leur organisation séquentielle.

Chacune de ces unités s'organise selon deux axes : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. Le premier correspond au choix d'une unité plutôt qu'une autre et permet également d'effectuer des commutations. Le second axe évoque quant à lui la mise en liaison des unités dans un ordre adapté. Ainsi l'individu, suivant ce qu'il veut communiquer, sélectionne les phonèmes, morphèmes ou syntagmes adaptés. Ces unités sont ensuite ordonnées séquentiellement suivant l'axe syntagmatique.

Ces différents termes appartiennent initialement à la linguistique, science qui cherche à décrire et comprendre la structuration du langage. Toutefois ils sont utilisés par l'orthophoniste dans une visée clinique. Au terme de **phonologie** se rapportent les caractéristiques de la parole d'un individu, à celui de **morphosyntaxe** ses capacités à utiliser les différentes flexions grammaticales, à celui de **lexique** l'étendue de son vocabulaire et ses possibilités d'évocation, à celui de **syntaxe** son aptitude à former des phrases correctes et grammaticalement diversifiées. A chacun de ces modules correspondent différents troubles, eux-mêmes se situant au niveau de l'axe paradigmatique et/ou de l'axe syntagmatique. Cette dernière considération est d'ailleurs très enrichissante pour le thérapeute afin de définir au mieux les objectifs de rééducation.

Cette décomposition du langage en modules est intéressante pour analyser un fonctionnement pathologique mais aussi pour décrire d'une manière transversale le développement du langage chez un enfant sans trouble particulier.

Le développement normal

Si le développement du langage de l'enfant n'est pas encore un phénomène complètement compris par les chercheurs, on tend à croire en l'existence d'un potentiel inné. En effet, l'être humain naîtrait avec un équipement génétique permettant l'émergence du langage. CHEVRIE-MULLER relate les théories chomskyennes qui évoquent "*une prédisposition pour le développement de compétences ayant trait à la découverte et à l'analyse de la langue*" (Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques, p.28). Le fait qu'on

puisse retrouver des constantes dans le développement du langage chez la grande majorité des enfants va dans le sens de cette thèse.

Ce développement est corrélé avec la maturation des systèmes neurologiques et neuromoteurs de l'enfant, réalité qui laisse présager des difficultés chez l'enfant porteur d'une déficience intellectuelle.

Toutefois, un bon équipement neurologique n'est pas suffisant pour que le langage apparaisse : l'environnement de l'enfant agit comme un moteur de ce développement. La compétence langage devient alors performance. Sans les stimulations adaptées de l'entourage, le potentiel inné de l'enfant ne s'actualise pas.

La construction de la fonction symbolique

La fonction symbolique, également appelée fonction sémiotique par PIAGET, est en fait la capacité d'utiliser un système de représentation. L'activité symbolique correspond à la représentation d'un objet appartenant au monde réel par un symbole. La fonction symbolique se construit progressivement chez l'enfant, lors de son développement intellectuel. Il paraît important d'évoquer cette fonction, si essentielle dans la construction du langage et fragilisée dans le contexte de retard mental, comme nous tenterons de l'expliquer par la suite.

Au stade sensori-moteur, l'enfant fait des expériences perceptives et motrices qui laissent chez lui une trace mnésique. C'est l'apparition des comportements d'imitation, et a fortiori d'imitation différée autour de vingt-quatre mois, qui montre que l'enfant a mentalement intégré une situation pour s'en faire une représentation mentale. C'est d'ailleurs cette étape qui marque le passage de l'intelligence sensori-motrice (qui est non représentative), au stade ultérieur appelé stade préopératoire. L'enfant est alors capable de jeu symbolique, ce qui signifie qu'il peut « faire semblant de », en détournant la fonction habituelle d'un objet pour lui en attribuer une toute autre. Par exemple, l'enfant va utiliser un mouchoir pour couvrir sa poupée, donnant ainsi à l'objet la fonction de drap.

Puis vient le langage, système symbolique par excellence puisqu'il implique l'utilisation de signes ayant chacun deux " faces " : le signifiant (le mot) et le signifié (le concept désigné par le mot). Le signifiant et le signifié entretiennent un lien arbitraire, fixé par un code

commun qu'est la langue. Au début, les mots du langage employés par le petit enfant ont une valeur signifiante, mais ils restent concrets, toujours en lien avec son environnement immédiat. Plus tard, son langage va se teinter d'abstraction, lui permettant de représenter de vrais concepts.

Dans une perspective davantage psychanalytique, la genèse du processus de symbolisation se fait plus ou moins bien selon la qualité de l'interaction précoce entre la mère et l'enfant. Comme nous l'avons précédemment évoqué, le nourrisson en situation de mal-être physiologique, se manifeste par des cris et des pleurs qui entraînent une réponse de la mère. Celle-ci confère ainsi une valeur signifiante aux cris du bébé qui, peu à peu, comprend et intègre cette valeur. En l'absence d'une réponse adaptée de la mère, ce processus n'aurait pas lieu. De plus, les échanges entre la mère et l'enfant tiennent un rôle dans le processus de symbolisation car l'enfant associe des regards, des intonations, des mimiques et des gestes à des sensations physiques et se crée ainsi une multitude de représentations. Ainsi, plus les échanges sont riches, plus ces représentations sont nombreuses.

Le processus de *séparation-individuation* constituerait également une étape fondamentale dans la construction de la fonction symbolique, car c'est parce qu'il y a rupture dans cette symbiose avec la mère que l'enfant cherche à recréer l'objet par des représentations. L'objet transitionnel, décrit par WINNICOTT, a d'ailleurs cette fonction de représenter un objet absent : la mère. Il s'agit là d'un vrai symbole. Plus tard c'est le langage qui permettra à la mère et à l'enfant de se retrouver.

La période pré linguistique

La période précédant l'apparition des premières productions verbales est appelée pré linguistique. Elle s'achève, en théorie, avec l'apparition du premier mot et correspond globalement à la première année de vie. La sensorialité est un élément clé de cette période où les interactions entre la mère et l'enfant jouent un rôle prépondérant. Déjà doué de nombreuses compétences, le bébé est très sensible aux indices prosodiques et rythmiques de la parole et est capable de discriminations subtiles. En augmentant la fréquence de sa voix, en employant un vocabulaire précis, contextuel et en articulant clairement ses productions, la mère ajuste son langage et s'adapte remarquablement aux compétences de

son bébé. Ce discours adapté est appelé Langage Adressé à l'Enfant (LAE). Progressivement, ce langage évolue : la mère insère des pauses, ce qui confère à son enfant un statut de potentiel conversant. A cette période le regard joue un rôle primordial. Par le regard la mère et l'enfant entrent en communication, puis celui-ci apprend à suivre le regard de celle-la. Ce phénomène, nommé attention conjointe, précède la monstration, elle-même pré requis de la dénomination.

Sur le versant expressif, le nourrisson émet au départ quelques bruits spontanés que l'on qualifie de gémissements ou lallations. Au cours de la première année, ces bruits se diversifient aux niveaux de la fréquence, de l'intensité et de la durée. Au bout de quelques mois, le babillage canonique se met en place, il se complexifie progressivement et le bébé produit de plus en plus de syllabes différenciées. L'intonation se module et l'enfant semble converser avec son entourage.

C'est avant tout le désir de communiquer qui naît durant cette période pré verbale, à laquelle succède la période dite verbale, ou linguistique.

Les grandes étapes de la période verbale

Comme nous l'avons dit précédemment, il est possible d'isoler des grandes étapes de développement, qui nous permettent d'avoir des points de repère par rapport à la norme, notamment pour détecter un trouble du langage. Il est possible de relater succinctement ces étapes en se référant aux différents modules du langage.

Le système phonologique évolue progressivement, on constate dans les premières productions des duplications, des omissions et des substitutions de phonèmes. Il se précise notamment à deux ans avec l'enrichissement du vocabulaire, même si les syllabes diconsonnantiques et les finales de mots sont encore absentes.

Au niveau lexical, les premiers mots sont en général des substantifs en lien avec le contexte direct de l'enfant. On observe un phénomène de sur généralisation, c'est-à-dire qu'un même mot désigne des objets différents. Progressivement " l'étiquetage " se précise. La dénomination demande de disposer du concept d'objet, d'être capable de se le représenter indépendamment du contexte et de comprendre qu'il n'existe qu'une

appellation pour un même objet.

C'est autour de deux ans qu'a lieu " l'explosion lexicale ", autrement dit une augmentation rapide du stock lexical en production. L'enfant peut alors utiliser environ deux cents items lexicaux, puis entre quatre cents et neuf cents vers quatre ans. Le stock continue de s'enrichir tout au long de la vie.

Le système morphosyntaxique commence à se développer vers seize mois avec l'apparition des holophrases (un mot qui a valeur de phrase). A dix-huit mois l'enfant peut juxtaposer deux mots, c'est l'étape des phrases pivots. Là aussi on observe un comportement de sur généralisation ; l'enfant utilise ses connaissances et fait des expérimentations qui aboutissent à des erreurs notamment sur les flexions des verbes ou encore dans l'ordre conventionnel des mots de la phrase. Vers trois ans et demi l'enfant est tout à fait intelligible et autour de cinq ou six ans, son expression est quasiment identique à celle de l'adulte. Bien sûr il continuera de progresser sur le plan stylistique.

L'enfant évolue également du point de vue des capacités pragmatiques. Celles-ci sont relatives à l'utilisation pratique du langage, notamment dans un objectif de communication. Il s'agit alors de savoir donner à l'autre une position d'interlocuteur et d'adapter son énonciation afin d'être compris par lui. C'est seulement autour de six ou sept ans que l'enfant accède à ce stade.

Suite au développement des différentes composantes linguistiques, l'enfant parvient au métalangage. Il devient alors capable de prendre du recul par rapport au langage et de le commenter. Au niveau métaphonologique, il apprend dans un premier temps à identifier les rimes et les attaques, puis se sensibilise à la notion de phonème. Cette étape est d'ailleurs très corrélée avec l'entrée dans le langage écrit. Il développe aussi des capacités métasyntaxiques quand il peut juger du caractère grammatical ou agrammatical d'un énoncé. Enfin on parle de compétences métapragmatiques quand il sait faire des jeux de mots, qu'il comprend le sens figuré d'une expression et perçoit l'humour.

Il s'agit là d'un compte-rendu très succinct des grandes étapes de la construction du langage chez la majorité des enfants normalement intelligents. Ces moments clés

fournissent des points de repères pour observer et analyser le langage de l'enfant déficient.

1.2.2 Le développement du langage chez l'enfant déficient

Déficit instrumental et interactions précoces perturbées

Chez l'enfant à l'intelligence troublée, la construction du langage s'effectue sur des bases neurologiques fragiles et en est inévitablement gênée. L'absence ou la lenteur de l'apparition des premières productions constitue souvent un des premiers motifs de consultation, quand la déficience était jusqu'alors ignorée.

Ajouté au déficit purement instrumental, les interactions précoces de l'enfant retardé avec son entourage diffèrent de celles observées chez l'enfant normal. L'annonce du handicap de l'enfant provoque un bouleversement narcissique chez le parent qui n'avait pas imaginé son enfant ainsi. Surgissent alors des sentiments de culpabilité, d'angoisse voire de dépression. Différentes attitudes réactionnelles peuvent alors s'observer : certains parents adoptent un comportement de surprotection vis-à-vis de leur enfant, celui-ci a alors du mal à trouver sa place en tant que sujet. D'autres parents tendent à adopter une attitude "démisionnaire" et sollicitent peu leur enfant. Il existe des situations d'hospitalisme familial où le bébé reçoit tous les soins physiologiques nécessaires mais les interactions sont extrêmement pauvres. La communication se met moins aisément en place lorsque l'enfant présente un handicap et il apparaît nécessaire de venir en aide aux parents dans ces moments si déterminants pour le devenir de l'enfant.

Différents travaux évoquent ce phénomène. JONES (cité par RONDAL, Langage et communication chez les handicapés mentaux) a observé les interactions entre des mères et leur enfant normal, et d'autres mères avec leur enfant présentant une trisomie 21. Les enfants sont âgés de huit à dix-huit mois.

Les résultats indiquent que les enfants trisomiques, à âge réel identique aux enfants non trisomiques, montrent moins de réactivité, moins d'initiative dans les échanges : on n'observe pas de phénomène d'attention conjointe. Les mères ne laissent pas de pauses à

leur enfant trisomique, ce qui ne lui laisse pas la possibilité de participer activement à l'échange. De même, elles utilisent un langage moins complexe, des énoncés très courts. L'auteur déplore cette façon de faire, qui appauvrit la stimulation et aggraverait la situation. Toutefois cette thèse est contredite par d'autres auteurs qui évoquent au contraire un ajustement remarquable de la part de la mère, et bénéfique, au niveau langagier de l'enfant.

En outre, il convient de prendre en compte les éventuels troubles associés, qui peuvent encore davantage venir gêner le développement de la parole et du langage. Il existe une prévalence des déficits auditifs chez les enfants déficients, notamment en cas de trisomie 21. Ceci constitue alors une contrainte supplémentaire dans le développement de la parole et du langage.

Des troubles envahissants du développement, comme nous l'avons évoqué précédemment, viennent parfois aggraver le tableau. L'enfant est alors dans la difficulté, voire l'impossibilité, d'entrer en communication avec son entourage.

Une fonction symbolique fragile

Chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle, on devine que le processus de symbolisation est perturbé. GIBELLO évoque un lien certain entre la fonction symbolique et l'efficacité intellectuelle : "*Etre capable de comprendre ou de donner l'explication d'un mécanisme, penser en mots cette explication, pour soi ou pour la communiquer aux autres est l'une des manifestations essentielles de l'intelligence*". (GIBELLO B., L'enfant à l'intelligence troublée, p.55). Pour cet auteur, il existe une concomitance des troubles intellectuels et des difficultés à symboliser. Il évoque en outre un cercle vicieux : la déficience intellectuelle gêne la symbolisation, il en résulte des troubles du langage qui eux-mêmes bloquent "*les manifestations de l'intelligence*" (ibidem).

Les difficultés de mémorisation également rencontrées dans la déficience mentale constituent aussi un obstacle, pas nécessairement pour la symbolisation elle-même, mais davantage pour la rétention des liens entre signifiants et signifiés.

Comme nous l'avons vu, la dyade mère-enfant peut se trouver déstabilisée dans le contexte

de retard mental. Le processus de séparation, nécessaire dans la genèse du système symbolique, est parfois rendu difficile et l'enfant a du mal à accéder au statut de sujet pensant, puis parlant.

Ainsi, la capacité à symboliser, prépondérante dans le développement du langage, se trouve perturbée chez un enfant présentant une déficience intellectuelle et c'est là un possible axe de travail dans la rééducation.

Très précocement, le jeune déficient rencontre des difficultés particulières pour construire son langage, qui se retrouve troublé par la suite, dans l'immense majorité des cas.

1.2.3 Les difficultés spécifiques du langage de l'enfant déficient

Avant tout, se pose le problème que RONDAL nomme "*délai-différence*". Il est difficile de savoir si les troubles du langage de l'enfant déficient ne correspondent qu'à un retard, purement chronologique, par rapport au développement du langage de l'enfant normal, ou s'il existe de réelles difficultés spécifiques, indiquant l'existence d'un fonctionnement langagier différent. Autrement dit, le langage est-il retardé ou déviant ? Cette question a son importance car elle est déterminante pour proposer la prise en charge la plus adaptée.

Le débat sur ce sujet reste ouvert. Il serait intéressant de disposer d'études longitudinales afin de pouvoir comparer au mieux les performances de sujets déficients et de sujets normaux, mais il existe encore des lacunes dans ce domaine. Afin d'obtenir les résultats les plus probants possibles lorsque des sujets sont testés, il est intéressant d'effectuer différents types d'appariement. En effet, les sujets peuvent être appariés selon l'âge chronologique, l'âge mental ou encore le niveau de développement linguistique (basé sur le critère de la Longueur Moyenne des Productions Verbales). Ces divers points de vue permettent d'obtenir des données plus précises sur la question du délai-différence.

Dans son ouvrage Langage et communication chez les handicapés mentaux, RONDAL tente de décrire les difficultés classiquement rencontrées dans les différents domaines linguistiques, évoqués précédemment. Les travaux portent sur des jeunes sujets atteints de

déficience moyenne à sévère.

La phonologie

Au niveau phonétique, l'acquisition des sons et des phonèmes semble se faire dans le même ordre que chez l'enfant normal. Apparaissent en premier les voyelles antérieures, puis les centrales et enfin les postérieures. Il n'existe pas de différences significatives dans les babillages. Cependant, les acquisitions de l'enfant retardé sont plus ou moins décalées dans le temps.

Au niveau réceptif, la discrimination des sons est difficile, notamment en raison des difficultés perceptives. Par conséquent, l'articulation de l'enfant déficient est souvent floue et ceci peut persister dans le temps. On observe fréquemment des troubles semblables à ceux rencontrés dans un retard de parole avec des erreurs comme les omissions ou les substitutions.

En ce qui concerne la production, on constate des difficultés particulières en cas d'anomalies morphologiques au niveau bucco-facial. Les difficultés praxiques, souvent rencontrées en cas de déficience, gênent l'articulation. Les muscles impliqués dans la parole comme les muscles linguaux, labiaux, vélaire et respiratoires n'échappent pas à l'hypotonie générale. Ce manque de tonus est d'ailleurs particulièrement marqué en cas de trisomie 21. Les sujets porteurs de trisomie 21 éprouvent très fréquemment d'importants troubles de la parole qui ont tendance à perdurer à l'âge adulte et qui sont peu sensibles à la rééducation. Les travaux montrent en effet peu de différences dans les productions des enfants et celles des adultes. Les enfants atteints de ce syndrome sont en outre particulièrement sujets aux affections oto-rhino-laryngologiques, ce qui entraîne souvent une raucité de la voix.

Le rythme de la parole serait souvent perturbé en cas de déficience et ceci se manifeste en général sous la forme d'un bredouillement, mais la fréquence de ce type de trouble n'est pas encore précisément déterminée.

Le lexique

Au niveau lexical, le développement, tant en compréhension qu'en production, est extrêmement lent chez l'enfant handicapé mental. Il y a un réel délai par rapport au développement de l'enfant non déficient. Les premiers mots, toujours en contexte de déficience mentale moyenne à sévère, sont produits entre dix-huit et trente mois. Mais si les sujets sont appariés selon l'âge mental, on observe peu de différences, quantitatives ou qualitatives, dans l'extension du stock de vocabulaire utilisé spontanément. Les thèmes des premières productions sont les mêmes chez les deux catégories d'enfants : viennent en premier les mots sociaux, les noms des personnes de l'entourage et des objets de l'environnement de l'enfant. Les performances en définition ne sont pas significativement distinctes ; la proportion de noms, verbes, adjectifs ou pronoms est quasiment identique chez les deux populations.

Le retard chronologique dans le développement lexical aurait, d'après RONDAL, plusieurs facteurs causaux. L'enfant a des difficultés de symbolisation, c'est-à-dire dans la compréhension des relations entre les choses et leurs noms, de mémorisation de ces relations, de rétention de la forme phonologique des mots... Ces diverses difficultés se combinent et empêchent le bon déroulement de la construction lexicale.

La syntaxe

Au niveau réceptif, l'enfant déficient mental a tendance à s'appuyer davantage sur des indices lexicaux que sur des indices morphosyntaxiques. Il rencontre notamment des problèmes sur les tournures passives, la compréhension de l'accord en nombre entre le sujet et le verbe. Il est possible que cette difficulté soit due au déficit mnésique, notamment en mémoire de travail, et au déficit attentionnel. Face à un énoncé relativement long, l'enfant fixe son attention sur ce qui lui semble le plus prégnant et les fines nuances grammaticales lui échappent.

Au niveau de la production, la Longueur Moyenne de Productions Verbales (LMPV), qui correspond au rapport du nombre de monèmes présents dans un échantillon sur le nombre d'énoncés, constitue un indice valable de développement, chez l'enfant âgé de moins de

quatre ans, toujours sur la base d'un développement normal du langage. Avant cet âge toute nouvelle acquisition grammaticale augmente la longueur de l'énoncé. Après le stade des holophrases, l'enfant apprend à juxtaposer deux mots et atteint ainsi le stade des phrases pivots et peu à peu ses productions s'allongent. Il utilise ses connaissances et fait des expérimentations syntaxiques qui aboutissent à des erreurs normales de sur généralisation. Plus tard, l'acquisition de nouvelles règles de coordination et l'apprentissage des pronoms aboutissent à un raccourcissement des énoncés. Dès lors le critère de LMPV n'est plus pertinent.

Chez l'enfant déficient, l'élévation de la LMPV est ralentie et on considère que c'est un indice de développement valable jusqu'à l'âge de huit ou dix ans. Par exemple, chez des enfants porteurs de trisomie 21, la LMPV correspond à environ un monème vers l'âge de quatre ans et deux monèmes vers six ans et demi. Cette progression a lieu entre vingt-trois et trente mois chez l'enfant normal.

L'allongement et la complexification des énoncés correspondent à l'évolution de l'âge mental. La progression séquentielle est la même chez les enfants retardés et les enfants normaux : dans un premier temps il comprend un mot, puis peut le répéter et ensuite l'utiliser spontanément. Cependant, à un niveau plus évolué du développement syntaxique, on constate que les sujets déficients utilisent moins certains outils morphosyntaxiques et certaines tournures grammaticales. Ces observations sont là aussi effectuées auprès de jeunes présentant une trisomie 21. Les phrases sont plus stéréotypées, avec moins d'erreurs de sur généralisation (indice d'une évolution positive), les articles sont fréquemment omis et les pronoms sont peu utilisés. La formulation des questions reste élémentaire, sans inversion sujet-verbe, les tournures négatives et la subordination sont peu employées. Les énoncés ne se complexifient pas, on assiste à une stagnation du développement syntaxique. RONDAL explique que les enfants déficients prennent "*moins de risques*" que les enfants sans difficultés particulières. Cet arrêt dans le développement aboutit parfois à un agrammatisme chez le sujet déficient. Certains sujets se maintiennent au stade de l'holophrase ou de la phrase pivot.

Les phrases se juxtaposent les unes aux autres pour former un discours. Le sujet déficient rencontre souvent des difficultés au niveau discursif, tant pour maintenir la cohérence que

la cohésion.

Les capacités pragmatiques

L'enfant déficient a souvent des difficultés pour utiliser le langage dans une visée communicative en tenant compte de son interlocuteur. Il utilise le procédé d'ellipse à outrance en passant souvent " du coq à l'âne ", emploie beaucoup les pronoms sans préciser ce qu'ils représentent, ce qui le rend peu informatif.

Toutefois, le domaine pragmatique reste un point fort chez de nombreux sujets porteurs de trisomie 21. Ces personnes sont en effet souvent très désireuses de communiquer et d'échanger avec autrui.

Les difficultés inhérentes à certains syndromes

Un grand nombre des travaux portant sur les difficultés de langage dans le cadre de la déficience intellectuelle sont menés auprès de personnes porteuses de trisomie 21, qui est la cause la plus fréquente de retard mental. Cette fréquence d'apparition conduit parfois à considérer la trisomie 21 comme " prototypique " du retard mental. Cependant il apparaît que des déficits spécifiques sont rencontrés dans certains syndromes particuliers, d'origine génétique. RONDAL évoque l'existence d' "*une organisation particulière de symptômes qui justifie l'hypothèse spécifique et commande la mise à disposition de moyens thérapeutiques, éducatifs et sociaux particuliers adaptés aux caractéristiques propres des personnes porteuses de ces syndromes*". (RONDAL & SERON, Troubles du langage, p 616). Voici d'ailleurs un tableau, emprunté à ce même ouvrage, qui résume les difficultés rencontrées dans quatre pathologies distinctes :

Tableau des particularités syndromiques

	Syndrome de DOWN (ou trisomie 21)	Syndrome de WILLIAMS	Syndrome de l'X- Fragile	Syndrome de PRADER- WILLI
Phonétique- phonologie	--	++	--	--
Lexique	-	+	+	-
Morphosyntaxe	--	+	-	-
Pragmatique	+	--	--	-
Organisation discursive	--	+	-	?

Légende : + (+) : point fort ; - (-) : point faible ; ? : données disponibles insuffisantes

Ainsi, même si certains de ces syndromes restent rares, il est intéressant de connaître ces troubles particuliers afin d'ajuster son intervention thérapeutique.

En résumé, il est délicat de parler d'une spécificité dans les difficultés de l'enfant déficient étant donné les énormes différences interindividuelles rencontrées. Celles-ci tiennent, comme nous l'avons déjà évoqué, à la sévérité du déficit intellectuel mais aussi, comme pour tout individu, à de nombreux paramètres comme l'histoire du sujet, le désir de communiquer, la stimulation extérieure... Ainsi chaque sujet a un fonctionnement langagier qui lui est propre. Néanmoins, si les troubles sont très différents d'un sujet à l'autre, ils sont systématiquement rencontrés chez l'enfant retardé.

En ce qui concerne le problème du délai-différence, la question est loin d'être réglée. Il apparaît que, souvent, les troubles sont de l'ordre du délai. Toutefois RONDAL évoque un phénomène qu'il appelle " *hétérochronie* ". Cela correspond à un fonctionnement langagier particulier qui est chronologiquement retardé mais pas dans la même mesure selon le

domaine étudié. Par exemple, un sujet âgé de quinze ans peut avoir le niveau lexical d'un enfant de sept ans et le niveau syntaxique d'un enfant de trois ans. Il est alors difficile de lui donner un " âge linguistique " mais ces repères sont néanmoins importants à prendre en compte pour la prise en charge thérapeutique.

Notons que, comme c'est le cas pour l'enfant non porteur de déficience, la compréhension précède la production. Néanmoins, cette différence semble particulièrement marquée chez le jeune déficient. Très souvent le niveau de réception est très supérieur à celui de l'expression.

D'une manière générale, il convient de garder à l'esprit que, même si les difficultés correspondent à un délai, le développement du langage demeure incomplet dans l'immense majorité des cas et qu'il se fait moins spontanément que celui de l'enfant normal.

1.2.4 Le langage écrit

L'acquisition du langage écrit, c'est-à-dire de la lecture et de l'écriture, constitue l'une des dernières grandes étapes du développement du langage chez l'enfant normalement intelligent. La maîtrise du langage écrit est avant tout une exigence sociale car les apprentissages scolaires se fondent massivement sur la lecture et l'écriture et l'environnement extérieur est souvent codé par l'écrit. C'est donc un important vecteur d'intégration dans la société et le sujet non lecteur rencontre inévitablement des difficultés.

Les deux modalités, orale et écrite, du langage ont bien sûr des liens étroits. Le langage écrit se construit plus aisément sur de solides bases orales. Comme pour le langage oral, la compréhension, c'est-à-dire la lecture, précède la production, c'est-à-dire l'écriture. Toutefois il existe des points de différence entre les deux. Si l'acquisition du langage oral se fait, principalement avant trois ans, de manière implicite et dans un contexte affectif, le langage écrit s'apprend bien plus tard, vers six ans, d'une manière formelle dans le cadre scolaire.

La lecture experte demande la conjugaison d'une bonne identification (ou reconnaissance) des items et de la compréhension de leur sens. Le procédé d'identification s'appuie sur deux processus qui sont l'assemblage et l'adressage. Afin d'expliquer très succinctement ces phénomènes, nous pouvons dire que le premier correspond au recodage des phonèmes en graphèmes et le second à la reconnaissance globale des mots par voie visuelle.

Ainsi on comprend que l'acte lexique demande d'être doté d'un bon équipement instrumental. La lecture suppose d'avoir de nombreuses compétences notamment mnésiques, que ce soit au niveau des mémoires à court et long termes ou de la mémoire de travail, mais aussi des compétences attentionnelles, perceptives et discriminatives et tout ceci sur les versants visuel et auditif. La lecture exige une certaine maîtrise du langage oral et des capacités métalinguistiques, plus particulièrement méta phonologiques. La lecture, contrairement à la parole, est un acte solitaire qui nécessite également d'avoir un autocontrôle sur sa production.

L'écriture requiert des capacités lexiques, et par conséquent les diverses compétences citées, mais aussi une bonne motricité fine. Les difficultés d'ordre praxique, régulièrement rencontrées dans les tableaux de déficience mentale, constituent un obstacle supplémentaire. En outre, il apparaît que nombre de sujets déficients présentent une mauvaise latéralité, chez beaucoup l'errance manuelle persiste dans le temps.

L'apprentissage du langage écrit demande donc du temps et des efforts et on devine que le niveau intellectuel y a une incidence. En effet les études montrent une nette corrélation entre le Q.I. et le niveau de lecture.

IONESCU a établi une classification des aptitudes lexiques en fonction du degré de déficience.

- La personne présentant une déficience légère est capable de déchiffrer et comprendre des textes simples et de compléter des formulaires. Les difficultés se manifestent davantage au niveau des processus interprétatifs, notamment si le sujet de la lecture est abstrait.

- Le déficient moyen déchiffre et comprend des énoncés courts et simples, il peut par exemple lire des enseignes. Son niveau correspondrait à celui d'un élève du cours préparatoire.
- Le sujet déficient sévère reconnaît des mots isolés et des symboles mais la compréhension d'une proposition est très difficile voire impossible.
- Enfin la personne avec une déficience profonde peut éventuellement reconnaître quelques mots et symboles.

Cependant, il existe des variations interindividuelles car l'effcience intellectuelle n'est pas la seule donnée qui conditionne l'accès au langage écrit. Comme chez tout individu, la motivation et la stimulation extérieure comptent aussi beaucoup.

La lecture étant un outil favorisant l'autonomie et l'intégration, il semble important de proposer un apprentissage de l'écrit à la personne déficiente, si les conditions le permettent. Le niveau atteint correspondra souvent au niveau domestique mais conférera une certaine autonomie, même minime, au sujet.

L'accès au langage écrit est considéré comme étant un "*repère humanisant*" (VAGINAY D., Découvrir les déficiences intellectuelles, p.74), notamment aux yeux des parents de l'enfant handicapé. L'acquisition du langage écrit "*vient confirmer l'appartenance à l'humanité par la maîtrise d'un langage symbolique, par définition spécifique à l'homme*" (ibidem). Cette appellation de repère humanisant peut paraître un peu cruelle mais il semble évident que l'accès à la langue écrite représente au moins le signe d'une vraie progression de l'enfant ou l'adolescent et reste gratifiant, pour les parents mais aussi pour le jeune lui-même.

Toutefois, il semblerait que le sujet déficient se représente mal la finalité de la lecture et ce manque de motivation constitue un obstacle à son apprentissage.

La personne qui apprend à lire semble utiliser des stratégies visant à réduire la quantité

d'informations à traiter, du fait de son déficit en mémoire de travail (particulièrement pour l'enchaînement des lettres). On remarque également une instabilité des connaissances du sujet, suivant le contexte. Le niveau de langage écrit étant nettement corrélé au niveau de langage oral, il semblerait qu'un travail autour des capacités langagières, et notamment autour de la conscience phonologique, favorise l'entrée dans l'écrit.

1.2.5 Le rôle de l'orthophoniste et les besoins de l'enfant

Objectifs et principes

L'objectif d'une prise en charge en orthophonie auprès d'un enfant porteur de déficience mentale est avant tout fonctionnel : il s'agit de lui donner l'envie et les moyens de communiquer. Là encore, une certaine maîtrise du langage sera un pas vers l'autonomie et l'intégration tant recherchées.

Compte tenu de la déficience les objectifs d'intervention seront limités et le thérapeute doit en être conscient. Le sujet n'atteindra probablement jamais le niveau de langage attendu normalement pour son âge, à plus forte raison si sa déficience est sévère voire profonde. Le travail de l'orthophoniste consiste à " *aider, accompagner, ne pas forcer ni sur stimuler* " (texte de CUILLERET M., citée par MOREL L. Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, p. 198). N'oublions pas que le premier but à atteindre est communicatif.

RONDAL, dans son ouvrage Faire parler l'enfant retardé mental, évoque trois principes à suivre lorsqu'on envisage une prise en charge. La thérapie doit être **systématique**, c'est-à-dire qu'elle doit porter sur tous les constituants, ou modules, du langage. Elle doit aussi être **longitudinale** ce qui signifie qu'elle s'étale sur une longue période. L'auteur donne, comme ordre d'idée, une moyenne de dix ans de prise en charge. Enfin elle doit être **séquentielle cumulative** : il existe un ordre précis dans les acquisitions de l'enfant et des étapes à respecter.

Il s'agit là de principes proposés par un auteur, mais ceux-ci restent discutables.

En premier lieu il s'agit de préparer l'enfant au langage et c'est le but de l'éducation précoce.

L'éducation précoce

Depuis plusieurs années, l'intérêt de l'intervention précoce semble être avéré. Il est envisageable, et même recommandé, d'entamer une prise en charge le plus tôt possible dans la vie de l'enfant. L'objectif premier de ce type de travail est de favoriser et d'harmoniser l'entrée dans la communication et donc dans la parole. Toutefois, l'expérience montre que l'éducation précoce a des répercussions positives dans un futur plus lointain. Les enfants ayant bénéficié de ce type de soutien semblent mieux entrer dans les apprentissages que les autres.

Avant de commencer une rééducation à proprement parler, il convient de construire un socle solide pour les futures acquisitions. Chez l'enfant normal, le développement du langage, comme nous l'avons vu précédemment, s'effectue "naturellement" et majoritairement dans le contexte familial. En situation de retard mental, l'émergence de l'échange entre l'enfant et ses parents est moins spontanée et il est alors salutaire de bénéficier d'un soutien extérieur approprié, c'est pourquoi ce travail ne peut en aucun cas se faire sans l'étroite collaboration des parents. Certains auteurs parlent de guidance parentale, mais ce terme reste critiquable car il implique que le thérapeute se présente aux parents comme étant un modèle à suivre. Le terme d'accompagnement parental est de plus en plus employé. L'accompagnement parental suggère que le thérapeute observe et connaisse le fonctionnement spontané des parents avec leur enfant et qu'il s'en serve comme base pour le travail à venir. Il semble en effet nécessaire de soutenir les parents qui se retrouvent face à cette situation particulière sans toutefois nier leurs propres qualités de parents et chercher à les supplanter.

Concrètement le travail portera sur la mise en place de cette relation réciproque. Il faut expliquer aux parents que l'enfant a besoin de plus de stimulations et de plus de répétitions qu'un enfant à l'intelligence normale, ainsi que l'importance des phénomènes comme l'attention et l'action conjointes. Il est primordial de les aider à entrer en contact avec leur

bébé par le regard et de favoriser la communication non verbale en plus de la communication verbale. Les parents doivent encourager le babillage qui est, comme nous l'avons vu, moins spontané que d'ordinaire, en répondant à l'enfant, en insérant des pauses dans son propre langage.

Avant de pouvoir le verbaliser, l'enfant doit connaître l'environnement qui l'entoure. Il est nécessaire de le stimuler sur les plans sensoriel et moteur. Chez l'enfant déficient intellectuel, il y a un retard de maturation des organes sensoriels et la sensibilisation n'est pas la même que chez un enfant non déficient. Ceci entraîne une certaine passivité dans la découverte de l'environnement. Au niveau visuel, l'enfant déficient a plus de mal à fixer quelque chose, il laisse souvent son regard errer. Il est alors intéressant de lui proposer un maximum de stimulations, de l'inviter à discriminer, de l'entraîner à la fixation visuelle puis à la poursuite oculaire.

Au niveau moteur, l'hypotonie l'empêche de partir à la découverte de son monde environnant et il est important de le stimuler également à ce niveau.

Cette éducation sensorielle permet à l'enfant de découvrir le monde, pour ensuite se construire des représentations mentales et enfin les verbaliser.

Comme nous l'avons vu, la construction de la symbolisation n'est pas aisée pour l'enfant déficient. Il est important de l'encourager à symboliser les choses, c'est-à-dire à comprendre l'association signifiant/signifié qui sous-tend l'utilisation des mots. Ceci se fait notamment par l'utilisation des gestes et des bruits d'imitation. Il est profitable d'associer les gestes à la parole afin de multiplier les indices pour que l'enfant comprenne mieux de quoi on parle. Chez l'enfant normal, on observe un passage d'une expression corporelle globale à une expression verbale différenciée. Ce premier mode de communication a tendance à se prolonger dans le temps chez l'enfant déficient et il est d'ailleurs à encourager. L'essentiel est que l'enfant parvienne à s'exprimer et une communication gestuelle n'est pas en contradiction avec le développement de l'oralité.

Le but de l'éducation précoce est en fait d' " équiper " l'enfant afin de favoriser son entrée dans la communication puis dans la parole.

La rééducation orthophonique

Une fois les bases pré linguistiques posées, il est possible de commencer un travail axé sur le langage verbal lui-même.

Si nécessaire, l'orthophoniste doit mettre en place un travail pour remédier aux éventuelles dysfonctions oro-faciales. Il s'agit notamment de stimuler et muscler la zone buccale, souvent hypotonique elle aussi. Ce travail autour de la sphère orale a pour but de faciliter l'articulation mais aussi la déglutition.

Ce travail va porter sur les difficultés précédemment évoquées, dans les domaines de l'articulation, du lexique et de la syntaxe, mais le travail doit toujours se faire en contexte, en gardant un lien avec les préoccupations et centres d'intérêt du sujet. N'oublions pas que la prise en charge se fait dans une visée fonctionnelle. Il est déconseillé de mener un travail " analytique " sans faire de lien avec l'environnement concret de l'enfant. Celui-ci doit pouvoir y trouver un intérêt immédiat, du plaisir dans le meilleur des cas, et il est donc bénéfique d'utiliser le jeu dans sa prise en charge.

Certains sujets déficients entrent dans le langage écrit. L'enseignement de la lecture et de l'écriture est en général dévolu à l'enseignant spécialisé de l'enfant. Néanmoins, l'orthophoniste peut être amené à intervenir en soutien de cet apprentissage. Il est parfois profitable de travailler sur la conscience phonologique, afin de bien discriminer les sons.

L'orthophoniste peut également être amenée à proposer une rééducation autour des activités de raisonnement et de logique afin d'aider l'enfant ou l'adolescent à intégrer des outils logicomathématiques.

Quelques outils

Il paraît indispensable, pour aider le jeune retardé mental à construire son langage, de lui proposer un maximum de stimulations, sans toutefois le noyer sous un flot d'informations.

Certains outils de rééducation, notamment ceux qui sollicitent le corps dans sa globalité, semblent particulièrement indiqués pour la population déficiente. En effet, l'utilisation des différents canaux de communication semble profitable aux enfants déficients. Cette richesse dans les stimulations favorise la compréhension et donc l'émergence de la parole. *"L'approche multi sensorielle est propice à la rééducation des enfants présentant un retard mental"*. (texte de GUERBET C., citée par MOREL, L. Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, p.205).

Ainsi, la mise en place de techniques comme la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP) appelée aussi Libération de la parole par une libération du geste, la méthode verbo-tonale de GUBERINA ou encore la technique du graphisme phonétique, qui vise à matérialiser les différents sons de la langue par des formes graphiques distinctes semblent avoir fait leurs preuves. Ces outils permettent à l'enfant d'entendre mais aussi de voir, de sentir, de toucher la parole et ainsi de favoriser son émergence.

Dans cette optique de multi modalité, il semblerait que l'image présente des intérêts pour l'enfant déficient et puisse occuper une place prépondérante dans la rééducation. Nous allons donc tenter de voir comment le pictogramme peut s'insérer dans un travail orthophonique auprès de jeunes sujets déficients.

2 Le pictogramme

2.1 *Qu'est-ce qu'un pictogramme ?*

2.1.1 Définition

Le pictogramme est un outil de rééducation fréquemment utilisé auprès d'enfants présentant une difficulté de communication verbale, quelle qu'en soit l'origine. D'une manière générale, le pictogramme pourrait se définir ainsi : un dessin qui remplace un énoncé. Il s'agit en effet d'une représentation graphique figurative censée fonctionner comme un signe de la langue écrite. Par exemple, bon nombre de panneaux de signalisation sont des pictogrammes : on y voit en effet un dessin qui véhicule une idée. Il est un signe linguistique au sens où il comporte un signifiant et un signifié.

Toutefois, si on se réfère à la définition saussurienne du signe linguistique, le signifiant entretient un rapport arbitraire avec le signifié. Par exemple, au niveau de la langue orale, le mot " arbre " se dit [aRbR] par convention, rien ne justifie que ce concept, c'est-à-dire le signifié, soit désigné par cette forme phonologique. Il en va de même pour sa forme orthographique. Avec le pictogramme, le rapport entre le signifiant et le signifié n'est pas arbitraire mais motivé puisqu'il existe une analogie entre le dessin et la notion représentée. Néanmoins, ce rapport n'est pas toujours le même, suivant les différentes sortes de pictogrammes que nous énumérerons par la suite.

Au niveau graphique, le pictogramme répond à des critères : il est en général en noir et blanc, quoiqu'il arrive que certains soient colorés. Il s'agit d'un graphisme simple, assez épuré.

Sous le terme de pictogramme sont rassemblés différents types de représentations et il convient de les distinguer. En premier lieu, distinguons le pictogramme de l'idéogramme.

En référence à un dictionnaire d'usage, l'idéogramme (de *ideo* : *idée*) se définit comme étant une représentation graphique qui permet de signifier un morphème, un mot ou une notion. La représentation n'est pas figurative ; par exemple les sinogrammes (caractères chinois) sont des idéogrammes. C'est le terme d'idéogramme qui a donné naissance à celui de pictogramme (de *picto* : *peinture*).

Le pictogramme est quant à lui une représentation figurative. Actuellement, plusieurs auteurs considèrent que l'appellation de pictogramme convient pour la représentation d'un personnage ou d'un objet concret et que celle de idéogramme est davantage adaptée à la représentation d'une idée abstraite. En pratique, le terme de pictogramme est la plupart du temps le seul à être utilisé, même si, en se référant aux définitions, certains d'entre eux sont des idéogrammes. Des auteurs proposent un compromis en parlant d' « idéo picto ». Dans ce travail, nous parlerons de pictogrammes, mais nous distinguerons les différentes formes graphiques qu'ils peuvent prendre.

2.1.2 Quelques distinctions

L'icône

Il s'agit d'une représentation la plus réaliste possible, donc peu simplifiée puisque certains détails apparaissent. Un code iconique se rapproche d'un imagier.

Le procédé de l'icône est notamment utilisé pour les représentations d'objets concrets, d'animaux ou encore pour les verbes évoquant une action facilement descriptible comme " boire " ou " nager ".

Là, le rapport entre le signifiant et le signifié est clairement motivé.

Le symbole

Contrairement à l'icône, le symbole est utilisé pour faire comprendre une idée d'une manière indirecte. Le rapport entre le dessin et l'idée reste analogique, mais peut se faire notamment par indiçage. La notion signifiée n'est représentée que partiellement ou

indirectement. Le symbole peut notamment s'actualiser par un principe de métaphore, comme par exemple le dessin d'un soleil qui évoque la chaleur...

Le symbole est intéressant pour évoquer les idées plus abstraites comme les adjectifs exprimant des sentiments (par exemple le mot "content" peut être représenté par l'expression faciale du contentement) ou les verbes évoquant un sentiment comme "aimer" ou "vouloir", ou ayant un sens large comme "travailler".

Le signe

Le signe est une représentation conventionnelle et arbitraire. Le graphisme lui-même ne rappelle pas la notion signifiée. On en saisit le sens que par un apprentissage préalable. Par exemple, les lettres de l'alphabet sont des signes.

Le signe permet de représenter des notions très abstraites et n'ayant aucune image équivalente, comme les pronoms, les prépositions ou encore les conjonctions.

Bien souvent, un seul pictogramme peut être à la fois iconique et symbolique pour représenter un mot. Par exemple, le mot «maman» correspond, dans la plupart des codes pictographiques, à l'image d'une femme, mais celle-ci est entourée, dessinée à côté des autres membres de la famille, ou encore portant un bébé dans ses bras, afin de préciser son statut de mère.

Il est nécessaire de faire ces distinctions car ces différentes représentations ne génèrent pas les mêmes mécanismes mentaux chez un individu. Ainsi, il est plus aisé d'interpréter une représentation iconique par rapport à un symbole ou à un signe, pour lesquels le sens est moins accessible.

2.1.3 Les différents codes existants

Il existe un certain nombre d'ensembles pictographiques, proposés à des enfants présentant des difficultés de langage oral. Ces regroupements de pictogrammes portent le nom de codes. Chacun de ces codes combinent nécessairement les icones, les symboles et les

signes, néanmoins ils ont leurs particularités. En voici la liste, non exhaustive.

Certains codes sont très figuratifs comme le GRACH, appelé aussi VALENCAY ou PIC System. Ce code comprend environ 800 pictogrammes, qui sont faciles à reconnaître et à reproduire. Ce code a plus tard donné naissance au DICOPICTO, qui compte quant à lui environ 1500 pictogrammes.

Le CORNUSSE ,également très figuratif, contient 1000 images en couleur directement évocatrices.

Le PARLERPICTOS, version améliorée du COMMUN-I-MAGE, comprend plus de 2000 pictogrammes, qui ont la particularité d'être organisés en catégories sémantiques.

Le P.E.C.S. (Système de communication par échange d'images) est quant à lui un véritable imagier, constitué de photos et de dessins très figuratifs. Ce code s'adresse tout particulièrement à une population de personnes autistes. Il n'a pas tout à fait le même fonctionnement que les autres codes et nous l'évoquerons ultérieurement.

Le PCS propose environ 3000 représentations en couleur. Les dessins sont assez stylisés et donc relativement difficiles à reproduire.

Le C.A.P. (Communiquer et Apprendre avec les Pictogrammes) propose environ 500 pictogrammes, iconiques et symboliques, ainsi qu'une méthodologie d'évaluation et d'apprentissage.

Le MAKATON est un programme de rééducation qui associe la parole, les gestes signifiants (empruntés à la Langue des Signes) et les pictogrammes. Ceux-ci sont à dominante symbolique.

D'autres codes sont nettement plus abstraits et leurs pictogrammes correspondent davantage à des signes.

Le plus connu est le BLISS, code comprenant de nombreux symboles et signes pouvant se combiner entre eux et transcrire ainsi jusqu'à 4000 notions.

Le MINSPEAK est basé sur le même principe. Il s'agit de combiner des symboles afin de créer des énoncés. Chaque symbole peut avoir plusieurs significations ; il est alors nécessaire de s'appuyer sur le contexte afin de comprendre le sens du symbole.

(Voir en annexes quelques exemples de pictogrammes).

2.1.4 Comment voit-on un pictogramme ?

Mécanisme de perception

Percevoir ne se limite pas à recevoir des stimuli, c'est aussi les interpréter et les comprendre. La perception peut se définir comme une "*conduite essentiellement cognitive constituant à interpréter l'environnement sur la base des informations issues des sens*" (BRIN & al., Dictionnaire d'Orthophonie). Ainsi, en ce qui concerne la modalité visuelle, il est classique de dire qu'on voit davantage avec son cerveau qu'avec ses yeux.

La perception visuelle dépend d'un mécanisme très complexe qui peut se décomposer en trois étapes principales.

Dans un premier temps, l'œil détecte un certain nombre de points que les cellules visuelles convertissent en un signal nerveux. C'est l'étape purement sensorielle, qu'on peut aussi appeler la **vision**.

Ensuite le signal est transmis par le nerf optique jusqu'aux aires visuelles situées dans le lobe occipital. Il s'agit là d'une étape d'**identification** à la fois optique et mentale. L'individu identifie la signification de l'objet ou de l'image. Cette étape se situe à un niveau gnosique. La gnosie correspond à la faculté d'identifier, de se représenter un objet et d'en comprendre l'utilisation.

Enfin on **interprète** le message et cette dernière étape se situe à un niveau plus psychologique que physiologique. "*La perception n'est pas le miroir d'une réalité sensorielle mais elle est bien une interprétation de cette réalité*" (Neuropsychologie, GIL R. ; p.319). A ce stade, le sujet perçoit l'image avec toute sa subjectivité, ce qui suggère l'idée que deux individus ne « comprennent » pas la même chose d'une image. On distingue deux mécanismes dans le phénomène de la perception : un mécanisme ascendant et un mécanisme descendant. Le premier mécanisme correspond à un processus sensoriel où le stimulus active une perception. Le second mécanisme est davantage cognitif : ce sont les représentations dont nous disposons, stockées en mémoire, qui permettent d'interpréter un stimulus. Ceci signifie que la perception est en lien avec les connaissances que nous avons et les hypothèses que nous faisons au préalable.

Les compétences requises

Avant tout la vision doit être possible et il est évidemment nécessaire d'avoir de bonnes capacités visuelles, tant au niveau de l'acuité que de l'oculomotricité.

L'enfant doit pouvoir être capable d'accéder à la symbolisation et ainsi de comprendre que ce dessin est là pour signifier une notion. Certains pictogrammes étant non figuratifs et représentant des notions non concrètes, l'enfant doit disposer de capacités d'abstraction. Cela signifie qu'il est capable de prendre du recul par rapport au dessin pour pouvoir en extraire le sens. Ceci est évidemment surtout valable pour les pictogrammes symboliques, dont le sens est indirectement donné. Comme nous l'avons vu, cette capacité d'abstraction n'est pas sans lien avec l'âge, et donc l'efficience intellectuelle d'un sujet. Le très jeune enfant n'est pas d'emblée capable de voir ou plutôt de comprendre un pictogramme car il existe un continuum dans l'analyse de l'image.

Au départ, l'enfant apprend à voir une photographie qui est la représentation la plus fidèle de la réalité, même s'il n'est pas toujours évident de distinguer l'objet lui-même de son image. Il comprend progressivement qu'une photographie est une représentation de la réalité, sans être cette réalité elle-même. Puis il peut voir un dessin figuratif et l'associer à

un dessin et enfin il peut comprendre un pictogramme.

Enfin il est nécessaire de savoir généraliser le concept signifié par le pictogramme, c'est-à-dire de pouvoir le comprendre et l'utiliser dans différents contextes, comme on le fait avec un mot.

2.2 Les différents usages des pictogrammes

2.2.1 Un système palliatif de la communication orale

Le pictogramme peut intervenir comme un moyen substitutif, ou alternatif, de la parole. Si le langage peut être défini comme *"un système de signes permettant les fonctions d'expression et de communication entre les êtres"* (BRIN & al., Dictionnaire d'Orthophonie), la parole est avant tout un acte moteur reposant sur un bon fonctionnement du système nerveux central et de nombreux organes périphériques. Elle est une des formes de réalisation individuelle du langage.

Il arrive que l'individu soit dans l'impossibilité d'utiliser la parole et ce notamment s'il présente un handicap moteur, comme par exemple en cas d'Infirmité Motrice Cérébrale. La personne dispose de capacités langagières mais celles-ci ne peuvent se réaliser par la parole. Il est alors nécessaire de proposer un autre mode de communication. La communication se définit comme *"tout moyen verbal ou non-verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments avec un autre individu"* (ibidem). Elle requiert l'existence d'un émetteur, d'un receveur, d'un message, d'un code et d'un canal de transmission. Avec la parole, le code utilisé est la langue et le message est transmis par le canal auditivo-verbal. Quand la parole ne peut se mettre en place, l'orthophoniste peut proposer une autre forme de communication.

Les pictogrammes peuvent alors prendre la fonction de code de communication et les messages seront transmis par la voie visuelle. Concrètement, la personne dans l'incapacité de parler utilise la technique de la désignation pour s'exprimer. Elle montre des

pictogrammes représentant ce qu'elle souhaite dire.

Le code pictographique doit être ergonomiquement adapté aux possibilités motrices de la personne en situation de handicap. Il est important que le code soit le plus souvent possible à la portée immédiate de la personne. Il prend souvent la forme d'un classeur, facilement manipulable, ou est posé sur la tablette d'un fauteuil roulant. Parfois la personne dispose directement à portée de main de quelques pictogrammes, qu'on pourrait qualifier de " prioritaires ", dont un qui permet de demander le code dans son intégralité, souvent rangé au dos du fauteuil. Il faut faire attention aux possibilités de désignation de l'individu à qui on propose un code. Parfois, si la désignation manuelle est impossible notamment en cas de mouvements incontrôlés ou de paralysie, la personne montre les pictogrammes avec une licorne (sorte de corne placée sur le front).

Quand on met en place un code avec un enfant, il est important de le faire en étroite collaboration avec ses parents qui sont les interlocuteurs principaux de l'enfant. Ils connaissent mieux que quiconque ses goûts, ses centres d'intérêts, les personnes importantes de son entourage... et leurs informations sont précieuses. L'équipe pédagogique qui entoure l'enfant est aussi impliquée dans la mise en place du code. L'enfant est souvent en institut spécialisé où d'autres enfants ont peut-être recours à des codes. Se pose alors la question de l'uniformisation des codes : est-il préférable d'utiliser les mêmes pictogrammes pour tous les enfants ou de les adapter à chaque enfant ? Le code se situe à la fois à un niveau individuel et à un niveau collectif.

Avant toute chose, l'enfant doit montrer un désir de communiquer et doit être capable de symboliser. Egalement, l'utilisation d'un code pictographique implique qu'il n'y ait pas de troubles visuels massifs. Par ailleurs, les troubles neurovisuels ne sont pas rares en cas d'Infirmité Motrice Cérébrale et sont donc à prendre en compte lors de la mise en place du code.

Tous les pictogrammes ne sont pas d'emblée proposés à l'enfant. L'aspect affectif entre beaucoup en jeu, il est donc essentiel de commencer avec des images auxquelles l'enfant sera réceptif. Ce ne sont pas nécessairement des pictogrammes qui sont présentés dans un

premier temps, mais des images figuratives voire des photographies représentant l'environnement de l'enfant. L'enfant, notamment s'il est jeune, sera dans un premier temps plus sensible à ce type de représentation et accédera progressivement au sens des pictogrammes puis des idéogrammes. Tout comme le langage normal évolue avec l'âge, le code « grandit » en même temps que l'enfant.

Les pictogrammes peuvent être organisés de différentes façons au sein du code. On distingue l'organisation **biographique**, **taxonomique** et **sémantico-syntaxique**. L'organisation **biographique** signifie que le code se constitue au fur et à mesure, en lien avec le quotidien de l'enfant. Le code prend des allures de " cahier de vie ".

L'organisation selon une manière **taxonomique** correspond à un classement des images selon les catégories : les aliments, les personnes de l'entourage...

Enfin le code est construit sous un mode **sémantico-syntaxique** quand les pictogrammes sont classés selon les différentes catégories grammaticales : les noms, les verbes, les adjectifs... Celles-ci peuvent se distinguer par un encadrement ou un fond de couleurs différentes. Cette dernière organisation implique déjà une bonne connaissance et compréhension de la langue.

Quoiqu'il en soit, le code pictographique doit être un outil tout à fait personnalisé, en lien avec les souhaits et les possibilités, motrices, intellectuelles et sensorielles de la personne.

Le recours aux pictogrammes paraît très intéressant car il permet d'exprimer de nombreuses idées, même abstraites comme les verbes ou les adjectifs, contrairement aux images dessinées ou aux photos. La simplicité du dessin pictographique est compatible avec une petite taille, ce qui donne la possibilité de placer un maximum de pictogrammes sur un espace relativement limité. La représentation graphique étant assez explicite, le pictogramme est normalement compris par un grand nombre de personnes et, par conséquent, l'enfant pourra se faire comprendre par beaucoup.

Il existe d'autres moyens alternatifs à la communication comme les synthèses vocales. Il s'agit d'appareils permettant un retour auditif ; l'enfant désigne ce qu'il veut dire et l'information préenregistrée est alors émise. L'entrée de la synthèse peut être alphabétique,

phonétique ou justement pictographique.

La communication par le biais des pictogrammes comporte toutefois ses limites : il s'agit d'un mode de communication demandant du temps et l'interlocuteur doit se montrer patient avec l'enfant. Souvent, l'enfant ne monte qu'un seul pictogramme pour exprimer toute une phrase et le risque de mauvaise interprétation est grand, il semble alors important de fréquemment demander confirmation à l'enfant.

2.2.2 Un outil de rééducation

Il est également possible de proposer l'outil pictogramme à des enfants n'ayant pas de problème sur le plan de la parole mais présentant un trouble du langage, à proprement parler. Le pictogramme n'est alors pas employé dans une visée communicative mais bien comme un matériel rééducatif.

En cas de trouble spécifique du langage, comme la dysphasie, l'enfant présente un langage à la structure disharmonieuse et déviante et il est en grande difficulté pour manier le code verbal. Il est alors judicieux de contourner le matériel verbal en s'appuyant sur un support visuel.

Le pictogramme est alors un outil intéressant puisqu'il permet de représenter un mot tout en contournant l'aspect arbitraire du signe. Par les pictogrammes, les mots de la langue sont matérialisés ; l'enfant peut réellement visualiser le langage et le manipuler. Plus sensible à l'image, l'enfant se fait une représentation plus claire, plus explicite, plus "parlante" du langage. Le pictogramme permet de "*leur faire percevoir les composants les plus importants de la chaîne sonore*". (COUNET, E. & al., Communiquer et apprendre avec les pictogrammes).

Contrairement à l'oral, tout ce qui est écrit reste. Ainsi le pictogramme laisse une trace pérenne du langage, que l'enfant peut étudier, analyser et donc mémoriser plus aisément. Il permet d'éviter un effort attentionnel et mnésique souvent coûteux. Au même titre, le

pictogramme vient alors au secours d'une compréhension parfois défaillante. Il donne des indices supplémentaires et durables, qu'un simple message oral.

Il permet à l'enfant de visualiser la structure syntaxique des phrases et là aussi d'en faciliter la rétention. On peut également imaginer un travail autour des catégories grammaticales en distinguant les différentes sortes de pictogrammes.

L'enfant qui souffre d'un trouble sévère du langage n'a par définition pas de déficit intellectuel, il a donc de bonnes capacités d'abstraction et accède normalement sans difficulté au sens du pictogramme.

La représentation du mot peut d'ailleurs se faire sur un mode encore plus abstrait comme c'est le cas dans la technique de rééducation appelée la Méthode des Jetons. Le principe de cette technique repose sur la matérialisation des mots par un jeton. Ceci permet à l'enfant d'apprendre à segmenter la phrase et à isoler les différents mots. Par la suite, on utilise différentes couleurs de jetons afin de distinguer les diverses catégories grammaticales : le verbe est un jeton rouge, le nom est en bleu... puis d'autres formes sont ajoutées, qui matérialisent les nuances grammaticales comme le genre et le nombre. On peut supposer qu'avec un enfant déficient mental, ce niveau d'abstraction ne pourra pas être atteint et que cet objectif de précision linguistique n'est pas envisageable.

En cas de dysphasie, il est aussi possible d'utiliser les pictogrammes sous forme de codes. La parole n'est pas contrainte sur le plan moteur, comme dans l'Infirmité Motrice Cérébrale, mais le pictogramme intervient davantage en secours d'une évocation défaillante.

2.2.3 Un outil pour entrer dans la communication

Le pictogramme est une éventuelle porte d'entrée vers la communication quand celle-ci est difficile voire impossible, non par une incapacité motrice ou neurologique, mais par une incapacité d'ordre psychique. C'est le cas lorsque l'enfant présente un Trouble Envahissant du Développement comme l'autisme ou une psychose infantile.

Ces troubles du développement de la personnalité relèvent d'un désordre de l'organisation du Moi et d'une difficulté massive dans la relation avec l'environnement. Cette non perception de la réalité est extrêmement angoissante pour ces enfants qui ne parviennent pas à appréhender la réalité et donc l'existence d'autrui. La communication s'en trouve nécessairement entravée. Il arrive que des enfants souffrant de ce type de pathologie aient un langage, parfois structuré, mais rarement utilisé dans un but communicatif.

Le rôle du thérapeute est alors de tenter de donner des repères à cet enfant perdu dans son monde chaotique, et de lui fournir des moyens d'entrer en communication avec l'extérieur afin d'exprimer ses angoisses et ses désirs.

Le pictogramme constitue alors un matériel intéressant pour ces enfants, notamment dans le cadre du système de communication par échange d'images. C'est la méthode PECS (Picture Exchange Communication System) qui est à l'initiative de cette idée. Cette méthode s'adresse initialement à des enfants autistes ne disposant d'aucun langage verbal. Il est conseillé de la proposer à l'enfant jeune, mais des résultats positifs ont été constatés avec des adolescents ou même des adultes. L'objectif de cet outil est d'inciter le sujet à initier la communication, en effectuant une demande pour obtenir un résultat.

Dans un premier temps, le thérapeute apprend à l'enfant à exprimer une quête en donnant une image à son interlocuteur. Pour ce faire, une étape de « conditionnement », basée sur un système de récompense, est incontournable. L'enfant apprend en effet à donner une image pour obtenir en retour un objet et celui-ci doit présenter un intérêt pour lui afin d'être motivant. Cet objet est souvent un aliment que l'enfant apprécie tout particulièrement. Cet aspect comportementaliste peut être à première vue dérangeant pour le thérapeute et pour l'entourage de l'enfant et il convient de personnaliser au maximum cette technique.

Une fois ce principe d'échange intégré par l'enfant, la technique se complexifie. Au départ l'enfant utilise une image simple et unique pour ensuite arriver à former des phrases de plus en plus riches, complètes et variées. A ce stade, le pictogramme est intéressant pour

représenter un maximum d'informations, qui ne peuvent être véhiculées par une photographie.

Cette technique consiste à fournir un moyen à l'enfant de s'exprimer d'une manière moins anxiogène. Elle vise en fait à mettre en place une situation d'interaction entre l'enfant et son interlocuteur. Elle n'est pas forcément une finalité à terme, mais elle a au moins le mérite d'initier l'enfant aux notions d'échange et d'alternance.

2.3 Hypothèses quant à l'utilisation des pictogrammes auprès de sujets déficients intellectuels

2.3.1 Apports des pictogrammes

Face aux difficultés massives du sujet déficient intellectuel, l'utilisation de pictogrammes peut avoir des bénéfices à différents niveaux :

Comme nous l'avons vu, l'enfant porteur de déficience mentale rencontre des difficultés dans les processus de symbolisation. Le pictogramme peut devenir alors un outil pour favoriser la construction de cette fonction sémiotique. Dans le langage verbal, le signifiant est arbitraire alors qu'un pictogramme " ressemble " à ce qu'il signifie. Cette différence d'avec le signe linguistique permet probablement de mieux comprendre qu'une chose peut être représentée. Il donne alors la possibilité de mettre du sens sur l'environnement de l'enfant. La représentation graphique a l'avantage, comme nous l'avons déjà évoqué, de persister dans le temps.

Le pictogramme peut également être un outil de rééducation du langage, comme nous l'avons expliqué, pour les cas de troubles spécifiques du langage. La fonction même du pictogramme est de représenter un mot ; il matérialise la parole et le langage. Il permet alors de voir le langage comme un objet extérieur.

Au niveau lexical, le pictogramme permet de préciser certaines notions. Comme le

pictogramme est en lien direct une représentation explicite de ce qu'il signifie, non seulement l'accès au sens est facilité mais sans doute aussi sa mémorisation. En outre l'image agit comme un support à l'évocation. Le fait de disposer d'un indice visuel active plus aisément la forme sonore du mot.

Un travail autour de la syntaxe paraît notamment intéressant. Les pictogrammes donnent la possibilité de construire des phrases avec un support visuel, de se représenter concrètement une structure syntaxique. Comme nous l'avons vu, il arrive que l'enfant déficient présente un agrammatisme. Une visualisation de la phrase produite oralement montre l'existence des différents éléments syntaxiques.

Le pictogramme est aussi un moyen de sensibiliser l'enfant à la transcription graphique de l'oral. On peut avec cet outil " traduire " des textes et les rendre ainsi accessibles au sujet déficient. Celui-ci est alors acteur dans la " lecture " d'un texte. Par ce biais, il est alors envisageable d'initier l'enfant au langage écrit. L'utilisation des pictogrammes le confronte aux pré requis comme la linéarité, le sens de lecture... Il s'agit d'une transcription graphique qui a du sens pour l'enfant.

Le pictogramme est un outil attrayant et, la plupart du temps, explicite pour l'enfant en situation de handicap mental.

2.3.2 Difficultés éventuelles

L'analyse du pictogramme demande, comme nous l'avons vu, des compétences particulières. Les activités perceptives sont parfois difficiles en cas de déficience intellectuelle. On constate notamment un déficit particulier chez les sujets porteurs de trisomie 21. Leur discrimination visuelle est souvent mauvaise, les épreuves de copie et de reproduction de figures géométriques sont très échouées et on observe une grande lenteur de traitement de l'information. Ces déficits sont notamment mis en valeur dans des épreuves de dénomination d'images, tout en gardant à l'esprit que celles-ci sollicitent également les capacités d'évocation.

Il est possible que l'enfant ait des problèmes pour accéder au sens de certains pictogrammes. On peut supposer que la compréhension de certains pictogrammes sera plus laborieuse que pour d'autres. Les images photographiques ou iconiques restent assez explicites, mais il peut être difficile d'en dégager le sens principal. Par exemple, l'action de " manger " peut être représentée par un homme qui mange et l'enfant pourra avoir tendance à dire : " le monsieur mange ". Un pictogramme plus symbolique montrera une silhouette simple, et asexuée, qui mange et c'est cette information qui sera la plus prégnante. Toutefois le symbole est peut-être plus difficile à interpréter du fait d'un haut niveau d'abstraction. Les signes, quant à eux, demandent nécessairement un apprentissage.

On peut aussi envisager des difficultés de mémorisation de certains pictogrammes.

Le pictogramme est un outil qui a ses limites et celles-ci pourront être gênantes pour l'enfant. En effet, il est difficile, voire impossible de représenter certains mots par des pictogrammes. Les noms désignant une notion très abstraite, les déterminants ou encore certains adverbes ne peuvent se transcrire en pictogramme et il est alors nécessaire d'utiliser des signes ou les mots écrits eux-mêmes, ce qui risque de mettre en échec le sujet.

Si l'intérêt du pictogramme semble démontré, il paraît intéressant de comprendre comment il est présenté à l'enfant, quelles sont les étapes de ce travail, quelles difficultés sont effectivement rencontrées et dans quelle mesure celles-ci peuvent être atténuées.

3 Etude pratique

Il nous apparaît nécessaire, en préambule, d'annoncer le déroulement de cette troisième partie. Afin de comprendre l'emploi des pictogrammes, nous avons choisi de mener une étude de cas, consistant en une observation et une tentative d'analyse de séances de rééducation orthophonique. Nous évoquerons donc, dans un premier temps, le cadre dans lequel les observations ont été effectuées, puis nous présenterons les sujets auxquels nous nous sommes particulièrement intéressés.

Afin d'avoir une vision un peu plus large du pictogramme, nous avons souhaité échanger avec des professionnels utilisant cet outil dans leur pratique et nous évoquerons ces entretiens.

Enfin nous tenterons de faire une synthèse des différentes données recueillies et de cerner ainsi les apports et les limites du pictogramme.

3.1 *Présentation du cadre*

3.1.1 L'Institut Médico-Educatif

Les enfants sur lesquels s'est porté ce travail sont intégrés dans un Institut Médico-Educatif (I.M.E.). Cet établissement dépend de l'ADAPEI (Association Départementale des Amis et Parents des Personnes Handicapées Mentales), cette association ayant pour objectif d'accompagner la personne présentant un retard mental, quel que soit son âge, ainsi que sa famille. Cette action passe notamment par la création et la gestion d'établissements et de services adaptés, comme les I.M.E.

L'I.M.E. dont nous parlons accueille actuellement trente-six jeunes âgés de six à vingt ans, pour lesquels une intégration dans le milieu scolaire classique est impossible. L'établissement, comme son nom l'indique, a une double mission : mener une action éducative ainsi qu'apporter les soins nécessaires.

Le centre est divisé en plusieurs sections : les enfants âgés de six à quatorze ans font partie de la S.E.E.S (Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés). Au sein de ces sections sont proposées des activités d'éducation, d'expression et de socialisation et, pour certains jeunes, une scolarisation, l'objectif principal étant l'acquisition d'une autonomie maximale. Au vu du nombre d'enfants et des différences d'âges, il existe deux groupes S.E.E.S., les plus jeunes étant faisant partie de la S.E.E.S. I et leurs aînés de la S.E.E.S. II.

Les adolescents et jeunes adultes âgés de quatorze à vingt ans sont intégrés dans la S.I.P.F.P. (Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle). Ces jeunes poursuivent l'enseignement général fourni en S.E.E.S et approchent la vie professionnelle. Ils apprennent diverses techniques manuelles et effectuent éventuellement des stages en dehors de l'établissement, dans des C.A.T. ou des C.A.A. par exemple, afin de préparer leur vie future.

L'établissement comporte également un groupe S.E.H.A. (Section d'Education avec Handicap Associé), qui accueille actuellement trois enfants présentant un trouble envahissant du développement, comme l'autisme.

Un projet individuel est conçu pour chacun des enfants, lors d'une réunion entre les différents professionnels intervenant dans l'établissement. Les besoins, les capacités et les difficultés du jeune sont analysés et les priorités sont définies.

Divers professionnels exercent au sein de l'I.M.E. Onze éducateurs, répartis sur les groupes, assurent bien évidemment la mission éducative, deux enseignantes spécialisées sont mises à disposition par l'Education Nationale pour l'institut et intervient également un personnel médical et paramédical comprenant une psychologue, une psychiatre, une psychomotricienne et une orthophoniste. Un médecin généraliste vient régulièrement pour assurer le suivi de la santé des jeunes.

3.1.2 La méthode MAKATON

L'orthophoniste du centre est formée à la méthode Makaton et utilise cet outil quotidiennement dans sa pratique.

Le programme de communication Makaton a été créé dans les années 70 au Royaume Uni par Margaret WALKER, orthophoniste. Initialement, cette méthode s'adressait à des adultes sourds puis elle s'est étendue à toute personne, enfant ou adulte, qui connaît des difficultés de communication et de langage. En 1994, l'Association Avenir Dysphasie invite la créatrice du Makaton en France afin que la méthode soit présentée à des parents et professionnels concernés par les troubles du langage et des apprentissages. Depuis, il existe une adaptation française du Makaton et des formations ont lieu à travers le pays.

La technique repose sur l'association de la parole aux gestes signifiants, empruntés à la Langue des Signes Française (LSF), et aux pictogrammes. Le Makaton est en somme un moyen augmentatif de la parole car il s'agit de parler à la personne en difficulté tout en signant ce qu'on lui dit. Cette méthode a deux objectifs : le premier est de proposer un moyen de communication de base et le second est d'encourager le développement du langage oral. En effet la technique repose sur l'idée que l'utilisation du geste favorise l'émergence de la parole.

Le Makaton propose tout un vocabulaire, qui est divisé en plusieurs niveaux. Les mots des premiers niveaux expriment des idées et concepts simples qui permettent de fournir les éléments d'une communication basique. Plus on progresse dans les niveaux, plus les mots se complexifient. Cette progression correspond en fait à l'évolution normale du langage. (Voir en annexes le schéma de répartition des niveaux).

Les signes sont systématiquement utilisés mais seuls les mots les plus importants de la phrase sont signés ; ainsi, l'information prégnante est transmise auditivement et visuellement.

Par exemple, dans une phrase comme : « Le **garçon va** à l'**école** », seuls les mots clés, indiqués ici en gras, sont signés. Tous les « mots-outils » comme les déterminants, les

conjonctions et les prépositions, sont dits oralement mais ne sont pas signés. Il est néanmoins indispensable d'employer un langage grammatical correct, l'objectif premier étant de favoriser la compréhension et l'expression orale. Il ne s'agit pas de traduire la langue mais bien de la compléter afin de la rendre plus accessible.

La méthode Makaton demande de suivre quelques principes afin d'en faire une utilisation optimale. Il est important d'utiliser la technique dans toutes les situations de la journée tout en gardant un aspect ludique et en s'efforçant de rester naturel. Idéalement, un maximum de personnes entourant l'enfant doit être formé à la méthode afin de réellement " baigner " celui-ci dans ce mode de communication. L'initiation au Makaton demande du temps et il faut souvent être patient avant de maîtriser l'usage des signes et des pictogrammes.

Contrairement aux signes, les pictogrammes n'interviennent pas obligatoirement dans le programme et si tel est le cas, ils sont introduits plus tardivement que les signes.

Ils sont notamment utilisés comme moyen suppléant de communication en cas de handicap physique sévère qui contraint à la fois l'intelligibilité de la parole et la réalisation motrice des signes, mais ils présentent également un intérêt pour le développement des compétences de pré lecture et de langage.

Les pictogrammes du Makaton sont à dominante symbolique, aucun dessin n'est réellement iconique. (Voir des exemples en annexes). Il existe également des signes qui permettent notamment de représenter les déterminants et certaines notions abstraites. L'avantage de l'utilisation conjointe des gestes signifiants et des pictogrammes est que ceux-ci entretiennent ainsi un lien avec ceux-là. Ainsi, certains pictogrammes s'inspirent de la réalisation du geste correspondant. Par exemple, le verbe " jouer " est extrêmement délicat à transcrire en pictogramme car son sens est très large. Le pictogramme Makaton représente la réalisation du geste signifiant, on voit donc un personnage effectuant un mouvement circulaire avec ses bras. Ainsi, le symbole graphique n'est pas complètement abstrait pour l'enfant qui est déjà familiarisé aux gestes.

Au sein de l'I.M.E., tous les enfants sont initiés au Makaton puisque l'orthophoniste

propose des séances hebdomadaires collectives, sur chaque groupe, où elle présente des signes que les enfants apprennent progressivement à utiliser.

3.1.3 La place et le rôle des pictogrammes sur le plan collectif

Au sein de l'établissement

Les pictogrammes sont omniprésents dans le centre et sont utilisés dans différentes activités. En parcourant l'établissement, nous pouvons notamment voir des pictogrammes collés sur les portes de l'établissement qui indiquent la fonction de la pièce en question, comme " la cuisine ", " le bureau du directeur "... Ceci permet de fournir des repères aux enfants qui, pour l'immense majorité, ne maîtrisent pas le langage écrit. Les indications sont ainsi rendues plus accessibles.

Au sein des groupes, les pictogrammes permettent de " traduire " l'essentiel des informations. Par exemple, les emplois du temps des jeunes sont codés par des pictogrammes indiquant les différentes activités. (Voir des exemples en annexes). L'enfant peut ainsi connaître le déroulement de la journée et anticiper, il n'est pas tributaire des explications de l'adulte, ce qui lui confère une autonomie certaine.

De plus en plus d'écrits, issus des activités des jeunes de l'établissement, sont pictographiques, comme les recettes de cuisine, les paroles de chanson... Les jeunes élaborent un journal dans lequel ils racontent les événements qui ont lieu dans le centre et les articles sont tous retranscrits en pictogrammes. (Voir des exemples en annexes).

Le groupe classe

Les enseignantes spécialisées de l'établissement ont également recours aux pictogrammes dans leur pratique, notamment pour l'apprentissage du langage écrit.

Le pictogramme joue en quelque sorte le rôle de transition entre le langage oral et le

langage écrit. En premier lieu il sensibilise l'enfant à la transcription graphique de l'oral. L'enseignante propose par exemple une phrase orale aux enfants et ceux-ci doivent la coder en pictogrammes. Ils sont tenus de respecter certaines règles inhérentes au langage écrit, comme la linéarité, l'alignement de gauche à droite, l'ordre séquentiel des éléments. Ce travail permet ainsi de les initier aux pré requis de la lecture.

Lorsque les enfants de la classe maîtrisent les pictogrammes, il est envisageable de leur présenter la représentation graphique plus abstraite qu'est le système alphabétique. Le pictogramme est également un outil d'apprentissage de la lecture à proprement parler, par le biais de différents exercices. Il s'agit en fait d'un apprentissage par une méthode globale, qui se fait par une association du mot écrit au pictogramme. Celui-ci joue en fait un rôle de passerelle vers le langage écrit.

Voici l'exemple d'un travail que peuvent effectuer les élèves du groupe classe. L'enseignante propose de travailler avec comme support ce qu'elle appelle une " feuille-lexique ", sur laquelle figurent quelques mots, accompagnés du pictogramme qui leur correspond. Les mots présentés sont censés appartenir au vocabulaire basique, au niveau oral, des enfants de la classe. Elle présente ensuite une feuille sur laquelle sont écrites des phrases, alphabétiques et pictographiques, comportant des manques. Il s'agit en fait d'un exercice à trous, où l'enfant doit trouver, pour chaque énoncé, le " mot-picto " adéquat. Une fois que celui-ci est trouvé, l'enfant doit écrire le mot dans sa forme orthographique, à la place du trou. (Voir l'exercice en annexes).

A ce stade de l'apprentissage, les enfants comprennent l'énoncé grâce aux pictogrammes et ils apprennent progressivement à y associer une forme écrite. Le recours au pictogramme permet de maintenir le sens de la phrase.

L'enseignante propose également un petit jeu d'association sur le principe du jeu de " Mémoire ". Il s'agit de former des paires en appariant deux types de cartes. Sur des cartes grand format figurent le pictogramme et le mot écrit qu'il signifie, sur les cartes plus petites, seul le mot est inscrit. Sur la table, les cartes " mot-picto " sont isolées des cartes " mots ", faces cachées, et les enfants jouent selon la règle d'un Mémoire classique. C'est au mot écrit qu'il faut faire attention car c'est lui qu'on retrouve sur chacune des cartes, et

le pictogramme est là pour en rappeler la signification. Cette activité ludique, et donc attractive, permet de s'imprégner, plus ou moins consciemment, de la forme orthographique des mots écrits, toujours en laissant place au sens.

L'une des enseignantes propose aussi une activité appelée "Création d'album". Elle consiste en l'écriture collective d'une histoire et en son illustration. L'histoire est là encore codée en pictogrammes. Au terme de ce travail, l'histoire est mise sous la forme d'un vrai livre, qui a sa place dans la bibliothèque de la classe et que les enfants peuvent emprunter et emmener à domicile. Cette activité vise notamment à travailler sur le symbolisme ; les enfants apprennent à réaliser quelque chose qui a du sens pour eux mais aussi pour les autres. (Voir un extrait en annexes).

Les enfants de l'établissement sont donc tous familiarisés à l'écriture pictographique, qui a pour première fonction de symboliser, c'est-à-dire de mettre du sens, sur un environnement. Objet récurrent dans la vie du centre, il devient parfois un outil privilégié de rééducation orthophonique.

3.2 *Etudes de cas*

3.2.1 Présentation générale

Lors des séances de prise en charge orthophonique, l'orthophoniste utilise le programme MAKATON et donc les pictogrammes. Les enfants dont nous parlons sont tous très différents les uns des autres, tant par leur âge, leurs capacités, leurs difficultés et naturellement leur personnalité. Les séances d'orthophonie sont très personnalisées et ne se ressemblent pas. Pour chacun des enfants dont nous allons parler, les pictogrammes sont utilisés dans la prise en charge, avec une place plus ou moins importante et surtout dans des objectifs bien distincts. Cette étude de cas a donc pour but de faire un état des lieux, non exhaustif, de l'utilisation de l'outil pictogramme auprès de jeunes déficients intellectuels. Il ne s'agit pas de prouver la pertinence de l'outil mais plus d'en comprendre les tenants et les aboutissants.

Nous nous sommes particulièrement intéressés à quatre jeunes de l'I.M.E. : deux d'entre eux sont intégrés dans la S.E.E.S. II tandis que les deux autres appartiennent à la S.I.P.F.P. Chacun d'entre eux est suivi en orthophonie depuis plusieurs années. Bien que les objectifs et les séances en elles-mêmes soient très différentes les unes des autres, nous avons voulu les observer en suivant une même "trame". Nous présenterons, d'une manière assez globale, chacun des jeunes, en expliquant les motivations de leur prise en charge, nous évoquerons leur parcours orthophonique et, afin de préciser davantage leurs capacités et leurs difficultés sur le plan du langage, nous présenterons succinctement les résultats d'une évaluation. Puis nous entrerons dans le vif du sujet en nous intéressant au pictogramme. En premier lieu, nous parlerons de l'attitude de chacun des jeunes face aux pictogrammes, en dehors du cadre de la prise en charge orthophonique, puis nous porterons notre attention sur la rééducation.

Evaluation du langage oral et parcours orthophonique

Le niveau de langage de chacun de ces enfants a été testé. Un bilan précis et normé est très difficile à effectuer car il n'existe pas de bilan standardisé pour les enfants présentant une déficience intellectuelle. Toutefois, nous leur avons proposé à chacun l'Évaluation du Langage Oral (ELO), test conçu par KHOMSY et étalonné pour des enfants à partir de la Petite Section de Maternelle jusqu'au C.M.2. L'objectif n'était évidemment pas de fixer un score précis et de quantifier leur déficit. Ce test est conçu pour des enfants normalement intelligents scolarisés en milieu classique et non pour les enfants déficients, pour lesquels un retard de langage est inévitable. Il s'agissait davantage de voir les éventuelles dissociations entre les différents domaines du langage et entre la production et la compréhension ; de voir quelles pouvaient être leurs forces et les domaines particulièrement déficitaires. Ce test nous a simplement permis d'avoir quelques indices par rapport à leur fonctionnement langagier. En outre, il pourrait être intéressant de les soumettre à nouveau à ce test dans l'avenir afin d'évaluer leurs progrès. Ce test évalue la phonologie par une épreuve de répétitions de mots, le lexique en réception avec par une désignation d'images, le lexique en production par une dénomination d'images, la compréhension d'énoncés également par désignation d'images.

Afin de cerner le niveau de langage de chacun des jeunes, nous nous sommes aussi fortement appuyés sur leur " parcours orthophonique ", au regard des notes prises par l'orthophoniste au fil des ans.

L'attitude face au pictogramme

Nous avons présenté aux jeunes une sélection de pictogrammes, hors du contexte de rééducation, afin d'observer comment ceux-ci peuvent être appréhendés. L'objectif de cette petite épreuve était de voir si les jeunes étaient capables, dans un premier temps, de reconnaître un pictogramme et dans un second temps, de proposer une interprétation par rapport à l'image, d'en dégager une idée.

Nous avons choisi de leur exposer en premier lieu quelques pictogrammes extraits de la méthode Makaton, avec lesquels ils sont familiarisés. Notons que l'un d'entre eux, à savoir le pictogramme "nourriture", n'est pas utilisé au sein de l'I.M.E. Il nous a cependant paru intéressant de le présenter, au vu de ses caractéristiques graphiques. Puis nous leur avons présenté des pictogrammes issus d'un autre code, à savoir le P.C.S. (Picture Communication System). Le but était alors de voir s'il leur était possible d'accéder au sens de pictogrammes qu'ils n'ont jamais vus auparavant.

Nous avons sélectionné un échantillon de pictogrammes en fonction de leurs caractéristiques graphiques. Nous avons donc présenté des stimuli au degré de difficulté variable, en proposant des icônes, des symboles et des signes.

(Voir la description détaillée et les résultats de l'épreuve en annexes).

Cette épreuve a également été proposée à des enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle. L'objectif n'est pas de comparer les capacités perceptives de sujets déficients et de sujets non déficients, il faudrait pour cela une plus grande rigueur méthodologique dans l'échantillonnage et dans la passation ainsi qu'une analyse statistique des données. Cette petite expérience ne permet pas non plus d'établir la pertinence de l'outil, ni de tirer des conclusions quant aux capacités d'analyse de l'image du sujet déficient ; il s'agit simplement de tenter de voir si les difficultés rencontrées par les sujets déficients correspondent à celles des enfants non déficients. Cette épreuve intervient en fait

seulement comme un outil d'illustration supplémentaire dans notre travail. Nous évoquerons les résultats obtenus dans la suite de cette étude.

La rééducation orthophonique

L'objectif final du pictogramme étant thérapeutique, nous poursuivrons notre observation en décrivant et en tentant de commenter les séances de prise en charge, tout en portant une attention particulière au matériel pictographique.

3.2.2 Perrine

Présentation et évaluation du langage oral

Perrine est née en 1994, elle présente une trisomie 21. Avant son arrivée à l'I.M.E. en septembre 2003, Perrine était scolarisée en Grande Section de Maternelle et suivie dans le cadre d'un SESSAD. Ses parents ont effectué une demande d'orientation vers une CLIS, qui a été refusée, peut-être à cause de la quasi absence de langage. Du fait de cette difficulté particulière, Perrine bénéficie d'un suivi orthophonique depuis un certain nombre d'années. Elle a effectué deux bilans phoniatriques au centre du langage du CHU de Nantes, un premier en 2001 et un second en 2003, qui ont abouti à l'indication du programme Makaton. Ses parents avaient eux-mêmes suivi une formation pour une méthode similaire au Makaton, basée sur l'utilisation des gestes en plus de la parole.

A l'I.M.E., Perrine est intégrée au groupe des moyens (SEES II). Elle bénéficie d'un temps de scolarité de quatre demi-journées par semaine. Dès son arrivée dans l'établissement, Perrine a bénéficié d'un suivi orthophonique. Le bilan initial montre un important trouble de parole, la production de deux syllabes est très difficile, beaucoup de phonèmes sont absents et ces troubles la rendent presque inintelligible. Au niveau du langage, la dénomination est très difficile. La compréhension de consignes est bonne. On constate surtout un très grand écart entre la compréhension et l'expression. Néanmoins Perrine est une petite fille enthousiaste qui montre un grand désir de communiquer. Elle présente de

bonnes dispositions pour le langage écrit. Sur le temps de classe, Perrine a tendance à ressortir du groupe du fait de sa rapidité de travail et de sa vivacité d'esprit.

Au niveau du lexique, Perrine montre actuellement une dissociation entre la réception et la production. Si dans la première modalité son niveau équivaut à celui d'un élève de CE1, il correspond à celui d'un enfant de petite section dans la seconde. La compréhension morphosyntaxique serait celle d'un enfant de Grande Section. Les épreuves de phonologie ne sont pas cotables du fait du trouble massif de Perrine ; aucun item n'est répété correctement. Elle dispose de toutes les voyelles mais celles-ci sont fréquemment nasalisées. En ce qui concerne les consonnes, beaucoup de constrictives sont absentes, notamment le [ch] et le [j]. On perçoit un grand nombre de substitutions et d'élisions. La répétition de plus de deux syllabes est impossible. Sur le plan syntaxique, Perrine a tendance à s'exprimer par holophrases, c'est-à-dire qu'elle emploie un mot unique pour tout un énoncé. Par exemple elle nous dira [ama], qui est sa façon de dire " pyjama " pour " Je mets mon pyjama ". D'une manière générale, les difficultés de Perrine semblent se situer davantage sur l'axe syntagmatique, autrement dit dans l'enchaînement des différentes unités du langage.

Comme tous les enfants de l'établissement, Perrine est initiée au Makaton lors de séances collectives, mais elle travaille beaucoup avec la méthode durant les séances individuelles. Perrine a tout de suite adhéré aux gestes qui lui sont d'un grand secours pour se faire comprendre.

Dès le début de sa prise en charge, un travail autour de la syntaxe est mené, avec comme support les gestes et les pictogrammes : Perrine et l'orthophoniste observent des livres et en racontent l'histoire, joue à des jeux de type loto ou Memory, signent les différentes phrases et les écrivent en pictogrammes. La répétition de phrases Makaton montre d'ailleurs de grandes difficultés dans l'ordre des mots. L'utilisation du cahier de liaison plaît beaucoup à Perrine.

Perrine fait aussi un travail autour de la parole en utilisant le graphisme phonétique et quelques données de la méthode verbo-tonale. Elle n'est pas très intéressée par un travail

analytique sur l'articulation. Face à l'échec et aux demandes de répétition, Perrine adopte une attitude fuyante, elle se cache les yeux et parle d'autre chose. Néanmoins, on constate certains progrès au fil du temps, peu à peu elle parvient à articuler quelques sons supplémentaires.

Observation et interprétation de pictogrammes

Perrine est capable de reconnaître tous les pictogrammes issus de la méthode Makaton. Elle est seulement mise en difficulté par le pictogramme "nourriture", qu'elle désigne comme étant "manger". Rappelons que ce pictogramme n'est pas utilisé par l'orthophoniste et que les jeunes connaissent uniquement le signe gestuel du verbe "manger" ou celui du "repas", Perrine est donc capable d'en trouver l'idée principale du pictogramme sans l'avoir vu auparavant.

Face aux pictogrammes extraits du code P.C.S., Perrine reconnaît les pictogrammes iconiques. Elle ne parvient pas à comprendre les pictogrammes "où", "vouloir" et "avec", ni à proposer une idée approchante, et désigne le pictogramme "je" comme étant "un papa bleu". On constate d'ailleurs, à travers ce dernier exemple, qu'elle s'attache à ce qui est le plus prégnant dans l'image et, perturbée par les détails, elle ne parvient pas à en déduire un concept.

Le pictogramme dans la rééducation

Depuis la rentrée 2005, le travail en orthophonie est essentiellement axé sur la syntaxe et sur le soutien à l'apprentissage de la lecture. Les activités ont toujours pour support les signes et les pictogrammes. Elle se montre particulièrement à l'aise avec ce matériel ; elle est capable de reconnaître un très grand nombre de pictogrammes, même parmi les plus abstraits et ceux qui représentent des notions complexes comme les pronoms interrogatifs. Les séances commencent souvent par des lectures d'histoires codées en phrases pictographiques. Perrine est capable de lire des phrases relativement longues de type sujet-verbe-complément, comme par exemple : "Le loup veut manger les trois petits cochons". Comme nous l'avons dit, Perrine ne peut spontanément produire un énoncé aussi long. Le fait de "lire" la phrase lui permet de la décomposer, d'en isoler les composantes et de

segmenter elle-même sa production.

Depuis quelques semaines, l'orthophoniste lui propose aussi de fabriquer des phrases à l'aide de pictogrammes ; elle lui donne une phrase oralement que Perrine doit retranscrire. On lui donne les pictogrammes nécessaires et elle doit retrouver l'ordre séquentiel. Pour l'aider, le premier picto est déjà placé. Elle lui propose par exemple : " *La nuit je mets mon pyjama* ". Voyant la difficulté de construire des phrases de cinq mots, on prend deux mots comme point de départ avec " *je mange* ". Les mots utilisés sont connus par Perrine et sont en général en lien avec ce dont elle a envie de parler. Perrine place sans difficulté les étiquettes dans le bon ordre. On change alors le sujet de la phrase en remplaçant " *je* " par " *le garçon* ". Puis les phrases sont progressivement enrichies d'un puis de deux mots supplémentaires pour arriver à des phrases comme " *Le garçon mange une pomme* ". Les difficultés que rencontre Perrine se situent davantage sur l'axe syntagmatique que sur l'axe paradigmatique : elle parvient à choisir les items adéquats mais a plus de problèmes pour les assembler selon l'ordre séquentiel qui convient. Perrine fonctionne beaucoup par tâtonnement et propose des suites comme :



mange-pomme-garçon



garçon-pomme-mange



garçon-mange-pomme

(*Le garçon mange la pomme*)

A chaque fois qu'elle forme une suite de pictogrammes, Perrine vérifie en oralisant sa production et en faisant les gestes. Ainsi elle constate ses erreurs et s'auto corrige.

Puis des notions plus complexes sont introduites comme des prépositions spatiales ou des conjonctions. Peu à peu, Perrine progresse dans sa construction de phrases. Si le trouble de parole reste massif, on peut penser qu'une " conscience syntaxique " s'élabore.

Les pictogrammes sont également utilisés dans un travail lexical. Perrine dispose d'un classeur faisant fonction de " dictionnaire ". A chaque fois qu'elle apprend un mot oral ou un geste nouveau, il est inscrit dans son classeur avec le mot écrit, le pictogramme et le schéma illustrant le geste. De cette façon, Perrine dispose d'une vision multimodale du mot, ce qui l'aide à le comprendre et le mémoriser.

Pour soutenir l'apprentissage de l'écrit, l'orthophoniste propose des petites activités de lecture à Perrine. Elle lui présente des étiquettes sur lesquelles sont écrits des mots que Perrine a appris sur le temps de classe. Celle-ci doit les reconnaître et vérifie si sa lecture est bonne en regardant le verso de l'étiquette sur lequel figure le pictogramme. Quand Perrine ne parvient pas à lire le mot écrit, elle regarde le pictogramme qui lui évoque le geste correspondant qu'elle associe ensuite au mot oral puis au mot écrit. Perrine a ainsi automatisé une sorte de circuit : le pictogramme évoque le geste qui active la représentation orale, mise ensuite en relation avec la forme écrite.

Perrine semble prendre beaucoup de plaisir dans ses séances d'orthophonie et en apprécier l'aspect fonctionnel. Ce type de travail la pousse à oraliser, sans pour autant mettre l'accent sur ses difficultés articulatoires. Néanmoins, au cours de l'année, l'orthophoniste propose à nouveau à Perrine un travail autour de la parole, en s'appuyant sur la méthode verbo-tonale et les rythmes musicaux.

3.2.3 Julien

Présentation et évaluation du langage oral

Julien est âgé de dix-neuf ans et est intégré en I.M.E. depuis l'âge de six ans. Il est arrivé dans l'établissement actuel en 2001, directement au sein de la S.I.P.F.P. Julien est porteur de trisomie 21 et présente une hémiplégie droite. Une prochaine orientation en C.A.T. est envisagée.

Dès son arrivée en 2001, une prise en charge orthophonique est demandée car Julien présente un trouble massif de la parole, comparable à celui de Perrine, qui le rend inintelligible. Les épreuves de dénomination dénotent un grand flou sémantique et phonologique. Toutefois Julien montre lui aussi un grand désir de communiquer, il a spontanément recours aux gestes pour se faire comprendre.

Au début de sa prise en charge, l'accent est porté sur l'articulation avec des activités de répétition et avec comme support le graphisme phonétique, qui semble porter ses fruits : apparaissent notamment des constrictives comme le [f]. Il est capable de répéter deux syllabes en les martelant. Très volontaire mais sensible à l'échec, Julien est lui aussi vite lassé par un travail centré sur l'articulation, auquel il préfère les activités ludiques. En situation de jeu, il se montre plus enclin à parler et accepte davantage de faire des efforts de répétition.

A partir de 2002, la rééducation porte davantage sur le langage que sur la parole, toujours avec le jeu comme médiateur. Julien et l'orthophoniste travaillent notamment autour des catégories lexicales et de la syntaxe. Le pictogramme est alors introduit dans la rééducation. L'orthophoniste lui propose de faire des associations de son prénom avec un verbe puis du « je » avec ce même verbe. Julien étant plus partant pour ce type de travail, le travail autour de l'articulation est un peu mis de côté.

En 2003, Julien est initié à la méthode Makaton ; il adhère tout de suite aux gestes malgré ses difficultés motrices dues à l'hémiplégie. Les premiers mots proposés à Julien sont très

concrets, en lien avec son quotidien ou ses centres d'intérêt. Il apprend à signer les noms d'animaux ou des mots comme "sœur", "jardin", "travail", toujours en y associant le nom à l'oral, même si la forme phonologique reste floue. Comme Julien aime parler de sa famille, ce thème devient vite récurrent dans la séance d'orthophonie. Il apprend à signer chaque mot de la famille (comme "maman", "papa"...) et ceci l'amène à travailler sur la généalogie. Julien dispose d'un arbre généalogique où les différents membres de la famille sont représentés par les pictogrammes adéquats. Il apprend alors à distinguer, en dénomination comme en désignation, les pictogrammes qui se ressemblent comme "maman", "mamie", "dame"... Les distinctions dans ces représentations graphiques semblent l'aider à accéder au sens de ces mots, comme si le fait d'apporter des signifiants clairs et parlants à ses yeux lui permettaient de mieux comprendre et différencier les signifiés.

Le bilan ELO effectué pendant cette année a évidemment montré un grand trouble au niveau de la phonologie : l'épreuve de répétition n'est pas cotable car Julien ne peut restituer aucun mot correctement ; les voyelles sont très approximatives et souvent nasalisées, les consonnes sont fréquemment omises ou substituées, notamment les constrictives. Au niveau lexical, Julien semble avoir le niveau d'un enfant de Moyenne Section de Maternelle, en production comme en réception. On observe un manque de précision : Julien a tendance à employer des noms génériques comme "oiseau" pour "pingouin" ou "chaise" pour "tabouret". Sa compréhension morphosyntaxique serait celle d'un enfant de Petite Section, avec une très grande difficulté sur les énoncés inférentiels. De plus, Julien s'autocorrige très peu.

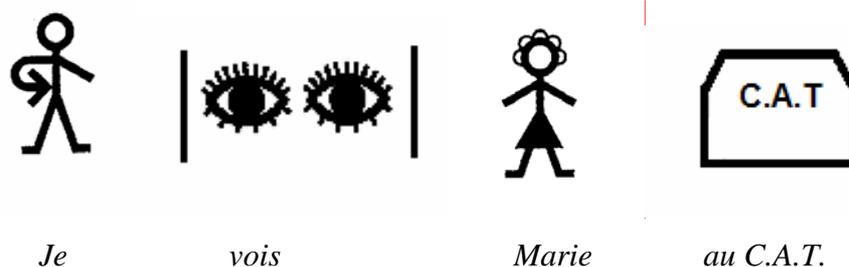
Observation et interprétation de pictogrammes

Julien peut reconnaître et identifier dix des treize pictogrammes Makaton que nous lui présentons. Il ne reconnaît pas le symbole "content", qu'il désigne comme "*monsieur rond*" et ne propose pas de réponse pour "dans". Face au pictogramme "nourriture", auquel il n'est pas familiarisé, Julien ne parvient qu'à décrire les différents éléments. En ce qui concerne les pictogrammes du P.C.S., il reconnaît les icônes mais ne parvient pas à identifier "où", "avec" et "vouloir" ; il désigne le "je" comme étant "*un monsieur*".

Le pictogramme dans la rééducation

Durant l'année 2005-2006, la rééducation s'est poursuivie autour de la communication, du lexique et de la syntaxe avec comme support privilégié la méthode Makaton. L'objectif est en fait de donner à Julien des outils pour qu'il puisse échanger avec son entourage et être intelligible pour un maximum de personnes. La méthode Makaton comporte donc plusieurs avantages car les gestes permettent à Julien de stimuler sa parole et de mieux se faire comprendre. Les pictogrammes interviennent notamment dans le travail de construction syntaxique. Nous pouvons voir en annexes des exemples du travail effectué avec Julien.

Quand Julien arrive en séance, il a souvent très envie de parler, de raconter les événements récents et les énoncés qu'il produit spontanément constituent très fréquemment le point de départ de la rééducation. Par exemple, Julien a beaucoup parlé du stage en C.A.T. qu'il a effectué dans le courant de l'année. Son style agrammatique le conduit à produire des énoncés très laconiques, dans un grand flou phonologique comme " *vu Marie - C.A.T.* " au lieu de " *Je vois Marie au C.A.T.* ", ou " *travaille - bois* " pour " *Je travaille le bois* ". Le but de la rééducation est alors de l'aider à construire des phrases correctes et complètes. Chacun de ses énoncés est transcrit en pictogrammes sur son cahier d'orthophonie ; en voici un exemple :



Il lit ensuite l'énoncé, en décomposant bien la phrase et en signant chaque mot, puis essaie de produire la phrase en spontané.

Contrairement à Perrine, Julien n'en est pas encore à l'étape de la construction de phrases pictographiques. Au stade où il est, il prend conscience que les mots peuvent s'organiser en

phrases et qu'un mot unique ne suffit en général pas pour exprimer toute une idée.

Toutefois, Julien garde un certain agrammatisme dans ces activités de lecture de pictogrammes car il a tendance à ne lire que les mots-clés, qui sont les seuls à être représentés par des pictogrammes. Par exemple, Julien lira " *Je travaille – bois – C.A.T.* " au lieu de " *Je travaille le bois au C.A.T.* ", ou encore " *Fille – papa – maman – mange forêt* " –pour " *La fille, le papa et la maman mangent en forêt* ". Les " mots outils " tels les déterminants, prépositions et conjonctions sont éludés. On peut alors penser que l'utilisation des pictogrammes comporte des limites certaines, voire qu'elle entretient parfois l'agrammatisme. Toutefois, on ne peut attendre, sans jugement aucun, un langage soutenu et très élaboré d'un jeune comme Julien, à l'instar de beaucoup de patients présentant une déficience intellectuelle. Cette transcription pictographique a le mérite de montrer à la personne ce qu'est une phrase, que les mots se suivent dans un ordre précis et que chacun d'entre eux a son importance pour assurer la cohérence de l'énoncé.

Julien rencontre néanmoins quelques difficultés avec l'outil pictogramme, dont le sens n'est pas toujours évident. On observe en effet quelques confusions visuelles ; par exemple, Julien, désigne le pictogramme " avec " comme étant " cœur ", du fait de la ressemblance graphique. Le mot " avec " est représenté par deux anneaux entrelacés qui rappellent effectivement le dessin du cœur.

Il est possible, ce pictogramme étant très symbolique voire complètement abstrait pour Julien, qu'il n'évoque rien pour lui. Julien connaît le mot " avec " puisqu'il l'emploie spontanément et connaît bien le signe gestuel, mais le pictogramme ne lui rappelle pas le terme. Il est difficile de savoir si Julien confond vraiment deux graphismes sur le plan visuel, où si, ne connaissant pas le pictogramme, il se réfère à un pictogramme ressemblant qu'il connaît mieux.

Il confond régulièrement les pictogrammes se ressemblant tant par le graphisme que par le sens, comme les pronoms personnels " je " et " nous ".

Julien a parfois tendance à s'attacher à la représentation graphique et ne parvient pas à

généraliser certains pictogrammes, à les admettre dans toutes les situations. Par exemple, il construit, avec l'orthophoniste, la phrase : "*Rémi travaille en boulangerie*", que l'orthophoniste transcrit en pictogrammes. Pour le verbe "travailler" elle utilise le pictogramme suivant :



On y voit une silhouette tenant dans sa main un marteau et Julien nous explique tant bien que mal que ce dessin ne convient pas. En effet, on ne travaille pas dans une boulangerie avec un marteau !

Ce refus du pictogramme montre que Julien ne parvient pas à le considérer comme un mot qu'on peut généraliser et qui peut prendre différents sens selon le contexte dans lequel il est employé. Par ailleurs, le verbe "travailler" a la particularité d'englober une infinité de sens.

Mais cela dénote aussi une bonne observation du pictogramme d'une part et surtout une bonne compréhension de la phrase. Julien ne fait pas une simple lecture de la suite de mots qui lui est présentée, il l'associe à une situation concrète et précise, dont il a une image mentale. Les énoncés pictographiques ont du sens pour lui.

A l'instar de Perrine, Julien se montre très coopératif et acteur dans la séance. Il prend du plaisir à travailler, semble avoir envie de parler et fait beaucoup d'efforts. Il est clair que le pictogramme est un outil intéressant pour ce type de travail car il est attrayant et ouvre la porte à une véritable activité de construction syntaxique. Mais nous devons reconnaître qu'il est difficile d'en mesurer les réels apports sur le long terme.

Vers la fin de l'année, Julien reprend lui aussi doucement un travail sur la parole et l'articulation, avec la méthode verbo-tonale et le graphisme phonétique, en complément des activités précédemment décrites.

3.2.4 Arthur

Présentation et évaluation du langage oral

Arthur est un jeune garçon âgé de douze ans. Il est à l'I.M.E. depuis l'âge de six ans et était auparavant suivi par un S.E.S.S.A.D. Il est intégré dans la S.E.E.S. II depuis septembre 2005. Arthur présente lui aussi une trisomie 21. Il bénéficie d'un petit temps de scolarité, à raison d'une demi-journée par semaine.

Souvent agité, Arthur vit parfois difficilement avec les autres membres de son groupe et a régulièrement quelques accès de violence.

Sur le plan du langage, Arthur présente une difficulté articuloire mais reste tout à fait intelligible. Il semble être gêné par une langue massive et protrusive.

Comme beaucoup d'autres jeunes de l'I.M.E., il s'exprime peu et produit des énoncés très courts de type sujet – verbe. Mais ce qui semble le plus frappant chez Arthur, ce sont des difficultés de compréhension. Il a en effet souvent tendance à répondre de manière inappropriée aux questions qu'on lui pose, il semble comprendre partiellement les phrases dans lesquelles il prend quelques indices. Selon l'orthophoniste, c'est un fonctionnement assez atypique car l'immense majorité de ses camarades semble au contraire plus performante en compréhension qu'en production, constat qui est d'ailleurs en lien avec les données de la littérature sur le langage des sujets retardés.

Au bilan de l'E.L.O., Arthur montre cependant un niveau assez homogène, qui correspondrait à celui d'un enfant de Petite Section, hormis dans l'épreuve de phonologie. Cette épreuve, comme c'est aussi le cas pour Perrine et Julien, ne peut être noté au vu du caractère massif du trouble. L'épreuve de lexique ne dénote pas de dissociation entre la production et la réception.

Arthur est suivi en orthophonie depuis son arrivée dans l'I.M.E. et la prise en charge

orthophonique a eu différentes orientations : le langage a été travaillé dans sa globalité. Les objectifs étaient notamment d'aider Arthur à enrichir son stock lexical, de travailler sur la construction de phrases, sur la compréhension et sur la discrimination auditive afin d'encourager une articulation correcte et l'entrée dans le langage écrit.

Au début des prises en charge, Arthur avait rapidement du mal à canaliser son attention et il était nécessaire de souvent changer d'activité. Les notes prises sur les années précédentes montrent également un petit garçon pouvant être très opposant. Depuis, les choses ont bien évolué car Arthur semble très à l'aise dans la relation duelle et se montre la plupart du temps coopérant.

Observation et interprétation de pictogrammes

Arthur est relativement à l'aise avec les pictogrammes issus de la méthode Makaton, il en reconnaît neuf sur les treize présentés et donne une réponse approchante pour trois autres ("nourriture", "cuisiner", "ami") et une réponse incorrecte pour "sale".

Face aux pictogrammes du P.C.S., il reconnaît les deux pictogrammes les plus iconiques que sont " le chien " et " la maison ". En ce qui concerne les autres, il propose une description en parlant lui aussi " *d'un papa bleu* " pour le " je " et " *de mains* " pour "vouloir ". Avec les pictogrammes très abstraits comme " où " et " avec ", Arthur compte les différents éléments qui compose le dessin et donne respectivement " *sept* " et " *six* " comme réponses.

Le pictogramme dans la rééducation

La séance d'orthophonie s'est vite organisée en deux temps : l'orthophoniste et lui faisaient d'abord un jeu, souvent de construction, qui donnait lieu à un échange verbal spontané, puis ils laissaient une trace sur le cahier.

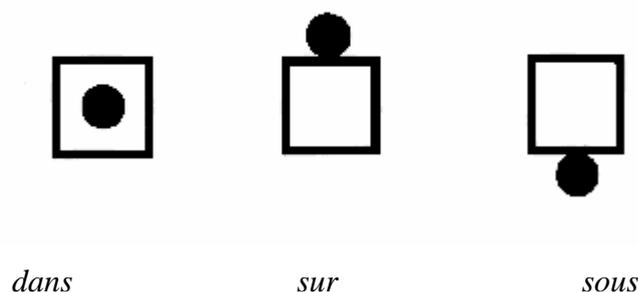
Au début de l'année, Arthur arrivait systématiquement avec un jeu de construction sous le bras dans l'idée de jouer, mais le travail se faisait essentiellement sur le cahier, tout au moins dans les premières semaines.

Avec Arthur, l'orthophoniste a également mis en place tout un travail autour de la syntaxe, comparable à celui effectué avec Julien. Il s'agissait de construire et de lire des phrases en pictogrammes. L'énoncé était toujours mis en lien avec une image représentant une situation concrète.

Il est intéressant d'évoquer le cas d'Arthur, pour les apports qu'ont les pictogrammes mais aussi pour les difficultés qu'ils génèrent. Arthur est mis en difficulté par les pictogrammes qui se ressemblent au niveau graphique. Il semble traiter l'image partiellement, comme il le fait d'ailleurs pour les stimuli verbaux, en s'attachant à un détail de l'image et en l'interprétant de manière erronée. Ainsi, le verbe " construire " devient " chocolat " car les deux pictogrammes comportent des similitudes visuelles.

De même, toutes les silhouettes féminines correspondent au mot " maman " et les silhouettes masculines deviennent " papa ".

Arthur rencontre beaucoup de difficultés dans la compréhension des prépositions spatiales. L'orthophoniste a donc été amenée à travailler en ce sens. Elle a, à de nombreuses reprises, proposé à Arthur de se mettre lui-même en situation, en se cachant " sous " quelque chose ou en posant des objets " sur " une table, " dans " une boîte... afin qu'il comprenne le sens de ces mots. Plus tard, elle a introduit les pictogrammes représentant ces notions. Voici ceux proposés par le Makaton :



Là encore, l'orthophoniste présentait à Arthur des images représentant, par exemple, un chat sur une chaise ou dans une boîte. Elle transcrivait la phrase en pictogrammes et demandait à Arthur de la lire. Mais il rencontrait de grandes difficultés pour accéder au sens de ces mots et n'était pas réellement aidé par le pictogramme. Il ne semblait pas

établir de lien entre le point et le carré.

Au cours de l'année, L'orthophoniste a réorienté la prise en charge d'Arthur, estimant qu'il était plus intéressant de se consacrer au trouble de compréhension. Elle a donc proposé des activités inspirées des Ateliers ludiques prélogiques. L'objectif de ce type de travail est de créer une histoire, avec du matériel concret, en collaboration avec l'enfant, afin qu'il puisse faire des anticipations, des déductions et qu'il se crée des représentations mentales. Ainsi, Arthur invente progressivement tout un contexte avec des personnages et des animaux, une maison, une voiture... A chaque séance, Arthur fait vivre à ces personnages des petites histoires, il leur distribue des objets ou de la nourriture ce qui donne lieu à des activités de comptage et de dénombrement. Lors de chaque séance, l'orthophoniste prend " des photos " de ce qui se passe, c'est-à-dire qu'elle dessine la situation et classe toutes ces images dans un album. Les pictogrammes n'ont pas pour autant été abandonnés car Arthur verbalise ce qu'il crée et à partir de cela nous écrivons des phrases en pictogrammes. Arthur est très bien entré dans cette activité. De nouveau, la séance se divise en deux temps où on crée d'une part quelque chose en s'amusant et d'autre part on revient sur ce qui a été fait les fois précédentes. Là encore, les pictogrammes ont une fonction de codage, de représentation d'une situation.

En fin d'année, nous constatons un progrès chez Arthur qui semble lire les énoncés pictographiques avec beaucoup de fluidité. A chaque séance, il demande expressément à relire ce qui a été écrit lors des dernières séances et s'applique beaucoup dans cette activité. Il se trompe de moins en moins sur les pictogrammes. De plus en plus à l'aise avec ce matériel, il sera peut-être envisageable d'effectuer une rééducation réellement axée sur la construction syntaxique, dans les temps à venir.

Le cas de Arthur est enrichissant car il permet de noter quelques limites du pictogramme : dans certains cas, ceux-ci prennent assez peu de sens pour lui, ils ne l'aident pas à préciser la signification des mots. Il fait de nombreuses confusions et leur attribue un nom d'une manière un peu hasardeuse. Mais on constate une évolution dans l'année avec le changement d'activité dans la rééducation. Il est plus facile pour lui de symboliser une situation concrète qu'il maîtrise bien et se montre alors plus réceptif à l'outil

pictographique.

3.2.5 Fabien

Fabien est né en 1987 et est arrivé à l'IME à l'âge de dix ans. Il fait partie de la S.I.P.F.P. et quittera l'institut l'année prochaine pour travailler au sein d'un C.A.T. Il bénéficie d'un temps de scolarité de quatre demi-journées par semaine. Nous ignorons à quel degré se situe sa déficience mais il semble se détacher comme étant un " bon niveau " dans l'établissement. Il a une certaine autonomie, de bonnes aptitudes au travail et semble bien socialisé.

Sur le plan du langage, Fabien montre également de bonnes capacités. Il présente un trouble de parole relativement important au vu de son âge chronologique mais Fabien reste tout à fait intelligible. A l'ELO, toujours à titre d'indice, Fabien a le niveau lexical d'un enfant de CM2 (âge maximal de passation du test) et une compréhension efficace. Fabien est plus en échec avec les énoncés inférentiels et méta discursifs.

Il n'était pas initialement prévu de parler de Fabien dans le cadre de ce travail car il n'est pas suivi en orthophonie pour un trouble de langage à proprement parler, mais pour des troubles de la logique. Néanmoins il s'est avéré que les pictogrammes ont joué un rôle intéressant dans sa prise en charge et il a semblé important d'exposer son cas.

Observation et interprétation de pictogrammes

Fabien est lui aussi à l'aise dans l'observation de pictogrammes. Il reconnaît dix des pictogrammes Makaton, propose une réponse approchante pour deux d'entre eux et ne parvient pas à se souvenir de " avec ". Face aux pictogrammes du P.C.S., il reconnaît les icônes, perçoit l'idée de volonté dans le pictogramme " vouloir " en disant " *il veut prendre quelque chose* ". Notons qu'il reconnaît le point d'interrogation et propose une réponse approchante intéressante pour " quand " qu'il interprète comme étant " *quelle heure est-il ?* ". En ce qui concerne les pictogrammes les plus complexes, " ou " et " avec ", Fabien

se contente de les décrire sans en déduire d'idée.

Le pictogramme dans la rééducation

Fabien est en difficulté dans les activités de type logicomathématiques comme le comptage, le dénombrement, les petites opérations simples. Fabien a également des problèmes pour symboliser, se représenter mentalement une situation. L'orthophoniste lui propose des petits problèmes à résoudre, dans lesquels il est nécessaire de faire des calculs relativement simples comme des additions et des soustractions de nombres inférieurs à 10. Par ailleurs, le vocable " problème " n'est pas employé ; étant donné le sens péjoratif que ce mot prend pour ces enfants, l'orthophoniste parle plutôt d' " histoires " où on peut compter ou deviner des choses.

Pour aider Fabien à se représenter un problème, l'orthophoniste propose à Fabien de recréer la situation en utilisant des petits bonshommes et des jetons. Par la suite, Fabien a commencé à représenter la situation en passant par le dessin, on note d'ailleurs une progression dans la symbolisation. Dès qu'il est à nouveau en difficulté pour comprendre un problème, nous revenons à l'utilisation d'objets pour matérialiser l'histoire.

Fabien montre des difficultés pour mémoriser les informations qu'on lui donne oralement ; il est donc indispensable de lui laisser une trace écrite de ce qu'on lui propose. Les petits " problèmes " sont donc systématiquement codés en pictogrammes. Très à l'aise avec ce matériel, il peut dans la plupart des cas " traduire " les pictogrammes et comprendre l'énoncé, auquel il peut se référer dès qu'il en a le besoin. Durant l'année, l'orthophoniste a commencé à écrire les problèmes tout en maintenant la transcription pictographique. Fabien étant dans l'apprentissage de la lecture, il associe les mots aux pictogrammes et s'appuie sur l'une des écritures quand l'autre lui pose problème. Le pictogramme a donc en premier lieu le rôle de soutien mnésique pour Fabien.

Fabien fait preuve de beaucoup d'enthousiasme pour les opérations, qu'il réclame régulièrement. Néanmoins, il se retrouve souvent confronté à un problème de confusion des signes mathématiques + et -. Trop abstraits pour lui, il les confond et ne sait jamais

quelle est la fonction de chacun. Pour illustrer ces signes, l'orthophoniste lui a proposé les pictogrammes " j'ajoute " et " je retire ", que voici :



Dans un premier temps, Fabien a abandonné les signes mathématiques pour faire ses opérations avec les pictogrammes. Fabien associe le geste au pictogramme afin de bien le comprendre. Il mime l'action d'ajouter un objet à une quantité ou au contraire de le retirer et ainsi, comprend bien de quoi il s'agit.

Plus tard, l'orthophoniste lui propose d'écrire lui-même des opérations en lui disant de dessiner le signe " j'ajoute ". Fabien essaie de reproduire le pictogramme mais se retrouve en grande difficulté. L'orthophoniste lui explique alors qu'il existe un autre signe qui veut dire exactement la même chose et lui présente le signe +. Elle lui demande alors lequel des deux est le plus facile à dessiner et lequel il préfère, Fabien répond évidemment alors qu'il préfère le signe +.

Le pictogramme lui a alors permis d'explicitier des signes complexes et de les rendre accessibles. La relation entre le signe et le pictogramme, donc le sens du signe, étant clairement établie, il fallait encore la mémoriser. Dans les séances suivantes, nous constatons que Fabien est encore en difficulté avec les signes : ne prenant en considération que les nombres, il traite des soustractions comme des additions. Nous lui présentons à nouveau les pictogrammes " j'ajoute " et " je retire " pour l'aider. Très vite, il les associe correctement. Nous lui proposons d'effectuer des opérations sur du matériel concret, avec des crayons. Face à lui se trouve un certain nombre de crayons, nous en ajoutons d'autres, ou en enlevons certains en lui demandant à chaque fois de poser le pictogramme qui convient à l'action que nous avons effectuée. Fabien n'a aucune difficulté pour dire s'il s'agit d'un ajout ou d'un retrait. Au verso des pictogrammes, nous inscrivons alors le signe mathématique correspondant et lui demandons donc de faire le même exercice avec le + et

le $_$. A chaque fois, il a possibilité de vérifier ce qu'il a fait en retournant le signe pour voir si c'est la bonne réponse.

Actuellement, la compréhension des signes mathématique est encore fragile chez Fabien mais ce travail sera réitéré afin de l'aider à consolider ses connaissances. Comme pour la plupart des jeunes porteurs de déficience mentale, la répétition est une notion fondamentale de la rééducation.

Depuis peu, nous lui avons proposé des problèmes avec la notion "chaque". Dans une situation très simple, Fabien comprend cette notion. Par exemple, si on dessine cinq bonshommes sur une feuille et qu'on lui donne comme consigne : "*Donne un bonbon à chaque enfant*", il ne rencontre pas de difficulté pour le faire. En revanche, dès qu'on cherche à complexifier les consignes, en lui demandant de traiter plus d'informations comme "*Donne trois bonbons à chaque fille*", faisant soi-même une distribution et en lui demandant de l'expliquer, Fabien est vite déconcerté. On se rend compte que la notion n'est pas complètement intégrée. Dans les problèmes proposés, le mot "chaque" est pictographié mais il n'aide pas Fabien. Face à ce pictogramme, Fabien nous dit "*Ca veut dire quoi ça ?*".

On voit alors que si le pictogramme est symbolique et exprime de plus une notion complexe, il n'est pas d'un grand secours pour la compréhension. On peut supposer que lorsque Fabien maîtrisera cette notion de "chaque", le pictogramme lui sera plus accessible. Il en était de même pour les signes mathématiques des additions et des soustractions : Fabien avait compris ce principe d'ajout et de retrait mais se trouvait mis en échec par l'abstraction dans la représentation de ces phénomènes.

Au niveau des difficultés rencontrées par Fabien avec certains pictogrammes, nous constatons les erreurs classiques sur les signes, au graphisme arbitraire et donc très abstrait, comme les verbes "avoir" et "être". Parfois, Fabien a aussi des soucis pour se détacher du dessin afin d'accéder au sens principal de l'image. Ainsi, le pictogramme "payer", montrant une silhouette qui passe à la caisse d'un magasin, est difficile à comprendre. Fabien ne le traduit que par "*fait ses courses*", même après une explication.

Si le pictogramme n'a pas réellement une fonction d'outil de rééducation du langage avec Fabien, il semblait néanmoins intéressant de présenter le travail effectué avec lui.

3.3 *Les entretiens*

3.3.1 *Objectifs*

Les observations menées dans le cadre de cet I.M.E. nous permettent de voir quelles peuvent être les diverses utilisations du pictogramme, au sein de l'établissement mais aussi et surtout dans la rééducation orthophonique.

Toutefois, il paraissait intéressant, afin d'avoir une vision un peu plus complète de cet outil, de comprendre pourquoi et comment il peut être exploité dans d'autres établissements. Ainsi nous avons cherché à rencontrer des professionnels utilisant le pictogramme dans leur pratique.

En cherchant à effectuer des entretiens avec des orthophonistes exerçant dans le milieu du handicap notamment, il est apparu que bon nombre d'entre eux n'ont pas recours à ce matériel. Néanmoins, il a été possible de rencontrer une formatrice à la méthode Makaton ainsi que deux orthophonistes exerçant en Institut Médico-Educatif, donc avec des enfants et des adolescents porteurs de déficience intellectuelle. Toutes les deux ont suivi une formation au Makaton.

L'objectif de ces entretiens était d'avoir une vision plus large de l'outil mais aussi de comparer les différentes utilisations qu'il est possible d'en faire. Nous avons mené des entretiens semi directifs avec un certain nombre de questions précises comme trame de fond. Cependant, les entretiens ont souvent pris l'allure de discussions assez libres, débordant du cadre strict des questions préparées.

Dans ces entretiens, nous avons cherché à connaître les **modalités**, les **objectifs**, les **apports** et aussi les **limites** de l'utilisation des pictogrammes. Nous avons aussi voulu

comprendre quel était le **mode de présentation** et d' "**apprentissage**" de cet outil. (Voir en annexe le questionnaire de base et la retranscription des entretiens).

3.3.2 Données recueillies

Objectifs et mode d'utilisation

Aux yeux des différents professionnels rencontrés, la communication avec des personnes présentant une déficience intellectuelle ne peut aucunement se concevoir dans l'oralité uniquement. La multi modalité doit être au cœur de l'échange et de la prise en charge orthophonique. Comme nous l'avons vu, la parole est souvent perturbée dans le contexte de déficience et même fréquemment absente. Cependant l'objectif n'est jamais de remplacer la parole, que ce soit par des gestes ou par des pictogrammes, mais toujours de la stimuler.

Les orthophonistes étant initiées au Makaton, elles utilisent de manière privilégiée les pictogrammes extraits de la méthode, néanmoins elles ne sont pas réfractaires aux pictogrammes issus des autres codes et y ont recours quand les premiers ne leur semblent pas satisfaisants.

Les pictogrammes sont donc toujours associés à l'oral, ils n'interviennent jamais comme moyen alternatif mais bien comme moyen augmentatif de la parole. Toutefois, ils ne sont pas systématiquement associés aux signes gestuels. Si la formatrice explique qu'il n'est pas possible de dissocier les deux outils, l'une des orthophonistes pense qu'il est indispensable d'adapter la façon de faire à chaque enfant. Selon elle, "*il y a toujours un des deux moyens qui va prendre le pas sur l'autre*" et il faut être attentif à ce que l'enfant investit en priorité. Certains enfants ne sont pas réceptifs aux gestes, ceux-ci n'ont pas de sens à leurs yeux, tandis que les pictogrammes leur conviennent davantage. La seconde orthophoniste, quant à elle, associe le plus souvent le pictogramme à la parole bien sûr, mais aussi au signe et quand cela est possible, au mot écrit.

Présentation des pictogrammes

Les différentes praticiennes rencontrées sont d'accord sur le fait qu'il est important de partir des centres d'intérêt de l'enfant et de choses très concrètes, appartenant à son quotidien, idée qui est en accord avec ce qu'on observe au sein de l'I.M.E.

Toutefois, il y a une divergence de points de vue sur la façon d'initier l'enfant à la méthode. La formatrice, qui par ailleurs est initialement enseignante spécialisée, prône un véritable apprentissage, qu'il s'agisse des signes ou des pictogrammes. Elle désigne ces deux modalités comme étant "*des outils cognitifs*" qui demandent une grande rigueur et "*un cadre pédagogique structuré et planifié*". Il est nécessaire, selon elle, de placer l'enfant dans une "*situation frontale d'apprentissage*", sans pour autant rejeter l'aspect ludique. L'enfant déficient intellectuel a besoin de beaucoup de répétitions pour intégrer une connaissance et il est par conséquent indispensable de respecter la succession des étapes du programme et de ne pas progresser dans "*l'enseignement*" tant que les premières données ne sont pas intégrées.

En ce qui concerne plus particulièrement le pictogramme, elle indique une marche à suivre précise, il est primordial de respecter strictement le continuum photographie - image - pictogramme. Elle évoque également la nécessité d'évaluer au préalable les compétences de l'enfant au niveau de la communication notamment.

Elle semble regretter une certaine "*méfiance*" chez de nombreux professionnels à l'égard des outils cognitifs, au profit d'une approche thérapeutique plus axée sur l'observation et sur le relationnel. D'après elle, cette façon de travailler manque de pragmatisme et peut conduire à "*oublier les potentialités de l'individu*".

Les orthophonistes rencontrées n'abordent pas les choses de la même manière. Elles ne respectent pas à la lettre la chronologie d'apprentissage proposé par la méthode, toutefois elles s'en inspirent. L'une d'entre elle refuse catégoriquement de proposer à l'enfant une situation d'apprentissage à proprement parler. A ses yeux, les jeunes sujets porteurs de déficience intellectuelle "*n'ont pas un schéma mental qui leur permet de recevoir une information de façon identique à une information scolaire*". Il est très important de partir

de ce que le jeune apporte, elle dit prendre comme point de départ " *les émotions, le vécu, le ressenti* " et de ce que l'enfant amène lui-même, elle en dégage un pictogramme. Les deux orthophonistes laissent aussi une place privilégiée au jeu.

La divergence d'opinions tient probablement davantage à la différence de profession ; sans vouloir généraliser, l'enseignant est souvent dans une démarche pédagogique d'apprentissage, tandis que l'orthophoniste cherche plus à personnaliser la prise en charge en l'adaptant en permanence aux besoins de son patient. Néanmoins, il est intéressant de connaître et de prendre en considération ces deux façons de faire.

Les apports et les limites

Chacune des personnes rencontrées évoque un apport du pictogramme bien au-delà du cadre strictement rééducatif. Au sein de leur lieu de travail respectif, les pictogrammes sont utilisés sur les groupes d'enfants, dans la confection des emplois du temps, dans les comptes-rendus de séjours à l'extérieur. La formatrice évoque même une utilisation très " éducative " du pictogramme en s'en servant par exemple comme point de repères dans des activités quotidiennes, comme par exemple l'habillage : il est possible de décomposer les différentes étapes de cette activité banale, mais qui peut devenir si compliquée en cas de handicap mental, et de les présenter, sous forme de pictogrammes, afin d'aider la personne à s'en rappeler.

L'objectif est toujours de faciliter la compréhension de l'enfant, de lui permettre d'accéder au sens d'un certain nombre d'informations et de le rendre par là même acteur et autonome dans sa vie.

Les orthophonistes parlent toutes les deux du pictogramme comme étant un vecteur de communication au sein de la cellule familiale. L'une d'elle explique que le centre met à la disposition des parents le matériel nécessaire ; les enfants possèdent un classeur avec des pictogrammes et peuvent s'en servir à la maison. Par exemple, certains d'entre eux fabriquent des phrases pictographiques racontant ce qu'ils ont fait durant le week-end, et ils y ont recours, de retour à l'I.M.E., pour s'exprimer.

Sur le plan de la rééducation du langage oral, les orthophonistes considèrent que le

pictogramme est un outil intéressant pour l'enrichissement et surtout la précision du stock lexical. Le pictogramme permet " *de poser les choses* ", de retravailler un concept, de l'associer à différentes " manifestations ". L'une d'elle donne l'exemple du mot " gâteau " : elle présente le pictogramme, donc le mot, et essaie de montrer aux enfants les différentes formes auxquelles il peut correspondre. Dans ce cas précis, elle explique qu'un gâteau peut être un biscuit mais aussi un gâteau d'anniversaire... Elle explique que, comme nous l'avions supposé, les enfants déficients ont des difficultés pour généraliser une notion, pour comprendre qu'un mot est réutilisable dans plusieurs contextes, mais le pictogramme permet justement de travailler sur ce point.

Au niveau de la syntaxe, chacune de ces personnes explique que le pictogramme permet de représenter concrètement une phrase orale. L'écriture laisse une trace de la production, et c'est bien là ce qu'on attend d'elle. La transcription pictographique facilite " *l'acquisition et l'intégration de la structure de la syntaxe* " et c'est une importante piste de travail. L'une des orthophonistes dit néanmoins qu'elle travaille assez peu dans ce sens et qu'elle a mis en place ce type d'activité avec seulement deux enfants. Elle ajoute qu'il lui semble primordial, dans ce travail, de toujours associer la phrase pictographique avec une photographie, une image réelle ou une image mentale. L'énoncé doit toujours prendre sens pour le jeune.

Le pictogramme peut également avoir sa place dans une prise en charge autour du langage écrit, comme nous l'avons déjà évoqué. L'une des orthophonistes ne l'utilise pas du tout dans ce sens tandis que la seconde le fait au contraire beaucoup. Celle-ci voit d'ailleurs le pictogramme comme étant une " *étape transitoire* ". De plus en plus, elle ose remplacer le pictogramme par le mot écrit et a parfois des surprises quant aux compétences des enfants. Pour la formatrice, le pictogramme est même indispensable dans un apprentissage de l'écrit car " *le code idéographique permet de mettre du sens sur le message écrit* ". Une méthode d'apprentissage de la lecture basée sur les sons n'aboutit, selon elle, qu'à " *un ânonnement* ".

En ce qui concerne les éventuelles limites de l'outil pictogramme, les trois personnes rencontrées font assez peu de reproches à ce matériel. Les deux orthophonistes évoquent

simplement une contrainte d'ordre pratique. Le pictogramme est un matériel " encombrant ", parfois difficile à adapter ergonomiquement. Il est possible d'utiliser un ordinateur qui permet de disposer de l'ensemble des pictogrammes en permanence mais la présence d'un ordinateur en séance d'orthophonie peut venir gêner la relation. Cette limite d'ordre très matériel peut sembler accessoire mais il semblait néanmoins important de la mentionner.

Les orthophonistes évoquent aussi une difficulté pour les enfants avec les pictogrammes " moins iconographiques " ce qui concorde tout à fait avec nos hypothèses et nos propres observations. L'une d'elle dit cependant y avoir peu recours dans sa pratique, les thèmes abordés étant très concrets et la seconde dit en faire, là encore, une piste de travail : si un pictogramme n'est pas compris, elle le réutilise dans diverses situations afin d'aider les enfants à l'intégrer et le comprendre.

3.4 Les résultats

3.4.1 Les intérêts et les limites du pictogramme

Tentons maintenant de résumer les informations recueillies au cours de ce travail, au risque de se répéter quelque peu.

Il semble clair que l'intervention orthophonique dans la déficience intellectuelle ouvre de nombreuses portes. Au vu de la pluralité des cas et des difficultés rencontrées, les axes de rééducation sont extrêmement diversifiés. Néanmoins, on sait que l'objectif premier est de stimuler la communication, de donner au jeune sujet des moyens pour s'exprimer. Pour ce faire, il apparaît nécessaire, selon les dires de la littérature et des professionnels intervenant dans le milieu du handicap, de sortir du cadre strict de l'oralité.

Le pictogramme, outil visuel, attrayant et le plus souvent porteur de sens, nous paraît à première vue adapté dans la rééducation orthophonique du jeune déficient.

Avant de débiter cette étude, le pictogramme nous apparaissait d'un grand intérêt notamment pour un travail autour de la syntaxe, souvent mise à mal dans un contexte de retard mental. Les recherches théoriques et les observations sur le terrain nous ont en réalité montré une grande diversité dans l'emploi de ce matériel.

La symbolisation du réel

Il est avant tout un moyen de codage de la réalité, qui donne la possibilité de mettre une signification sur un environnement, comme nous pouvons le constater dans les multiples emplois quotidiens, au sein des centres. En ce sens, il est vecteur de symbolisation, procédé que nous savons fragilisé dans la déficience intellectuelle. Le pictogramme apprend à l'enfant qu'un objet peut être représenté et il l'initie même parfois au système sémiotique le plus perfectionné, qu'est le langage écrit. Toutefois, cette faculté de symbolisation est discutable par certains abords.

Le pictogramme est censé être compréhensible de tous car il n'est pas arbitraire comme un signe linguistique classique. Toutefois, lorsque l'enfant associe un pictogramme à un mot, peut-on toujours être sûr qu'il comprend le signifié, c'est-à-dire le concept qui se cache derrière le pictogramme ? Un pictogramme fonctionne comme une étiquette qu'on colle sur un objet ou sur une idée et, en ce sens, il permet de symboliser, mais il convient de distinguer la connaissance de la reconnaissance. En effet, un enfant peut être capable, face à un pictogramme, de dire à quel mot il correspond parce qu'il l'a appris auparavant. Mais cette capacité d'association ne signifie pas nécessairement qu'il connaît et qu'il comprend le concept. C'est pourquoi il faut être prudent par rapport au pictogramme dont le sens peut nous paraître évident, alors que ce n'est pas le cas pour l'enfant, à plus forte raison lorsque celui-ci présente une déficience mentale. Nous reprendrons l'exemple donné par l'une des orthophonistes que nous avons rencontrée, qui semble tout à fait pertinent : "*Un pictogramme, ce n'est pas quelque chose qu'on apprend (...) c'est pas un rond qui va faire comprendre le ballon (...) je comprendrai le ballon quand je l'aurai touché, que je l'aurai pris...*". Il peut être tentant pour le thérapeute, ou pour toute personne encadrant le sujet déficient, de tout coder en pictogrammes en se disant que l'enfant le comprendra mais il

semble primordial de s'assurer que l'enfant sait de quoi il s'agit réellement.

Un outil de rééducation

Les orthophonistes semblent unanimes : le pictogramme laisse une trace visuelle de la parole, et cela permet de contrôler sa production, de s'auto-corriger par un mécanisme de feed-back. Il agit comme un support d'évocation et de mémorisation des mots isolés, mais aussi comme une représentation de la structure phrastique.

Il est vrai que le pictogramme semble être le seul moyen de travailler à ce niveau. Au vu des difficultés d'attention et de mémorisation, on peut difficilement envisager de travailler avec comme seul support l'oral. De même, la maîtrise du langage écrit étant très rare en cas de retard mental, il n'est pas possible de recourir à la transcription alphabétique. L'écriture pictographique est alors un bon compromis, quand elle prend réellement sens pour l'enfant, comme nous venons de l'évoquer. Quand c'est le cas, le pictogramme peut alors devenir un outil de rééducation.

Sur le plan lexical, le pictogramme, donnant une image multimodale du mot, semble être bénéfique. On voit avec Perrine qu'il lui permet de **mémoriser** des mots, dans son système de classeur – dictionnaire. Perrine, pour qui la forme orale des mots reste floue, a besoin du pictogramme qui, associé au geste et au mot écrit, lui donne un support supplémentaire de mémorisation. En ce qui concerne Julien, qui fait face au même problème de flou phonologique, le pictogramme lui permet de différencier des mots, de **préciser** leur signification.

Le pictogramme peut même éclaircir le sens de notions très complexes, comme les signes mathématiques et c'est ce que nous avons pu constater avec Fabien.

En revanche, le résultat semble moins probant avec Arthur qui n'est pas spontanément aidé par le pictogramme. C'est lorsqu'il a compris le sens d'une notion, parce qu'il l'a manipulée, qu'il se l'est concrètement appropriée, qu'il accède enfin au sens de sa représentation, comme nous avons pu le constater à travers l'activité de type Atelier ludique prélogique.

Cela dit, le pictogramme Makaton exprimant la préposition spatiale " dans " lui a été présenté au cours de la petite épreuve d'identification et Arthur est parvenu à le reconnaître spontanément. Là encore, on ne peut être certain que Arthur comprenne bien la signification du mot, et qu'il ne s'agisse pas de l'association d'un graphisme avec une forme sonore, sans que celle-ci n'ait de sens pour lui.

Sur le plan syntaxique, il est difficile de vraiment mesurer les effets du pictogramme, sur un court terme. Il est cependant indéniable qu'un travail autour de la **construction syntaxique** à partir des pictogrammes est plaisant pour les jeunes que nous avons rencontrés. Les pictogrammes permettent de transposer la parole en une représentation graphique et d'avoir ainsi un retour visuel du langage oral. Cette visualisation permet ainsi de se construire une image mentale de la chaîne parlée et de travailler plus aisément dessus en visualisant les différents éléments. Ceci ouvre de nombreuses portes de travail au niveau syntaxique.

Chacun des jeunes pour lesquels il nous a été donné d'observer les prises en charge, fait des efforts dans cette activité de construction et/ou de lecture de phrases pictographiques, s'applique à décomposer les énoncés. Cette rééducation leur permet de prendre conscience de " l'existence " de la syntaxe. Il serait évidemment intéressant de connaître les effets de ce travail sur du long terme afin de voir si le chemin parcouru en rééducation se reproduit dans la vie quotidienne.

Nous avons brièvement évoqué une limite du pictogramme dans la rééducation de la syntaxe, en remarquant que, bien souvent, l'enfant ou l'adolescent ne lisait que les mots-clés de l'énoncé, ce qui maintient un certain agrammatisme dans la production. A cette limite nous répondrons que les pictogrammes sont utilisés comme moyen augmentatif de la parole et non alternatif. Ils ne sont pas un codage strict du langage oral, il ne s'agit pas d'apprendre une nouvelle langue. Comme nous l'explique une des orthophonistes que nous avons rencontrées, face à un enfant très limité dans ses productions orales, la transcription pictographique ne peut que l'aider, le stimuler, elle ne viendra pas restreindre sa parole.

Enfin le pictogramme est également une passerelle vers le langage écrit. Il initie l'enfant à la notion de transcription graphique, puis l'aide à se confronter progressivement aux mots

écrits. Mais là encore, le pictogramme comme le mot écrit doit prendre sens pour l'enfant. Il ne semble pas intéressant de simplement savoir associer deux étiquettes, grâce à un apprentissage et à une mémorisation visuelle.

Les difficultés liées aux pictogrammes

Les quatre jeunes sur lesquels s'est portée notre étude de cas sont évidemment parfois confrontés à des difficultés dans le contexte de la rééducation comme dans une activité isolée d'observation du pictogramme. A plusieurs reprises nous avons constaté des confusions de pictogrammes ou des difficultés, voire une impossibilité d'interprétation, notamment sur les pictogrammes symboliques ou abstraits, mais il ne semble pas très intéressant d'insister sur ce point car ces limites ne semblent pas inhérentes à la déficience intellectuelle. Pour la plupart des individus, certaines de ces représentations graphiques ne prennent pas de sens sans une explication ou un apprentissage préalables. L'expérience que nous avons menée, bien qu'elle ne prétende pas prouver quoi que ce soit, semble aller dans ce sens.

Les pictogrammes iconiques ne semblent pas poser de problème aux jeunes déficients. Il en va de même pour les enfants normalement intelligents.

Seuls les pictogrammes plus symboliques, donc plus abstraits, sont souvent source d'incompréhension. Face aux pictogrammes du P.C.S., les quatre jeunes de l'I.M.E. rencontrent des difficultés sur les pictogrammes symboliques.

Toutefois, si on regarde les résultats obtenus par les enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle, on constate qu'ils sont également mis en échec par les mêmes pictogrammes : aucun d'entre eux ne parvient à identifier les pictogrammes " vouloir ", " où ", " avec " et " quand ". Ceci n'est pas surprenant, au vu du grand degré d'abstraction de ces symboles et de la complexité des notions qu'ils représentent. Cependant, les enfants normalement intelligents semblent plus enclins à donner des réponses approchantes, c'est-à-dire à percevoir l'idée principale du pictogramme.

Face aux pictogrammes issus de la méthode Makaton, les quatre jeunes sujets déficients sont particulièrement à l'aise, même face aux pictogrammes plus symboliques, exprimant pour certains des notions complexes, comme " avec " ou " dans ". Cela montre un effet de

la familiarisation avec le pictogramme ; ils ne l'interprètent pas à partir du dessin lui-même, mais parce qu'ils le connaissent et qu'ils l'associent à quelque chose de concret. Par exemple, le pictogramme de " la cuisine ", ou " cuisiner " reste symbolique et semble difficile à identifier pour la plupart des enfants du groupe-témoin, quoique beaucoup en saisissent globalement l'idée. En revanche, les jeunes de l'I.M.E. identifient immédiatement le pictogramme parce qu'ils le connaissent bien. Ce pictogramme étant affiché sur la porte de la cuisine de l'établissement, ils y sont confrontés quotidiennement et de manière concrète.

Ainsi, cette petite épreuve nous suggère là encore que ce n'est pas un pictogramme qui établit un concept, mais bien l'inverse. Pour tous les pictogrammes symboliques, les individus non déficients mentaux sont probablement plus à même de dégager une idée, mais dans un contexte de retard mental, il est nécessaire d'associer le pictogramme à une situation concrète ou tout au moins explicite, comme c'est le cas, la plupart du temps, dans les rééducations auxquelles nous avons assisté.

Comme nous l'avons vu, certains jeunes ont parfois du mal à se détacher du dessin lui-même pour en saisir l'idée principale, comme Julien avec le pictogramme " travailler " ou Fabien avec " payer ". De même, Perrine et Arthur désigne le pictogramme "je" du P.C.S. comme étant un " *papa bleu*" alors qu'ils sont très à l'aise avec le pictogramme équivalent du Makaton. Ces difficultés nous indiquent qu'il est peut-être préférable d'utiliser des pictogrammes simples, comportant le moins d'ambiguïtés possible, comme par exemple des silhouettes plutôt que des personnages sexués. Cependant nous gardons à l'esprit que cela reste difficile pour un certain nombre de pictogrammes.

Nous terminerons sur ce point en disant que les difficultés générées par un outil ne constituent pas nécessairement une limite de cet outil. En effet, elles peuvent parfois au contraire devenir des pistes de travail.

3.4.2 Les interrogations

Au terme de ces observations, nous continuons de nous interroger sur certains aspects du

pictogramme.

Nous avons eu l'occasion de voir que deux conceptions de l'initiation au pictogramme s'affrontaient. Certains professionnels sont partisans d'un apprentissage tandis que d'autres préfèrent une introduction moins formelle. Faut-il en effet préférer un apprentissage, peut-être plus rébarbatif mais aussi plus " rentable " et mesurable à une approche individualisée, plus " en douceur "... ?

A cette question nous proposerons une réponse personnelle pour clore ce travail.

Au même titre, est-il préférable d'adapter le pictogramme à chaque individu, ou de le lui " imposer ", sans voir dans ce terme une connotation péjorative ? Au sein d'un établissement, bien souvent un seul code de pictogramme est utilisé par tous les jeunes. Cette uniformisation permet d'avoir un système commun mais la question de la personnalisation peut se poser. Comme nous l'avons auparavant évoqué, le pictogramme, a fortiori quand il est employé sous forme de code de communication, se situe à la fois à un niveau individuel et à un niveau collectif. Il est individuel dans le sens où il est un outil destiné à une personne mais il est collectif car il doit être compris par tous. CHAUVIN-TAILLAND, dans son ouvrage Parler et lire avec les idéo-picto, prône une personnalisation du pictogramme. Chaque pictogramme a le sens que le sujet veut bien lui donner et il faut sans cesse l'adapter, voire en créer un nouveau si la version originale ne convient pas. D'aucuns disent qu'au contraire, le pictogramme a la fonction d'un code linguistique et que c'est dans sa signification explicite que réside son intérêt.

4 Discussion

4.1 *Critique de la recherche*

4.1.1 Les limites de la recherche

Il est clair que ce mémoire ne démontre pas irréfutablement la pertinence du pictogramme, notamment au vu d'une certaine " souplesse méthodologique " et ce à plusieurs égards.

Il aurait peut-être été préférable de se restreindre dans la population d'étude ; la déficience intellectuelle, comme nous le savons, est un concept très large car il recouvre un grand nombre de tableaux. Les profils, les capacités et les difficultés, dans le domaine du langage notamment, sont très variables d'un cas à l'autre. Dans le cadre de la partie pratique, nous avons été confrontés à des sujets très différents les uns des autres. Cette pluralité dans l'observation a par ailleurs été d'un grand intérêt d'un point de vue clinique et nous a montré l'importance de la personnalisation de l'approche orthophonique. Cela nous a permis également de découvrir de multiples facettes dans l'emploi du pictogramme, que nous ne supposions pas au début de ce travail. Si cette diversité fut très enrichissante d'un point de vue personnel, il semble évident qu'elle ne permet pas de tirer des conclusions irréfutables et rigoureuses. Ainsi, il serait éventuellement intéressant de consacrer une étude sur l'apport des pictogrammes en restreignant la population d'étude, en se consacrant par exemple à un syndrome isolé comme la trisomie 21. Nous avons précédemment vu que les travaux récents montrent l'existence de particularités syndromiques dans le fonctionnement langagier des sujets déficients mentaux. Il serait aussi préférable de fixer des limites dans l'âge de la population étudiée, les compétences et les troubles du sujet dépendant également de ce paramètre non négligeable.

De même, cette étude s'est voulue fortement qualitative. Il semblait que cette approche méthodologique était la plus adaptée du fait de la diversité dans les cas et dans les

utilisations de l'outil observé. Cependant, il pourrait être bénéfique de mener un travail plus formel avec une approche davantage quantitative. L'idée de départ était d'observer les apports du pictogramme notamment dans la rééducation de la syntaxe et de chercher à les quantifier. On pourrait envisager un travail visant à mieux cerner ces apports en suivant une méthodologie plus normée, en effectuant des tests avant la rééducation, en proposant un "schéma" de rééducation comprenant des étapes de progression et en évaluant à nouveau les compétences de l'enfant à plus ou moins long terme. Il est vrai que cette approche peut paraître un peu stricte, dirigiste et assez peu en cohérence ni avec les attentes d'un jeune patient déficient intellectuel ni avec celles d'un orthophoniste. Toutefois elle permettrait peut-être de mieux cerner et confirmer ou infirmer les hypothèses que nous faisons à l'égard de cet outil.

En outre, il est apparu que tous les enfants et adolescents rencontrés et observés dans ce travail ainsi que les professionnels utilisant les pictogrammes dans leur pratique, étaient initiés ou formés à la méthode Makaton, qui associe les gestes signifiants aux pictogrammes. Ce mémoire avait pour but de cerner la pertinence du pictogramme uniquement, or il n'est pas dissociable, du moins dans le cadre de nos observations, du geste. La plupart des enfants ne sont pas confrontés à une seule de ces modalités mais bien aux deux. Ils comprennent certains pictogrammes grâce aux gestes et inversement certains pictogrammes évoquent pour eux un geste puis un mot. Il est donc difficile d'affirmer que certains bénéfices sont dus à l'utilisation des pictogrammes uniquement. Si les gestes ont pour mission de stimuler la parole, les pictogrammes permettent, dans de nombreuses situations, un retour sur cette parole. Les deux modalités n'ont pas tout à fait la même fonction mais elles interagissent néanmoins étroitement. Peut-être serait-il plus judicieux de s'intéresser sur la méthode Makaton dans sa globalité.

4.1.2 Apports de la recherche

Par conséquent, cette recherche n'a pas la prétention d'affirmer que le pictogramme est un outil indispensable dans la rééducation orthophonique des sujets retardés mentaux. Elle a simplement pour mission de faire découvrir un outil ou d'en faire mieux comprendre les

enjeux. Nous avons pu voir ce que pouvaient apporter les pictogrammes, dans quelle mesure ils étaient " efficaces " et enrichissants dans le contexte de déficience intellectuelle. Il s'agit là d'un état des lieux et d'une tentative de critique d'un matériel rééducatif.

Il apparaît, comme nous l'avons déjà exposé, que le pictogramme reste un matériel intéressant et bénéfique, mais qu'il demande une certaine prudence dans son utilisation.

4.2 Vers une adaptation de l'outil pictogramme ?

4.2.1 Comment présenter un pictogramme ?

Au terme de cette recherche, il nous a paru intéressant de proposer quelques pistes pour une utilisation des pictogrammes qui nous semblait la plus intéressante, dans le cadre de la déficience intellectuelle. Il ne s'agit que de suggestions personnelles.

En ce qui concerne l'initiation aux pictogrammes, l'idée d'un apprentissage formel paraît peu conforme au contexte de déficience mentale. Au vu de la diversité des profils, des capacités comme des difficultés, il semble peu vraisemblable qu'il puisse exister une seule façon de faire, qui convient à tous. La progression proposée par le programme Makaton, par ailleurs intéressante car issue d'une recherche approfondie, est censée s'appliquer à toute personne présentant des troubles de la communication et/ou du langage. Or, on ne peut concevoir que tous les individus aient les mêmes besoins, a fortiori si les pathologies sont fondamentalement différentes.

Dans le cas de la déficience intellectuelle, au-delà de l'immense variabilité interindividuelle, il apparaît que l'objectif d'une rééducation orthophonique est, dans la majorité des cas, avant tout fonctionnel ; celle-ci doit aider la personne à exploiter ses capacités de communication pour accroître son autonomie et son épanouissement personnel. Dans une optique de communication, on ne peut affirmer que toutes les personnes ont des désirs similaires, notamment dans les thèmes abordés. De plus, nos observations nous ont permis de voir que l'enfant participait activement à la rééducation

quand celle-ci parlait de ce qu'il apportait personnellement. C'est pourquoi un suivi " à la lettre " de la hiérarchie des niveaux proposés par le programme paraît peu envisageable. Toutefois, il serait sévère de rejeter totalement les indications fournies par la méthode. Comme nous l'avons dit, elle se base sur des fondements théoriques sérieux et il serait prétentieux, dans le cadre de ce travail, d'en nier le bien fondé. Comme l'a précisé une orthophoniste rencontrée dans le cadre de ce travail, il est important de se référer à la progression des niveaux du Makaton, de s'en servir comme point de repère.

Il nous semble qu'un compromis entre une approche pédagogique et une approche rééducative semble profitable. Par cette recherche, nous avons bien compris que le pictogramme, comme tout outil de rééducation, comporte des limites et ne vient pas miraculeusement mettre du sens sur les éléments de la vie de l'enfant. Dans un premier temps, un pictogramme doit avoir un sens très clair pour l'enfant. Il n'est pas un point de départ mais au contraire un aboutissement et on comprend alors l'importance du continuum dans la représentation, qui part de la photographie pour arriver au pictogramme. Avant la photographie, représentation certes fidèle mais représentation néanmoins, il est nécessaire de connaître l'objet, de l'avoir manipulé, d'en comprendre l'utilisation. En résumé de cette progression, on peut dire qu'il est nécessaire d'apprendre à **connaître** un concept, puis à le **symboliser** par une **photographie**, un **dessin** puis un **pictogramme**.

Une fois le pictogramme intégré, il peut alors devenir un instrument dans la rééducation, celle-ci devant être adaptée aux besoins et aux capacités de chaque sujet.

Selon les possibilités de chacun, il y aura évolution ou non vers des systèmes symboliques plus abstraits avec une introduction des mots grammaticaux, représentés par des pictogrammes abstraits, ou encore vers le langage écrit. C'est cette progression dans l'abstraction qu'il semble important de rigoureusement respecter.

Mais il apparaît que le plaisir soit le principal moteur d'un travail efficace, particulièrement dans le cadre de la déficience mentale. La stagnation à un même niveau ou dans une activité unique peut vite devenir lassante et contraignante et la mise en échec est évidemment mal vécue. Il est vrai que la répétition demeure un paramètre essentiel de la rééducation des enfants porteurs de déficience, souvent familièrement qualifiée de " travail

de fourni ", mais il nous paraît possible de maintenir un certain changement, dans le matériel, les contextes et les supports proposés.

4.2.2 Un partenariat avec la famille

Comme c'est souvent le cas lorsqu'on parle de rééducation, on doute parfois du réel intérêt d'un travail dans l'unique cadre d'une séance avec un professionnel.

Nous avons vu que le personnel d'un établissement invitait parfois les parents à participer à la prise en charge, en reprenant à la maison les activités autour du pictogramme. Cette optique paraît intéressante, si la collaboration se fait de manière intelligente, en accompagnant bien les parents. Il serait en effet regrettable que l'enfant soit pris entre deux manières de travailler qui soient contradictoires. Il ne s'agit pas non plus de transformer les parents en rééducateurs mais de proposer de poursuivre l'activité, en laissant à l'enfant la possibilité de se servir du matériel utilisé en prise en charge.

Dans l'I.M.E. au sein duquel les observations ont eu lieu, les enfants ont la possibilité de ramener des documents pictographiques et cela peut constituer un support d'échange où l'enfant a la possibilité de raconter, d'expliquer de quoi il s'agit. Il prend alors place de sujet parlant, avec qui il est possible d'échanger et de qui on peut apprendre des choses.

4.2.3 Une utilisation en code ?

Tout au long de nos observations et de nos entretiens, nous avons bien insisté sur le fait que les pictogrammes jouaient un rôle de système augmentatif de la parole et jamais alternatif. L'orthophoniste, à l'instar de la famille et de l'équipe éducative, souhaite toujours pour l'enfant déficient, l'acquisition de la parole, peut-être troublée, mais efficace. Or, même si nous l'avons peu évoqué au cours de ce travail, nous avons rencontré des enfants porteurs de déficience ne disposant d'aucun langage verbal intelligible. Il est vrai que l'élaboration d'un code de communication demande certaines compétences intellectuelles, notamment des capacités de symbolisation, ainsi que l'assimilation des

principes de communication. Néanmoins, un travail en ce sens pourrait peut-être s'envisager. Le code n'interviendrait pas nécessairement comme suppléance totale de la parole mais éventuellement comme un support d'évocation. Nous ignorons si cette piste est valable mais peut-être serait-il intéressant de l'explorer.

Auparavant nous avons évoqué la fonction du rééducateur, qui, contrairement à l'éducateur, se situe du côté de la défaillance. Le sujet déficient n'est en situation de handicap que lorsque sa déficience génère une incapacité, qui le met en décalage et l'empêche de prendre sa place au sein du groupe social. Le terme de rééducation implique une idée de restauration d'une fonction déficitaire et suggère un effort de la part du sujet pour tenter de se conformer à une certaine norme. Mais quand les difficultés de la personne lui sont trop insurmontables, n'est-ce pas à l'environnement de s'adapter ? Il semble que le rééducateur ait aussi pour rôle de proposer des aménagements facilitant la vie et limitant le handicap.

CONCLUSION

Contrairement à ce qu'on peut imaginer, l'enseignement théorique délivré au cours des études d'orthophonie n'est pas principalement axé sur les techniques de rééducation. Assez peu d'outils, à proprement parler, nous sont présentés. Parallèlement, la déficience intellectuelle ne fait pas partie des pathologies, si on peut la nommer ainsi, les plus abordées durant le cursus...

Il nous a donc semblé intéressant de nous pencher sur ce thème, tout en essayant de présenter et de " décortiquer " un outil de rééducation...

Au terme de ce travail, le pictogramme nous apparaît comme étant un matériel riche, car ouvrant vers de nombreuses pistes de travail. Il n'est certes pas miraculeux, comme toute technique, mais il reste bénéfique pour le patient souffrant de déficience mentale, s'il est utilisé avec prudence. Il est un des rares moyens qui permet de représenter et de symboliser concrètement le langage, et donc de prendre du recul par rapport à lui...

Au cours des différentes recherches effectuées pour ce travail, nous n'avons pas trouvé d'information sur cette capacité à regarder le langage comme un objet extérieur à soi, autrement dit sur les capacités métalinguistiques du sujet déficient intellectuel. Il est vrai que le métalangage découle de la métacognition, elle-même étant une des dernières étapes du développement intellectuel. Cependant, il pourrait être intéressant de se pencher sur la représentation qu'un sujet déficient peut avoir de son langage et de sa parole, et par extension de l'enjeu d'une prise en charge orthophonique.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

AAMR (1996), *Le retard mental : définition, classification et système de soutien* Paris : Editions Maloine

AJURIAGUERRA, J. (1980), *Manuel de psychiatrie infantile* Paris : Editions Masson

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., MASY, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie* Isbergues : Ortho Edition

BRUCE, V. (1993), *La perception visuelle* Editions Presses universitaires de Grenoble

CHAUVIN TAILLAND, B. (2001), *Parler et lire avec les idéo-pictos*. Paris : Editions Solal

CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA C. (2000), *Le langage de l'enfant – Aspects normaux et pathologiques* Paris : Editions Masson

COUNET, E., LAURENT, Y., ROCHET, C., STERCK, J., VAN POUCKE, J. (1988) *Communiquer et Apprendre par Pictogrammes* Namur : éditions Erasme

CUILLERET, M. (2003), *Trisomie 21 : aides et conseils* Paris : Editions Masson

GIBELLO, B. (1994), *L'enfant à l'intelligence troublée : nouvelle perspective clinique et thérapeutique en physiopathologie cognitive* Paris : Editions du Centurion

GIL, R. (2003), *Neuropsychologie* Paris : Editions Masson

LAMBERT, J.L., RONDAL, J.A. (1997) *Le mongolisme* Sprimont :Editions Mardaga

LUSSIER, F., FLESSAS, J. (2001), *Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage* Paris : Editions Dunod

RONDAL, J.A. (1999), *Faire parler l'enfant retardé mental* Genève : Editions Labor

RONDAL J.A. (2000), *Troubles du langage* Sprimont : Editions Mardaga

RONDAL, J.A. (1995), *Langage et communication chez les handicapés mentaux* Sprimont : Editions Mardaga

RONDAL, J.A. (1995), *Développement du langage chez l'enfant trisomique 21* Sprimont : Editions Mardaga

ROUSSEAU, T. (sous la direction de) (2004) *Les approches thérapeutiques en orthophonie - tome 1 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*, chapitre VI : Education précoce au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental (sous la direction de MOREL, L.) Isbergues : Ortho Edition

VAGINAY, D. (2005), *Découvrir les déficiences intellectuelles* Ramonville Saint Agne : éditions Erès

YAGUELLO, M. (1981), *Alice au pays du langage* Paris : Editions du Seuil : Paris

Cours :

DAIGNEAU, A., T.D. : *La prise en charge précoce de l'enfant trisomique*

HERCENT, S., T.D. : *La prise en charge de l'enfant Infirmes Moteur Cérébral (présentation de moyens augmentatifs de communication)*

HUET, A., *Module 13 : Psychologie du développement langagier : stratégies de compréhension et de production*

RIVA, N., *Module 3 : Prévention et éducation des inadaptations précoces*

Mémoires et thèses :

BOURGOIN, L. (1995) *La fonction symbolique chez l'enfant déficient intellectuel*.
Mémoire d'orthophonie, Nantes.

LE MEVEL, S. (2002) *Impact de l'utilisation des pictogrammes chez l'enfant autiste sur une des modalités de la communication : le langage*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

MOTHRE, J. (1999) *L'entrée dans l'écrit chez l'enfant déficient intellectuel : Etude explorative et descriptive*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Nantes.

TULASNE, E. (2003) *Les apports du programme Makaton dans les troubles sévères du langage*. Mémoire d'orthophonie, Marseille.

Sites Internet :

www.adapei44.asso.fr *site d'informations de l'Association des Amis et Parents des personnes handicapées mentales*

www.autisme.qc.ca *site d'informations sur le Système de communication par échange d'images (PECS)*

www.isaac-fr.org *site d'informations de l'association Isaac francophone (International Society for Augmentative and Alternative Communication)*

www.makaton.fr *site d'informations sur la méthode Makaton*

Annexes

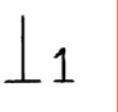
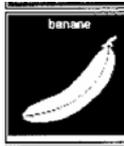
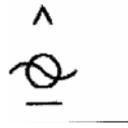
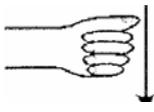
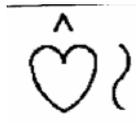
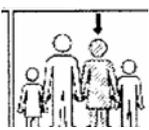
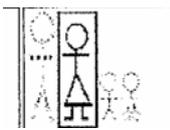
Sommaire des annexes :

○...Annexe A : Exemples de codes pictographiques	III
○ Annexe B :Le programme Makaton : <i>Hiérarchisation des niveaux</i> <i>Pictogrammes Makaton</i>	IV
○ Annexe C : Exemples de pictogrammes au sein de l'I.M.E. <i>Paroles de chanson</i> <i>Emplois du temps</i> <i>Extraits d'un album</i>	VII
○ Annexe D : Exercices de lecture	X
○ Annexe E : L'expérience d'identification de pictogrammes <i>Objectifs</i> <i>Présentation</i> <i>Dépouillement et résultats</i>	XIII
○ Annexe F : Exemples d'activités de rééducation	XXI
○ Annexe G : Entretiens : <i>Questionnaire</i> <i>Retranscription des entretiens</i>	XXV

Annexe A : Exemple de codes pictographiques

Voici quelques exemples de pictogrammes, essentiellement empruntés au site Internet de l'association Isaac Pictogrammes.

De gauche à droite : le code Pictogram, le code Parlerpicto, le Grach, le Bliss

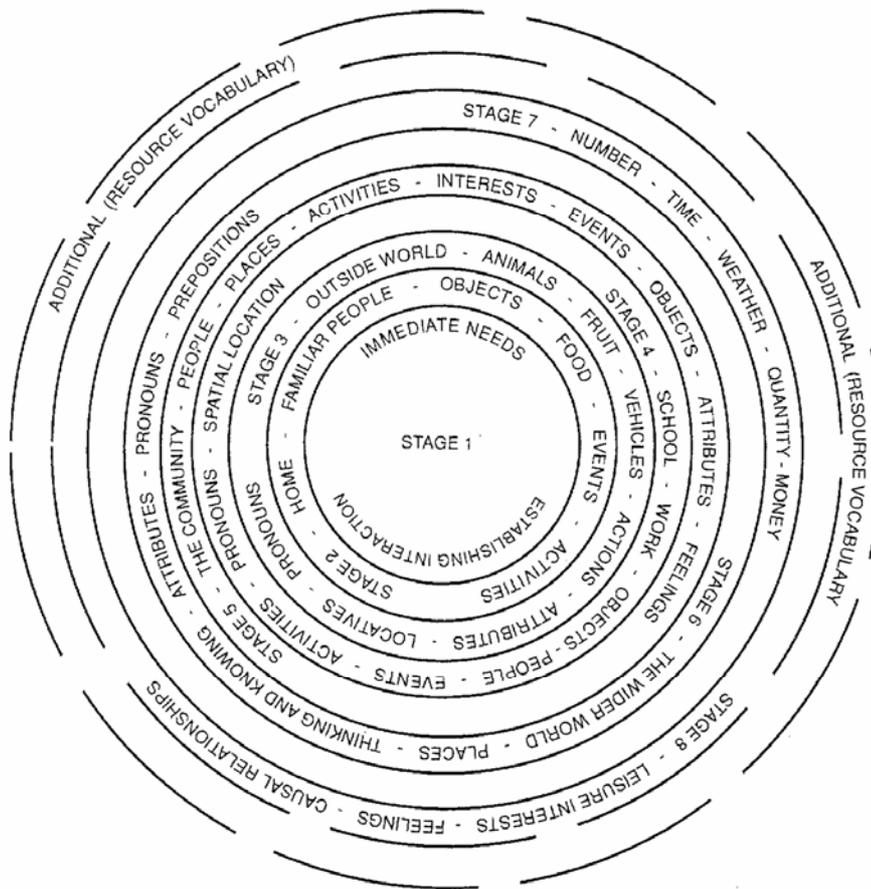
				je
				banane
				triste
				boire
				vouloir
				où
				maman

Annexe B : Le programme Makaton

La hiérarchisation des niveaux

THE MAKATON CORE VOCABULARY

Broadening Experience Through a Staged Approach



©Makaton Vocabulary Development Project 1988

Quelques exemples de pictogrammes Makaton (issus des différents niveaux)

Noms communs

		dame, femme	
chat		arbre	

*COMMUNICATION
PROBLEM/
DIFFICULTY



Verbes

dormir		TO SING	
TO PLAY			

Pronoms, adjectifs possessifs

WE (1) (subjective pronoun)		WHO?	
--------------------------------	---	------	--

OUR (1)
(possessive adjective)



OURS (1)
(possessive pronoun)



Conjonction

et

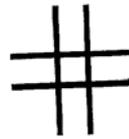


Adjectifs qualificatifs

FAST



DIFFICULT



Conjugaison

ÊTRE



AVOIR



(J) 'AI



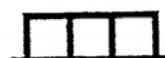
(JE) SUIS



(IL) EST



(IL) A



Annexe C : Exemples d'utilisation de pictogrammes au sein de l'I.M.E.

Extraits d'album

2     
Deux enfants jouent avec ce ballon. Le Dauphin crie
     X
pour que les enfants approchent. Les enfants ne l'entendent pas.

    
Le dauphin crie plus fort, les enfants s'approchent.

   
Le dauphin fait des gestes avec sa nageoire
   
pour dire qu'il veut le ballon.

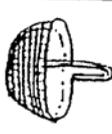
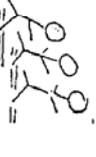
    
Alors les enfants donnent le joli ballon noir au dauphin.

   
Le dauphin joue avec le ballon.

   
Puis il repart vers l'océan avec le ballon.

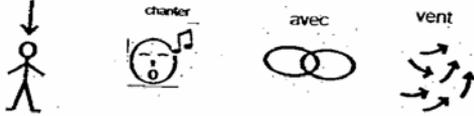
Emploi du temps

PLANNING CAMILLE
ANNEE 2005-2006

<p>Lundi</p> <p>Accueil</p>  <p>jardin</p> <p>Pause</p>	<p>Mardi</p> <p>Accueil</p>  <p>Bois</p> <p>Pause</p>	<p>Mercredi</p> <p>Accueil</p>  <p>Piscine</p> <p>Pause</p>	<p>Jeudi</p> <p>Accueil</p>  <p>jardin</p>	<p>Vendredi</p> <p>Accueil</p>  <p>Escalade</p> <p>Plein air</p>
<p>Courses</p>  <p>Repas</p>	<p>Cuisine</p>  <p>Repas</p>	<p>Repas Départ</p>	<p>Repas</p> <p>Terre</p> 	<p>Repas</p> 
<p>Bois - Serrail</p>  <p>Bois</p>	<p>jardin</p>  <p>15h15</p> 			

Paroles de chanson

Toi qui sa~~s~~ chanter avec le vent



Toi qui connaît les sables et l'océan



Les forêts sauvages



Les aigles et les loups



De rives en rivages

Souviens toi de nous.

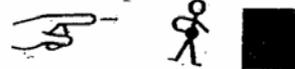


Refrain 1

La terre est si belle



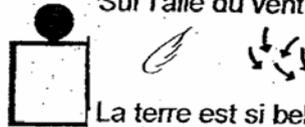
Le monde est si grand



Va mon hirondelle



Sur l'aile du vent



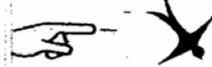
La terre est si belle



Le ciel est si grand



Va mon hirondelle

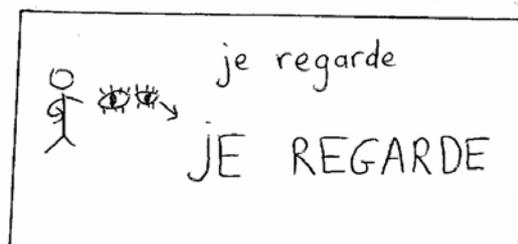
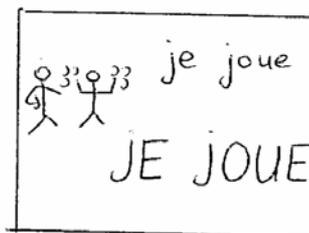
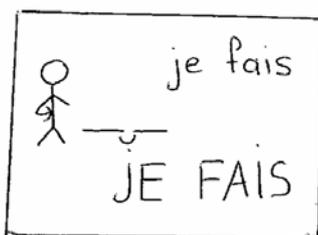
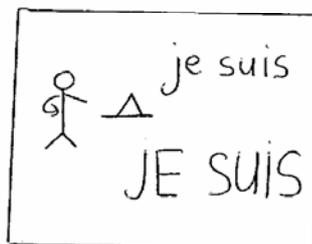
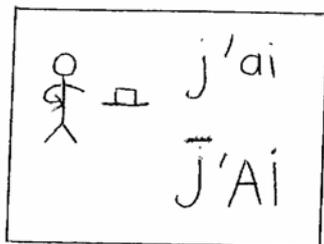
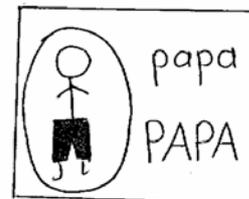
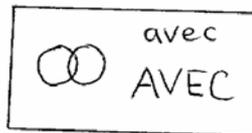
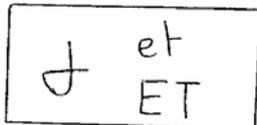
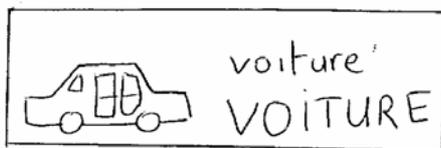
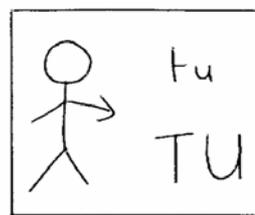
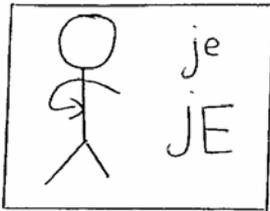


La nuit descend.



Annexe D : Exercice de lecture

LEXIQUE



Complète les phrases suivantes avec les mots du memory des pictos. Lis d'abord la phrase en pictos. Cherche le mot manquant parmi les propositions puis regarde comment il s'écrit dans le lexique ci-joint.

1/ Complète avec les mots    

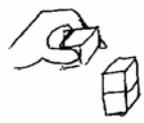
_____   à  un  ami.

_____   bien.

_____   du chocolat.

_____    des chaises.

2/ Complète avec   et 



la _____

Des messieurs construisent la _____





son

crayon.

La fille écrit



Nous

mangeons

des pommes

une banane

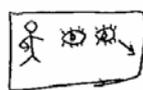
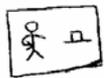


la _____

Le garçon va

dans la _____

3/ Complète avec



la



la

cuisine

au



ballon.

la



la télévision

à



l'école



content

1



1

chien

Annexe E : Epreuve d'identification et d'interprétation de pictogrammes

Objectif :

Dans le cadre de la rééducation, le pictogramme est utilisé pour remplacer ou compléter un mot. Mais avant d'être un outil linguistique, c'est un matériel visuel qui implique en premier lieu une activité de perception.

Nous cherchons à cerner la pertinence de cet outil auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle. Le but de cette « expérience » est de les confronter au pictogramme, en dehors du contexte de la rééducation.

Afin d'avoir un groupe témoin et quelques indices supplémentaires quant aux difficultés que le pictogramme peut générer, nous avons proposé cette petite épreuve à un petit échantillon d'enfants ne présentant pas de déficience intellectuelle. Il s'agit d'un groupe de quatorze enfants scolarisés en cycle II.

En effet le groupe témoin donne une idée quant à l'origine des difficultés : sont-elles dues à la déficience ou tiennent-elles au pictogramme lui-même ?

Notons que cette expérience ne prétend pas répondre à cette question mais intervient seulement comme une illustration supplémentaire.

Description de l'épreuve :

Avant la passation, nous avons expliqué brièvement à chaque enfant (appartenant au groupe témoin), ce qu'était un pictogramme, avec trois exemples à l'appui. Puis nous avons présenté les pictogrammes de l'expérience et nous avons décomposé la question en deux temps :

- 1) *étape d'identification* : elle vise à voir si l'enfant est capable de reconnaître le dessin, ou les différents éléments du dessin, en répondant à la question « **Qu'est-ce que c'est ?** »

- 2) *étape d'interprétation* : Le pictogramme ayant pour fonction de représenter un concept, il s'agit de voir si l'enfant est capable de dégager une idée, de faire une déduction par rapport à ce dessin, en posant la question « **A quoi ce dessin te fait penser ?** ». Face aux réponses un peu trop longues, nous avons ajouté une question : « **Si c'était un mot, quel mot ça pourrait être ?** », tout en sachant que la notion de mot n'est pas nécessairement connue et comprise de l'enfant,

notamment non lecteur.

Il leur est précisé qu'ils peuvent rencontrer plusieurs fois le même mot.

Le matériel proposé :

Nous présentons une sélection de pictogrammes appartenant à différentes catégories « graphiques » (icônes, symboles, signes) et à différentes catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs...).

Treize pictogrammes sont extraits de la méthode Makaton ; les enfants déficients y sont donc potentiellement familiarisés. Huit autres pictogrammes sont issus du code P.C.S. (Picture Communication System). Nous avons choisi ce code car il comporte des icônes et des symboles et reste assez attractif.

Les pictogrammes Makaton :

Deux noms communs iconographiques : fil, chocolat

Trois noms communs symboliques : café (le contenant du café est représenté), nourriture (trois exemples d'aliments sont représentés), ami (deux silhouettes qui se tiennent par les épaules)

Un verbe iconographique : manger

Deux verbes symboliques : aimer (avec le cœur), cuisiner (une main tournant une cuiller dans un récipient)

Un adjectif symbolique : content (la mimique du contentement)

Un adjectif plus abstrait : sale (quelques taches noires)

Un pronom, symbole : je (une silhouette se désignant de la main)

Une préposition, symbole : dans (un rond à l'intérieur d'un carré)

Une préposition, symbole : avec (deux anneaux entrelacés)

Les pictogrammes P.C.S. :

Trois noms communs iconiques : chien, poupée et maison

Un verbe symbolique : vouloir (deux mains cherchant à saisir un objet placé en hauteur)

Un pronom, symbole : je (un homme se désignant de la main)

Deux mots interrogatifs, symboles avec un signe de ponctuation : quand (une pendule avec un point d'interrogation à l'intérieur), où (un point d'interrogation encerclé de flèches)

Une préposition, symbole : avec (un groupe de quatre points, auxquels vient s'ajouter un cinquième point).

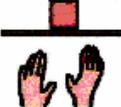
Les pictogrammes sont représentés ci-dessous :

Feuille de passation :

Pictogrammes issus de la méthode Makaton :

Pictogrammes	Qu'est-ce que c'est ?	A quoi ça te fait penser ?
Fille		
Nourriture		
Café		
Chocolat		
Manger		
Aimer		
Cuisiner		
Content		
Sale		
Je		
Dans		
Avec		
Ami		

Pictogrammes issus du code PCS :

Pictogrammes	Qu'est-ce que c'est ?	A quoi ça te fait penser ?
chien 		
vouloir 		
poupée 		
où 		
avec 		
maison 		
Je 		
quand 		

Dépouillement et résultats :

Les réponses obtenues, au vu de leur grande diversité, ont été classées en différentes catégories : les bonnes réponses, quand le mot représenté par le pictogramme est donné ou un de ses synonymes ; les réponses approchantes, quand l'idée principale du pictogramme était évoquée ; les absences de réponses et les réponses aberrantes, que nous avons regroupées sous la catégorie de mauvaises réponses.

Notons que, pour certains items, nous n'avons pas sanctionné l'erreur sur la catégorie grammaticale, étant donné que rien ne permet de la trouver. Par exemple, le verbe " aimer " représenté par un cœur dans le Makaton, peut être interprété comme étant " l'amour " ; nous avons alors jugé que l'idée principale était trouvée, de même pour " la cuisine " et " cuisiner ".

Il apparaît nécessaire de préciser que nous n'attendions pas de bonnes réponses, notamment pour des pictogrammes qui nous semblaient très difficiles, mais nous cherchions à voir la capacité à dégager une idée du dessin.

Feuille de dépouillement des pictogrammes Makaton :

	Bonne réponse (idée principale trouvée)	Réponse approchante	Absence de réponse	Réponse aberrante (aucun rapport avec l'idée principale)
Fille				garçon
Nourriture	(du) manger, aliments	Petit-déjeuner		
Café		Thé, boisson		cloche
Chocolat	Tablette de chocolat			
Manger		boire		
aimer	Amour, être amoureux	Cœur (organe)		
cuisiner	Faire à manger, faire un gâteau	mélanger		Se laver les dents
Content	Heureux, joyeux	Sourire, gentil		rond
Sale		taches		Vache, pluie, caillou, noir
Je	moi	Se montrer		Montrer sa côte, le cœur, mal au dos
Dans	Dedans, intérieur	Idée d'être à l'intérieur		Dé, machine à laver
Avec		Alliance, ensemble		Phares de voiture
Ami	copain	Couple, être amoureux		Danser, se promener

Feuille de dépouillement des pictogrammes P.C.S. :

	Bonne réponse	Réponse approchante	Absence réponse	de Réponse aberrante
Chien				Autre animal
Vouloir		Idée de volonté, d'essai		Attraper, main
Poupée				Bonhomme, garçon
Où		Idée de direction et de questionnement		
Avec		Idée d'ajout, d'ensemble		
Maison				
Je				Un papa, un monsieur
Quand		Quelle heure est- il ?		Pourquoi tu te lèves ?

Tableau 1 : Classification des réponses des enfants non déficients à l'épreuve d'identification des pictogrammes du code Makaton

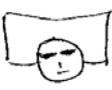
Pictogramme	bonne réponse	réponse approchante	mauvaise réponse	%age bonne réponse	%age réponse approchante
fille	12	0	2	85,7	0,0
nourriture	3	11	0	21,4	78,6
café	6	7	1	42,9	50,0
chocolat	14	0	0	100,0	0,0
manger	13	1	0	92,9	7,1
aimer	14	0	0	100,0	0,0
cuisiner	3	9	2	21,4	64,3
content	12	2	0	85,7	14,3
sale	1	4	9	7,1	28,6
Je	7	2	5	50,0	14,3
dans	2	5	7	14,3	35,7
avec	0	1	13	0,0	7,1
ami	5	6	3	35,7	42,9
			Moyenne des %ages	50,5	26,4

Tableau 2 : Classification des réponses des enfants non déficients à l'épreuve d'identification des pictogrammes du code P.C.S.

Pictogramme	bonne réponse	réponse approchante	mauvaise réponse	%age bonne réponse	%age réponse approchante
chien	14	0	0	100,0	0,0
vouloir	0	5	9	0,0	35,7
poupée	10	4	0	71,4	28,6
où	0	4	10	0,0	28,6
avec	0	2	12	0,0	14,3
maison	14	0	0	100,0	0,0
Je	8	0	6	57,1	0,0
quand	0	7	7	0,0	50,0
			Moyenne des %ages	41,1	19,6

Annexe F : Exemples d'activités de rééducation (cahier de Julien)

 
le garçon est malade

  
le garçon dort dans son lit

 
le garçon a chaud

  
papa vient voir le garçon

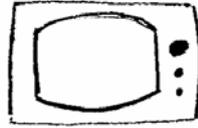
28/10/2011



le chien



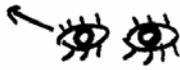
regarde



la télévision



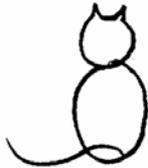
papa



regarde



le bébé



le chat



saute



froid





chaud



Annexe G : les entretiens

Questionnaire

Informations sur les pictogrammes :

1. Population de l'établissement :

2. Mode d'utilisation :

Quels types de picto sont utilisés ? (Quel code ?)

Sont-ils utilisés conjointement aux gestes ?

3. Présentation des picto :

Sont-ils présentés selon un certain ordre ?

(par exemple, dans un ordre respectant le développement du langage de l'enfant, ou selon ses centres d'intérêt...).

Selon quel(s) mode(s) sont-ils présentés ? (sous un mode ludique, sous un mode formel...)

4. Pourquoi utilisez-vous les pictos ?

5. Apports de cet outil :

Quels sont les apports des pictos et à quels niveaux ?

Langage oral : production, compréhension ; lexique, syntaxe

Langage écrit : initiation...

6. Difficultés liées aux pictos :

Quelles sont les difficultés rencontrées ? (non compréhension du picto, absence de généralisation...).

7. Utilisation des pictogrammes au sein de l'IME :

8. Utilisation des pictogrammes au domicile :

Familiarisation des parents à cet outil ?

Restitution des entretiens

Compte-rendu de l'entretien avec Madame Liliane BOUVRON, formatrice à la méthode Makaton :

(Pour des raisons techniques, l'entretien n'a pu être enregistré, en voici une restitution, à partir de notes écrites, aussi fidèle que possible.)

Quels sont les objectifs et les apports du programme Makaton ?

La communication non verbale est primordiale pour l'enfant déficient intellectuel, il est indispensable de multiplier les canaux d'émission. Les gestes ont un effet initiateur de la parole et car l'utilisation des gestes est neurologiquement proche des zones du langage. Le signe est une image visuelle de l'oralité. Avec les enfants déficients il faut multiplier et enrichir les stimulations.

Quels sont les apports d u pictogramme en particulier ?

Il n'y a pas de dissociation possible entre la parole, les gestes et les picto pour un enfant déficient intellectuel., la multi modalité doit être au cœur de l'échange.

Le signe est interactif comme la parole, alors que le picto laisse une trace de la production et permet donc un contrôle par un mécanisme de feed-back.

Il est possible d'utiliser les pictogrammes dans la vie de tous les jours par exemple pour programmer des actions de la vie quotidienne, comme l'habillage par exemple. On peut décomposer les différentes étapes de cette action, de les disposer sur un carnet dont l'enfant tourne les pages une à une.

Du point de vue du langage, le canal visuel favorise la mémorisation de l'ordre des mots. Les pictogrammes favorisent donc l'acquisition et l'intégration de la structure de la syntaxe.

Comment les pictogrammes sont-ils présentés à l'enfant ?

Avant d'initier le programme, il faut évaluer les compétences de l'enfant, notamment sur le plan de la communication. Il est parfois nécessaire de d'abord mettre en place les bases de

la communication, comme l'échange, le tour de rôle...

Il faut partir de quelque chose de très concret, en lien avec ce que vit l'individu, avec ce qui revient le plus souvent dans sa vie.

Il est nécessaire de mener un apprentissage formel, avec un cadre pédagogique structuré et planifié. Il est indispensable de décortiquer, d'expliquer, de placer l'enfant dans une situation frontale d'apprentissage.

Le Makaton est un outil cognitif qui demande une grande rigueur. L'utilisation spontanée doit être une finalité mais pas un moyen d'y arriver. Ce n'est pas possible sans enseignement strict. Il y a actuellement une méfiance générale par rapport aux outils cognitifs pour les enfants déficients intellectuels. La tendance actuelle est davantage portée sur une approche psy qui conduit à oublier les potentialités de l'individu. On écoute, on observe l'enfant mais il ne progresse pas et le temps passe...

En séance formalisée, on peut généraliser les concepts, les hiérarchiser, les ordonner, les associer...

Il existe un continuum dans l'image avec d'abord la photo, puis le dessin puis le picto... Il est très important de respecter ces étapes.

On peut par exemple initier l'enfant au picto en le mettant sur une photo, en tout petit, « l'air de rien », et l'enfant apprendra progressivement à associer la photo au picto.

Les pictogrammes sont-ils intéressants pour l'acquisition du langage écrit ?

Il est nécessaire et indispensable de passer par les pictos pour accéder au langage écrit. Le code idéographique permet de mettre du sens sur le message écrit. Une méthode analytique n'aboutit qu'à un annonnement.

Entretien avec Madame Isabelle WEIDER, le 27 avril 2006

Madame Weider est orthophoniste à L'I.M.E. des Sorinières. Elle a suivi une formation Makaton et l'utilise au sein de l'I.M.E. Depuis peu, elle commence avec certains enfants à remplacer les pictogrammes par des mots écrits. Au vu de résultats fort encourageants avec quelques enfants, le pictogramme devient un moyen, et donc un outil provisoire, pour accéder au langage écrit.

Mode d'utilisation :

Quels types de picto sont utilisés ? (Quel code ?)

I.W. :Les pictos Makaton et ceux du logiciel WIDGIT, mais aussi les mots écrits.

Sont-ils utilisés conjointement aux gestes ?

Oui, toujours et de plus en plus maintenant associés à l'oralisation, qui est quand même le but premier. Et du coup ils sont aussi associés avec les mots écrits.

Présentation des picto :

Sont-ils présentés selon un certain ordre ?

En fait on part de l'intérêt de l'enfant et dans les faits, ce sont surtout des pictos qui concernent les aliments, les choses de la maison comme le lit, la télé et quelques actions : boire, manger, aller...

Ce n'est donc jamais en fonction des catégories grammaticales, comme les noms, les verbes...

Non, par contre, après on peut faire du classement. Mais dans la présentation c'est plutôt présenté comme ça, comme par exemple dans le cadre d'un jeu de loto, où je mélange les actions, les aliments...

Selon quel(s) mode(s) sont-ils présentés ?

Les pictos sont donc présentés sous un mode ludique.

Objectifs et apports de cet outil :

Quels sont les apports des pictos et à quels niveaux ?

Langage oral : production, compréhension ; lexique, syntaxe

Langage écrit : initiation...

I.W. : L'apport c'est que ça permet d'associer le geste à une signification, notamment ici (à l'I.M.E.), avec A. qui est sourde, ça permet tout de suite, quand je signe, de lui dire ce que ça veut dire. Donc c'est vraiment intéressant parce que tout de suite ça donne un support, du sens au geste que je fais, et puis ça a permis toutes sortes d'activités, comme d'associer le signe à un picto. Tout de suite je produis, et je montre ce que je fais...

Et plus particulièrement, y'a-t-il un enrichissement au niveau lexical ?

Oui un enrichissement du stock lexical et surtout de la précision. Comme tous les enfants ne sont pas sourds ici, il y a des choses qu'on peut dire à l'oral, ou des choses qu'on peut désigner aussi, quand ils mangent par exemple, mais je trouve que ça (le picto) permet de poser les choses, de retravailler, de manipuler presque, le concept.

Et au niveau de la syntaxe ?

Pour la syntaxe, c'est vraiment intéressant parce qu'on travaille vraiment la structure phrastique, l'ordre des différents mots dans la phrase, et du coup ça donne vraiment une sorte de réalité physique à l'ordre des mots dans la phrase.

Mais seuls les mots principaux sont représentés, n'est-ce pas un biais, qui encourage l'agrammatisme ?

Mais les pictos ne restituent pas la langue orale.

Oui mais ils interviennent comme support.

Vu qu'après on passe aux mots-étiquettes, mots écrits, du coup on compense, on écrit tous les mots, par contre je continue à encadrer les mots clés, porteurs de sens, mais les autres mots sont écrits. Et aucun enfant n'est encore au stade de la lecture alphabétique... et

beaucoup restent quand même mutiques.

On peut imaginer qu'avec des enfants, par exemple dysphasiques, mais d'intelligence normale, ce serait un problème, mais là dans un contexte d'I.M.E., c'est forcément un plus, ça ne les fait que progresser, ça ne va pas restreindre leurs productions orales.

Et au niveau du langage écrit ?

On remplace les pictos par des mots étiquettes et à ce moment là on retravaille au niveau de la structure de la phrase par mots écrits.

Difficultés liés aux pictos :

Quelles sont les difficultés liées aux pictos ?

Alors il y a vraiment une difficulté d'ordre pratique car je n'ai pas accès à l'ordinateur tout le temps et je n'ai pas les pictos tout le temps sous la main pour préparer du matériel, donc c'est plutôt que le matériel doit être préparé ou anticipé quand on n'a pas le matériel dans son bureau. Et si on a l'ordinateur dans son bureau du coup ça rajoute un peu un tiers dans la relation avec l'enfant, après on regarde tous les deux l'ordinateur et on ne se regarde plus pour parler. Donc j'aime mieux préparer le matériel avant avec les pictos, mais ce n'est pas très évident.

Et au niveau de l'enfant lui-même, y'a-t-il des difficultés de compréhension des pictos ?

Oui, avec tous les pictos qui sont moins iconographiques, donc quand les mots ne sont pas pleins, par exemple « avec », « être », « avoir »...

Et qui ne sont pas forcément signés (avec les gestes) :

En plus, oui.

Et y'a-t-il des difficultés pour généraliser, réutiliser le picto dans d'autres contextes ?

Oui, alors ça je le fais toujours pas mal, même dans un loto, j'essaie d'élargir un concept. Par exemple un gâteau, ça peut être un petit biscuit ou un gâteau d'anniversaire ; le travail ça peut être travailler à l'école ou travailler dans un bureau. On travaille les grandes

catégories comme ça, mais du coup c'est intéressant parce qu'on travaille vraiment beaucoup le langage et sa construction. C'est pas évident mais ça donne l'occasion de travailler sur ça. On utilise un mot et un picto, mais ça peut vouloir dire autre chose.

Donc ça met « l'enfant en échec » mais ça le fait travailler aussi.

Oui, ça l'enrichit. Car du coup ça peut devenir carrément un support d'activité en soi.

Y'a-t-il une utilisation générale des pictos, au sein de l'I.M.E. ?

De plus en plus. Depuis la rentrée notamment, pour tout ce qui est confection des emplois du temps et aussi, avec le logiciel, les mots en fin de semaine, sur certains groupes d'enfants très déficients. En fait il y a un mot qui est tapé sur ordinateur, pour les parents, qui raconte la semaine, et puis il y a des pictos qui sont inclus dedans pour que l'enfant puisse suivre la lecture et raconter en montrant les pictos.

Un peu comme une traduction ?

Oui, c'est ça, mais pas systématique de tous les mots, c'est vraiment pour les mots-clés de la phrase. Et ce qui a été fait aussi, ce sont des comptes-rendus de séjours extérieurs racontés en pictos pour vraiment que les enfants puissent se l'approprier. Pour l'instant c'est tout mais je pense que ça va se développer. C'est aussi difficile car on n'a qu'un logiciel, on manque d'ordinateurs.

Utilisation des pictogrammes au domicile :

Et y'a-t-il une utilisation à domicile ?

Il y a eux enfants qui ont le logiciel à la maison, mais c'est quand même contraignant.

Entretien avec Madame Claire RAULIN, orthophoniste de l'I.M.E. Chanzy, le 15 juin 2006

Quel type de population est accueilli dans l'établissement ?

C.R. : Les enfants qui sont accueillis ici sont des enfants qui ont entre six et quatorze ans, qui présentent tous une déficience intellectuelle. La plupart d'entre eux viennent des E.M.P., ils ont donc déjà un parcours en institut. Ce sont des enfants avec toutes sortes de déficience, le panel est très large.

Y'a-t-il des enfants présentant des Troubles Envahissants du Développement ?

Oui, avec une section spéciale, la S.E.H.A., qui accueille les enfants avec des T.E.D. Ça va de l'autiste trisomique avec une très grosse déficience à un léger handicap intellectuel lié à une grossesse éthylique par exemple. Sans handicap moteur ou trouble moteur associé.

Quel(s) type(s) de pictogramme sont utilisés ?

De façon privilégiée ce sont ceux issus de la méthode Makaton, et il y a tout un classeur que j'ai fait l'année dernière qui est disponible pour tous les éducateurs avec à l'intérieur les picto Makaton et des picto piochés dans d'autres méthodes. Dans les groupes ils n'utilisent pas essentiellement les picto Makaton. Ils piochent un peu à droite à gauche en fonction de leurs besoins, comme par exemple un peu dans le C.A.P. et puis d'autres codes qui viennent plutôt du système scolaire.

Sont-ils utilisés conjointement aux gestes ?

Ca dépend ! ça dépend des enfants et ça dépend des contextes.

Mais vous êtes formée à la méthode Makaton ?

Oui. Il y a par exemple un groupe Picto-Gestes mis en place ici que j'anime avec la psychomotricienne.

Les pictogrammes sont-ils présentés selon un ordre précis ?

Alors, par exemple dans le groupe Picto-Gestes on s'inspire du déroulement proposé dans la méthode Makaton, on s'en inspire mais on ne le suit pas à la lettre, ça c'est évident. La plupart du temps, il y a un pictogramme qui est appris par nous et un autre pictogramme qui naît des besoins, des envies de l'enfant sur le moment. Et on y associe un pictogramme.

Par exemple, on a deux parents qui ont suivi une formation Makaton et qui se sont peut-être dit, au sortir de la formation, nous allons faire la méthode Makaton au pied de la lettre. Et ils reprochent un petit peu quand ils voient les classeurs ou les documents qu'on met en place en disant : « Mais pourquoi vous n'en êtes qu'à ce niveau, on pense que notre enfant est capable d'être à tel niveau ». Donc il y a des dialogues qui ne sont pas toujours évidents pour s'harmoniser sur la chronologie. (...)

Pour moi, un pictogramme c'est pas quelque chose qu'on vient appliquer, qu'on vient ordonner. Les enfants avec une déficience intellectuelle n'ont pas un schéma mental qui leur permet de recevoir une information, une donnée de façon identique à une information scolaire. On n'est pas du tout dans ce schéma là, on est dans une autre forme de pensée. Et la plupart du temps je pars de quelque chose qui est très rapproché des émotions, du vécu, du ressenti et de ce que l'enfant m'amène, j'en dégage un pictogramme. Comme j'ai dans ma tête la chronologie du Makaton, je vois à peu près si c'est approprié, si c'est le moment ou si ce n'est pas le moment. Mais je ne pars pas du picto comme ça. Il y a une maman qui est partie du principe que, tous les matins, son enfant doit apprendre un pictogramme, différent chaque matin et il faut qu'il fasse le geste approprié. Et puis elle le fait répéter, répéter jusqu'à ce qu'il ait compris le geste. Une fois que l'enfant sait bien faire le geste, il peut partir à l'école. Ce genre de méthode, je ne cautionne pas du tout.

Donc les pictos ne sont pas présentés sous un mode formel, mais peut-être plus sous un mode ludique ?

Tout à fait, sous un mode ludique. Ludique par le matériel apporté et ludique par le contexte dans lequel il est apporté. Quand je dis par le matériel apporté, il y a beaucoup d'utilisation d'images, d'objets, de choses très attrayantes et quand je parle du contexte, il y a à chaque fois une sorte de petite mise en scène, il y a un petit jeu qui est élaboré à partir du matériel. On n'apporte pas le pictogramme comme quelque chose de plaqué.

Au départ, pourquoi avez-vous utilisé les pictogrammes ?

Quand je suis arrivée à l'I.M.E., je me suis rapidement aperçu que l'équipe pluridisciplinaire, tous les professionnels qui interviennent autour des enfants, ne concevait

la communication que sous le mode de l'oralité : la communication c'est des échanges oraux. Et là ça m'a paru être un énorme manque, sur tout ce qui est du côté de la communication non verbale. Alors il y a eu une première formation que j'ai faite aux éducateurs pour leur dire, « il n'y a pas que l'oral ». Et je leur ai posé la question : « Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? » et c'était à eux de trouver. Et il y avait plein de choses nouvelles qu'il fallait mettre en place. Et puis à partir de leurs réponses, je me suis dit pourquoi pas mettre en place les pictogrammes. Alors il y a eu un grand engouement pour les pictogrammes issus de la méthode Makaton, car c'est ceux qu'ils utilisent pour les emplois du temps, pour les temps d'accueil et puis un engouement encore plus grand pour tout ce qui était gestes, où là il y avait un vrai attrait... Et petit à petit ça s'est mis en place dans les groupes.

Il y avait une inadéquation entre les besoins et les réponses qui étaient proposées ici.

Car il y a peut-être un certain nombre d'enfants non parlants ?

Beaucoup. Beaucoup n'ont pas la communication orale.

Quels sont les apports des pictogrammes, tant sur le plan du langage oral que du langage écrit ?

Le langage écrit non. Ils ne sont pas utilisés pour le langage écrit. C'est uniquement le langage oral.

Et au niveau du langage oral, est-ce un moyen alternatif de la parole, comme un code de communication, ou est-ce un moyen augmentatif, un outil de stimulation de la parole ?

Augmentatif. Ici c'est presque que ça. Ça veut dire que les picto ou les gestes sans la parole, ça n'a aucun sens. C'est un moyen qui vient enrichir la communication et pas se substituer à un autre mode de communication. C'est toujours accompagné de l'oral, on ne vient pas leur apprendre une nouvelle langue.

Et quels sont les apports du pictogramme au niveau du langage oral ?

Il y a des apports dans la rééducation mais il y a des apports autres que dans le simple moment de l'orthophonie. Là je pense notamment à tout ce qui est échange et communication avec les familles. Concrètement c'est un classeur par enfant, dans ce

classeur il y a des pictogrammes avec des scratches, il y a l'ensemble des pictogrammes qui sont appris au fur et à mesure et qui sont stockés avec la possibilité de faire une phrase sur le dessus. Et il y a beaucoup de parents qui nous ont appris que maintenant ils se servaient de ce moyen pour communiquer, à la maison, des choses à leur enfant. Ou bien ils se servent de ce moyen pour élaborer à la maison une phrase, imaginons le dimanche soir, pour que l'enfant puisse, sur le moment d'accueil du lundi matin, au lieu de dire sa phrase à l'oral comme les autres puisqu'il ne peut pas le dire à l'oral, montre la phrase et là il y a vraiment un lien non seulement enfant-professionnel, mais aussi enfant-famille, famille-professionnel. C'est une espèce de triade qui se crée.

Et au niveau de la rééducation elle-même ?

Ca dépend vraiment des enfants. J'ai en tête un enfant, T., qui a neuf ans, pour lequel on a commencé la méthode Makaton l'année dernière et ça a été le « miracle », qui est venu le sortir de son mutisme. C'était « enfin, on trouve un moyen pour qu'on me comprenne ». Surtout par l'utilisation des gestes, un petit peu moins les picto. Donc là ça a été vraiment une grande découverte.

Avec d'autres enfants, ça vient enrichir le lexique.

L'utilisation des gestes de la méthode Makaton permet également d'aider dans tous les problèmes d'articulation, par exemple avec des enfants qui ont des difficultés à syllaber, on fait le geste avec la syllabation. Par exemple, pour la « table », je vais faire « ta / ble » (elle effectue le signe de la table en décomposant le geste), au lieu de dire la « ta » comme l'enfant dit tout le temps. Depuis il dit « table ».

Et puis évidemment dans la structure de la phrase mais j'ai peu d'enfants, je dois en avoir deux, pour aider à structurer la phrase et travailler les images mentales.

Qu'entendez-vous par images mentales ?

C'est-à-dire faire le lien entre une phrase qu'est un ensemble de pictogrammes et puis une photo. Lire la phrase pour moi, ça n'a aucun sens. Je vais pas dire « Le garçon mange... », comme ça, ça veut pas dire qu'il a compris la situation, après il faut la rattacher et il y a plusieurs photos qui sont proposées et il faut trouver à quoi ça correspond ou bien faire le schéma inverse : avec une photo, retrouver la phrase.

Y a-t-il des difficultés liées à l'utilisation des pictogrammes ?

Oui, des difficultés de fabrication, pour trouver le bon matériel. J'ai longtemps hésité,

scratch ou pas scratch, petit ou grand classeur, quel format, faut-il les plastifier ou pas ?... Et spécifiquement à la méthode Makaton, il y a certains picto qui, je trouve, ne sont pas très explicites. A ce moment là j'en prends d'autres.

Vous acceptez de faire un mixte ?

Oui tout à fait.

Les difficultés sont peut-être sur les picto les plus abstraits ?

Les plus abstraits, ici, honnêtement je les utilise pas ou peu. J'ai l'impression que, en tout cas dans cet I.M.E., les gestes ont beaucoup plus d'impact que les pictogrammes.

Utiliser les picto sans les gestes ne serait pas intéressant ?

On peut dissocier l'un de l'autre, avec certains enfants qui n'ont pas besoin des gestes, pour qui ça n'a pas de sens. Là on n'utilise que le support visuel. Et il y a d'autres enfants qui ont besoin exclusivement du geste, les pictogrammes n'ont pas de sens pour eux. Moi je pars du principe qu'au début il faut utiliser les deux et puis après, c'est évident qu'il y a un des deux moyens qui va prendre le pas sur l'autre, que l'enfant va investir davantage. Et puis on s'appuiera plutôt sur celui que l'enfant investit.

C'est donc une adaptation personnalisée, au cas par cas.

Oui, tout à fait.

C'est intéressant car on peut se poser la question de la validité d'une utilisation du picto au niveau du groupe (de l'ensemble des enfants d'un établissement) alors que certains enfants « n'accrochent pas » à ce matériel, pour lesquels c'est un outil trop difficile. Donc on peut se demander : est-ce qu'il faut adapter le pictogramme à l'enfant où est-ce à l'enfant de s'adapter au picto qu'on lui présente ? Faut-il voir le picto du point de vue du groupe ou du point de vue de l'individu ?

Evidemment du point de vue de l'individu. Pour ma part, je sais que vis-à-vis des collègues, quand j'ai présenté les pictogrammes, j'ai bien spécifié que ça ne rimait à rien, en tous cas pour moi, d'arriver avec un pictogramme et de dire « *Voilà, ça ça veut dire*

ça ». Un pictogramme, c'est pas quelque chose qu'on apprend, c'est pas un code qu'on apprend. Pour nous ils ont du sens. Par exemple le pictogramme de la table, nous, on peut comprendre que c'est une table, mais ça ne rime à rien de dire à l'enfant « *alors voilà ça, ça voudra dire table* ». Il faut que, par une mise en situation, par une évolution progressive de la photo à la photo en noir et blanc, au dessin, etc... on en arrive à la table, même si on suppose qu'il a compris. Ce n'est pas plaquer un pictogramme.

Donc c'est pas le pictogramme qui crée le concept, c'est plutôt on comprend le concept puis on y associe un pictogramme.

Oui en tout cas ici, je l'utilise plutôt de cette manière.

Parce qu'un pictogramme n'aide pas à comprendre un concept. C'est pas un rond qui va faire comprendre « le ballon ». C'est pas ça. Je comprendrai le ballon quand je l'aurai touché, que je l'aurai pris, etc... Ca arrive au bout d'un enchaînement et pas comme premier élément.

C'est différent d'associer une image et un picto que de comprendre un concept, de mettre du sens dessus.

C'est la manipulation, c'est l'expérimentation qui fait acquérir le sens. C'est la mise en situation dans des moments et des cadres différents qui permettent de comprendre le sens.

On peut faire la comparaison avec le langage oral. Si je dis « table », « *la table ce sera cette chose* », d'accord, mais le mot « table » en soi, c'est pas ça qui fait exister la table. Par exemple dans le développement d'un enfant normal, ce mot « table » utilisé à des moments différents par des personnes différentes, petit à petit, à force de l'entendre, l'enfant va effectivement comprendre que ce mot veut dire table, parce que c'est ressorti dans plusieurs contextes : avec le mot « table », on peut désigner toutes sortes de tables ? Ca s'acquiert au fur et à mesure de l'expérimentation et du vécu.

Mais la différence avec le mot « table » qui est arbitraire, le pictogramme est censé être moins arbitraire et par conséquent plus accessible.

Oui tout à fait, le pictogramme est moins arbitraire, que la langage oral, un peu moins mais pas beaucoup moins. Parce que nous on le comprend c'est nous qui l'avons conçu comme ça. Mais ce n'est pas forcément le cas de l'enfant déficient.

Vous avez déjà un peu répondu à la question mais les pictogrammes sont-ils utilisés à

domicile ?

Oui, en tous cas on donne les supports pour que ce soit utilisé à domicile, pour certains on a des retours mais pour d'autres, non. Mais là c'est pareil, pour que ce soit utilisé à domicile, il faut rencontrer les parents, bien expliquer ce que c'est, comment ça se passe. Il y a tout un accompagnement qui est nécessaire.

RESUME :

Ce mémoire a pour objectif de cerner la pertinence d'un outil de rééducation, le pictogramme, auprès d'une population d'enfants et d'adolescents présentant une déficience intellectuelle.

Dans un premier temps nous avons voulu connaître et comprendre les difficultés de langage inhérentes à la déficience mentale ainsi que les fondements de la rééducation orthophonique. Puis nous avons essayé de définir le pictogramme et d'en présenter les diverses utilisations thérapeutiques.

A partir d'observations de prises en charge orthophoniques menées en Institut Médico-Educatif et d'entretiens avec des professionnels, nous avons observé les modalités de l'utilisation du pictogramme, tout en essayant de proposer une critique de ce matériel.

Mots-clés : rééducation orthophonique, déficience intellectuelle, retard mental, pictogramme, programme MAKATON, fonction symbolique, syntaxe.