

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »
Année universitaire 2006/2007

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

présenté par **Agnès BOIDÉ**
(née le 14/06/1981)

***Proposition d'un protocole d'évaluation
de la communication pré-verbale
d'enfants avec autisme***

Président du Jury : Monsieur ROUSTEAU Gabriel , Phoniatre

Directeur du mémoire : Monsieur QUENTEL Jean-Claude, Professeur Universitaire et
Psychologue clinicien

Membres du jury : Madame PRUDHON-HAVARD Emmanuelle, Orthophoniste
Monsieur TUFFREAU René, Pédopsychiatre

« Par délibération du jury du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend donner aucune approbation ni improbation. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
---------------------------	---

PARTIE I : ETUDE THEORIQUE

CHAPITRE I : LA COMMUNICATION : TENTATIVE DE DEFINITION
--

1. QU'EST-CE COMMUNIQUER	7
1. 1. Définition du dictionnaire « Le petit Robert »	7
1. 2. Modèle linguistique de Jakobson	8
1. 3. Le modèle inférentiel de Grice	9
1. 4. La question du langage au travers de la théorie de la médiation	11
2. POURQUOI COMMUNIQUER	12
2. 1. Les fonctions de la communication	12
2. 2. Altérité et Interaction	15
3. COMMENT COMMUNIQUER	17
3. 1. Multicanalité	17
3. 2. La communication non-verbale et/ou para-verbale	18
a) le regard	18
b) les mimiques	19
c) les mouvements, les gestes et les postures	19
d) la prosodie	19
3.3. La question de l'imitation	19
3.4. La question des comportements – problèmes	20
4. CONCLUSION	21

CHAPITRE II : LE DEVELOPPEMENT ORDINAIRE DE LA COMMUNICATION

1. INDICATIONS DEVELOPPEMENTALES DES PRE-REQUIS	24
a) L'imitation	24
b) La permanence de l'objet	24
c) L'attention	25
d) Les jeux de faire – semblant / La théorie de l'esprit	25

2. DE LA COMMUNICATION NATURELLE A LA COMMUNICATION CONVENTIONNELLE	26
2.1. <i>Le mode expressif ou naturel</i>	26
2.2. <i>Le mode indicatif ou intentionnel</i>	26
2.3. <i>Le mode représentatif ou conventionnel</i>	27
3. L'INTERACTION PRIMORDIALE	28
4. L'INTENTIONNALITE	30
5. LA QUESTION DE LA THEORIE DE L'ESPRIT	31
6. L'ATTENTION CONJOINTE	33
7. LES TOURS DE RÔLES	35
8. CONCLUSION	36

<p>CHAPITRE III : LE DEVELOPPEMENT ATYPIQUE DE LA COMMUNICATION</p>

1. L'AUTISME	37
1. 1. <i>Critères diagnostiques du DSM IV-R</i>	37
1. 2. <i>Bref historique et difficultés diagnostiques de l'autisme</i>	39
1. 3. <i>Développement de la communication chez les enfants avec autisme</i>	40
a) <i>Déficit de la perception visuelle</i>	40
b) <i>Un déficit de l'attention conjointe</i>	40
c) <i>Une communication non-verbale altérée</i>	41
d) <i>Prise en compte difficile de l'environnement</i>	41
e) <i>Difficulté à gérer les émotions</i>	42
f) <i>Troubles du langage</i>	42
g) <i>Actes de langage et fonction de communication</i>	43
1. 4. <i>Tentatives d'explication des traits autistiques</i>	43
a) <i>Modèle de la théorie de la médiation</i>	43
b) <i>Modèle fondé sur les anomalies sensorielles</i>	44
c) <i>Un niveau pragmatique défaillant</i>	45
2. LA QUESTION DU RETARD MENTAL	45
3. LA QUESTION DE LA PARENTALITE	47
4. CONCLUSION	48

<p>CHAPITRE IV : L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION PRE-LINGUISTIQUE</p>
--

1. LES EPREUVES STANDARDISEES	50
1. 1. <i>ECSP</i>	50
1. 2. <i>ECA-R</i>	51
1. 3. <i>CARS-T</i>	52
2. LES QUESTIONNAIRES	53
2.1. <i>Grille d'évaluation de la communication spontanée de Schuler</i>	53
2.2. <i>ADI-R</i>	53
3. LES GRILLES DE LECTURE	54
3.1. <i>Grille d'observation des comportements de demande</i>	54
3.2. <i>La Vineland : Echelle d'Evaluation du Comportement Adaptatif</i>	54
3.3. <i>La grille d'évaluation de Hoskins</i>	54
3.4. <i>L'ADOS G</i>	55
3.5. <i>Liste de Wetherby et Prutting</i>	56

4. ENTRETIEN AVEC LES FAMILLES	57
5. CONCLUSION	57

PARTIE II : ETUDE CLINIQUE

CHAPITRE I : PRESENTATION DE L'ETUDE

1. CADRE ET BESOINS	58
1. 1. <i>Axes et réflexions de travail</i>	58
1. 2. <i>Cadre de l'étude</i>	60
1. 3. <i>Population</i>	60
1. 4. <i>Recueil des données</i>	60
2. CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE	60
2. 1. <i>Présentation détaillée de la liste de Wetherby et Prutting</i>	60
2. 2. <i>Présentation du questionnaire</i>	63
3. ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	64
4. OBSERVATION DE L'ENFANT EN SITUATION DE COMMUNICATION AVEC UN EDUCATEUR	66
a) <i>Activités « langage et communication »</i>	66
b) <i>Activités « interaction sociale réciproque »</i>	66
5. PRESENTATION DES ENFANTS	67

CHAPITRE II : ANALYSE DES RESULTATS

1. PROCEDURE DE PRESENTATION DES RESULTATS	68
2. METHODE D'ANALYSE DES MODES ET MOYENS DE COMMUNICATION	69
3. RESULTATS INDIVIDUELS	69
a) RAY	70
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
b) CLE	79
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
c) JO	89
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	

- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
d) SI	99
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
e) BEN	107
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
f) LY	115
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	
g) MA	124
- Présentation de l'enfant	
- Historique médical	
- Résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
- Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par moyens observés	
- Entretien avec les parents	
- Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur	
- Synthèse des données et conclusion	

CHAPITRE III : DISCUSSION
--

1. ASPECTS METHODOLOGIQUES	133
1. 1. <i>La subjectivité</i>	133
1. 2. <i>L'entretien mené avec les parents</i>	134
1. 3. <i>Le recueil et l'analyse des données</i>	135
1. 4. <i>Apport du travail réalisé</i>	136
2. ASPECTS THEORIQUES	136
2.1. <i>les risques d'un diagnostic d'autisme</i>	136
2.2. <i>L'évaluation de la communication</i>	137
2.3. <i>Utilisation relative des différents moyens et fonctions de communication</i>	138

2.4. Réflexion sur la communication des enfants avec autisme	139
3. PERSPECTIVES POUR D'AUTRES ETUDES	140
CONCLUSION	141
BIBLIOGRAPHIE	142
ANNEXES	145

Annexe 1 : la liste de Wetherby et Prutting	
Annexe 2 : questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs	
Annexe 3 : activité « langage et communication »	
Annexe 4 : activité « interaction sociale réciproque »	
Annexe 5 : exemple de recueil des données	

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Figures

Figure 1 : Schéma de communication de R.Jakobson (1963)	8
Figure 2 : Les différents moyens de communication	18

Tableaux

Tableau 1 : Troubles autistiques, critères diagnostiques concernant la communication	38
Tableau 2 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de RAY	78
Tableau 3 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de CLE	87
Tableau 4 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de JO	97
Tableau 5 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de SI	105
Tableau 6 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de BEN	113
Tableau 7 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de LY	122
Tableau 8 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de MA	131

INTRODUCTION

« Des tentatives infructueuses pour entrer en relation avec autrui nous font prendre conscience de la facilité avec laquelle nous nous attendons, de manière routinière, à établir des connexions sociales. » Sigman (2001).

Une rencontre avec un enfant avec autisme peut déconcerter celui ou celle qui s'attendrait à établir un schéma de communication de façon habituelle avec lui. Les difficultés sur le plan de la communication et du langage de l'enfant avec autisme plonge son entourage dans la perplexité. Il est nécessaire d'accompagner les parents comme les professionnels s'occupant de l'enfant afin de mieux comprendre la communication de cet enfant.

Ce mémoire, réalisé au sein de l'Institut Médico-Educatif de « La Baronnière » d'Orvault (44), tente de rendre compte du type de communication que possèdent les enfants avec autisme au travers de la proposition d'un protocole d'évaluation de la communication des enfants qui ne parlent pas ou peu . Nous tenterons de mettre en évidence l'importance du partenariat entre la famille et les professionnels (éducateurs, orthophoniste, etc.) entourant l'enfant, dans la démarche d'évaluation de la communication. Nous vérifierons, par cet intermédiaire, l'influence du contexte sur la communication ou plus précisément, si certains comportements de l'entourage induisent une communication différente chez l'enfant avec autisme. Nous testerons également les effets thérapeutiques du questionnaire de communication proposé.

Notre étude théorique s'intéresse au sens large de la communication, à son développement ordinaire puis atypique. Cette approche nous permettra de privilégier certains aspects de la communication que nous étudierons dans notre partie clinique.

Notre étude clinique, inspirée des travaux de Wetherby et Prutting (1984), répond aux besoins d'un établissement souhaitant travailler sur les potentialités de communication des enfants qu'il accueille. Elle s'attachera à décrire au mieux la communication d'un enfant en précisant pourquoi, comment et à propos de quoi il communique. Nous tenterons de montrer, chez ces enfants, l'émergence d'une communication que l'on pourrait comparer, dans une certaine mesure, à celle des enfants ordinaires. Après avoir mis en évidence les compétences de l'enfant, nous proposerons des pistes de travail pour tenter de favoriser sa communication avec son entourage. Nous discuterons finalement des résultats obtenus et des effets de ce protocole sur les participants.

CHAPITRE I

LA COMMUNICATION : TENTATIVE DE DEFINITION

La communication est un domaine large et selon les points de vue psychologique, linguistique, sociologique, elle se voit attribuer quelques nuances. Nombre d'auteurs ont tenté de la définir et chacun de nous a sa propre idée de la communication. Comment définir « la » communication ? Au travers des lectures, nous nous apercevons qu'il est difficile de trouver une et une seule définition. Ainsi, au travers de ce chapitre, nous allons exposer quelques approches, et par complémentarité, nous élaborerons une définition la plus objective possible.

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la valeur de communication (qu'est-ce que communiquer), aux buts de la communication (pourquoi communiquer) et aux différentes façons de communiquer (comment communiquer). En conclusion, nous pourrions dégager ce qui pousse l'enfant et/ou l'adulte à communiquer.

I- 1. QU'EST-CE COMMUNIQUER ?

I- 1. 1. Définition du dictionnaire « Le petit Robert » :

Nous avons choisi de prendre, comme base de réflexion, la définition du dictionnaire. Nous partons donc du sens commun de la communication pour l'élargir à l'aide des théories qui ont été élaborées ces dernières années.

*« 1° le fait de communiquer, d'établir une **relation** avec quelqu'un*

*2° sciences : toute **relation dynamique** qui intervient dans un fonctionnement.*

*3° action de **communiquer quelque chose à quelqu'un** : résultat de cette action.*

*4° **la chose** que l'on communique*

*5° **moyen technique** par lequel des personnes communiquent ; message qu'elles se transmettent*

*6° ce qui permet de communiquer ; **passage d'un lieu à un autre.** »*

Par cette définition, nous pouvons affirmer que la notion de communication est difficile à expliquer puisque que nous ne pouvons nous empêcher de réemployer le mot

« communication » dans sa propre définition. On parle de « relation, d'action, de fonctionnement, de message, de transmission, de passage... ». A partir de ces derniers éléments cités, nous allons décrire plus précisément « la communication »

I- 1. 2. *Modèle linguistique de Jakobson*

R. Jakobson (1963) définit la communication par un schéma incluant le destinataire et le destinataire du message, le code(=moyen) et le canal de transmission (= passage d'un lieu à un autre), et il prend en compte l'importance de la rétroaction (feedback).

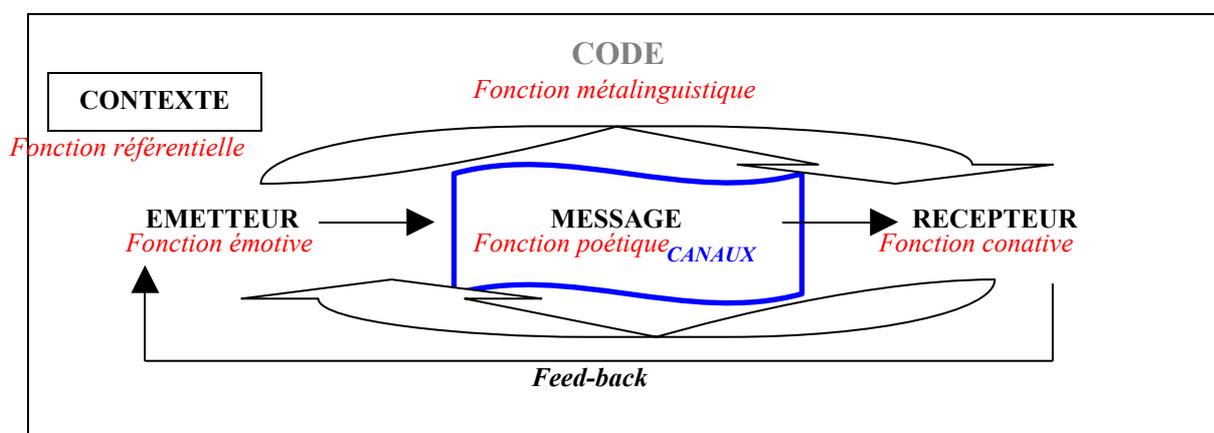


Figure 1 : Schéma de communication de R.Jakobson (1963)

Une communication, quelle qu'elle soit, s'établit nécessairement entre au moins deux sujets : *l'émetteur* (ou le locuteur ou le destinataire) et *le récepteur* (ou l'interlocuteur ou le destinataire). Un message, qui contient de l'information, est produit par l'émetteur et transmis au récepteur par l'intermédiaire d'un ou plusieurs *canaux sensoriels* (ouïe, vue, toucher, etc.). On parle alors d'une **communication multicanale**.

La mise en forme du message suppose à la fois un codage et un décodage d'où l'introduction du facteur code. L'usage d'un même *code*, c'est-à-dire l'enveloppe dans laquelle l'émetteur choisit de faire passer son message en fonction du destinataire, est favorable à la communication dans la mesure où l'émetteur souhaite que son message soit compris le plus efficacement possible. L'émetteur doit donc s'assurer avant ou pendant la transmission de son message qu'il se fait bien comprendre par son interlocuteur. Le locuteur est informé de l'adéquation de son code par le biais du *feed-back* (visuel : mimiques, auditif : ce que répond le destinataire, comportemental : s'il se détourne de la conversation...) que lui renvoie le destinataire.

Au destinataire est référée une **fonction émotive** : il est engagé affectivement dans ce qu'il dit (en colère, amoureux, etc.). Une **fonction conative** est orientée vers le destinataire chez

lequel le destinataire veut provoquer des effets (admiration, intérêt, pitié, etc.). La **fonction phatique** est relative au contact et à tout ce qui, dans l'échange, tend à le maintenir (regarder son partenaire, lui toucher le bras, etc.). La **fonction métalinguistique** s'exerce lorsque les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code (qu'est-ce que tu veux dire par... ?). La **fonction référentielle** est orientée vers *le contexte* dans la mesure où c'est de lui que va dépendre la signification du message. La **fonction poétique** se rapporte à la forme même du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre (*une forme différente de message décrivant une même action peut entraîner une signification différente*).

Notons que le modèle de Jakobson est réducteur, au sens où il s'intéresse principalement au transfert d'informations, même s'il a réellement tenté de se dégager d'une certaine vision abstraite et mécaniste de la communication. Il considère les différents canaux sensoriels de la communication, mais il ne représente pas ce qui s'échange en plus de l'information, comme la constitution de références sociales, la constitution de relations sociales. Jakobson, comme la plupart des linguistes saussuriens, ne tient pas vraiment compte des conditions sociales de la communication (la pragmatique), se contentant de les évoquer sans réellement leur donner un statut précis.

I- 1.3. Le modèle inférentiel de Grice

Le modèle de Grice vient enrichir le modèle codique de Jakobson. Il prend en compte les signaux associés au code, et les mécanismes inférentiels.

Selon ce modèle, *communiquer c'est produire et interpréter des indices dans un contexte donné*. L'interlocuteur doit faire une présupposition efficace **pour saisir les intentions** du locuteur. La valeur du signe dépend du contexte dans lequel il est produit.

Grice (1975) a montré que pour que la communication fonctionne bien, plusieurs conditions, ou règles de conversation doivent être réunies. Ainsi, il définit quatre maximes qui permettent à l'interlocuteur de faire certaines inférences sur les intentions communicatives du locuteur :

- la maxime de quantité : l'énonciation doit contenir juste assez d'informations pour permettre à l'interlocuteur de satisfaire le contenu propositionnel de l'acte de langage.
- la maxime de qualité : affirmer que ce qu'on l'on croît est vrai et se donner les moyens de donner les preuves de la vérité du contenu propositionnel.
- La maxime de relation : il s'agit de « parler à propos », c'est-à-dire parler des éléments en rapport avec le thème traité.

- La maxime de modalité : le locuteur doit être le plus clair possible, il doit éviter de s'exprimer avec ambiguïté.

Aussi, dans notre société, il existe des contraintes, **des règles que l'on apprend** implicitement comme : « on ne coupe pas la parole, ou, si on la coupe, on le fait à un moment précis ». Cette indication est soumise à la variabilité culturelle des individus en présence.

En ce qui concerne les maximes de quantité et de qualité, il est nécessaire de présupposer qu'une information est connue de l'interlocuteur. Les **capacités pragmatiques** des interlocuteurs permettront aux uns et aux autres d'ajuster leur propos en fonction des connaissances de chacun.

Ces principes peuvent être transgressés de façon intentionnelle, lorsque les locuteurs poursuivent des fins particulières. Les locuteurs peuvent répéter l'information ou l'obscurcir délibérément de détails particuliers pour soutenir leurs propos. Tout dépend du but de la communication.

Ainsi, la caractéristique première des êtres humains est de vouloir mettre du sens, c'est-à-dire **se faire comprendre par leur entourage et comprendre**. La communication s'inscrit donc dans un cadre d'**intentionnalité**. Il existe cependant une part de transmission de sens non consciente : les émotions.

D'autres éléments permettent de compléter l'approche qualitative de Grice.

La relation émetteur - récepteur doit être préférentiellement réversible c'est-à-dire que tour à tour l'émetteur peut devenir le récepteur et vice et versa. Il s'agit d'une **interaction entre deux ou plusieurs personnes ayant des rôles susceptibles de s'intervertir. C'est la nécessité de réciprocité.**

Pour qu'une communication soit possible, on doit partager **un code**. L'émetteur doit faire passer le message dans un code c'est-à-dire qu'il encode et le récepteur va devoir décoder. La communication serait envisagée ici comme une sorte de traduction.

Le code est un système dans lequel on fait entrer le contenu du message entre émetteur et récepteur (code gestuel, verbal, etc.). Le message concerne le contenu de ce qui va être dit et qui a été mis dans un code.

Cependant, pour Saussure, le code linguistique qui représente la relation entre le signal linguistique (signifiant) et son référent (signifié) est arbitraire. C'est une convention : il n'existe aucune raison particulière pour le nom des choses. Même les onomatopées qui sont motivées au départ par le son que l'on entend sont réinterprétées par un code spécifique, partagé par tous les locuteurs d'une même langue (« cocorico » pour le coq repose sur des conventions culturelles).

Marcel Jousse, dans son étude sur l'étymologie de l'anthropologie du geste, affirme, à contrario de Saussure, que les mots de la langue trouveraient leur origine dans l'histoire de l'humanité, et plus précisément dans les gestes. Pour lui, il existerait une raison particulière pour le nom des choses. Cette hypothèse étayerait notre idée selon laquelle il existerait un continuum entre la période pré-linguistique et la période linguistique.

Le langage est composé de signifiants pour désigner des choses extérieures, le monde extra-linguistique. Le langage aide à penser la réalité, c'est un processus actif de construction de représentations du monde extérieur.

Cependant, les mots ne sont pas les mêmes pour tous. Il existe une **polysémie qui crée le malentendu nécessaire qui nous pousserait à communiquer. L'autre doit donc être réceptif à la différence d'autrui pour s'adapter et entrer en communication.** Ce point sera discuté et étayé dans notre étude clinique, qui nous amènera à réfléchir sur ce qu'entraîne un trop grande différence de l'autre dans l'entrée en communication de deux personnes.

En matière de communication, il y a donc deux problématiques à différencier :

- *celle de l'information, du message et de sa constitution : la problématique du signe, du code.*
- *celle du faire avec l'autre et sa différence : la problématique de l'échange interpersonnel ; à laquelle nous nous intéresserons particulièrement.*

Pour conclure sur ce paragraphe, Grice s'est intéressé plus précisément à la qualité de la communication entre deux personnes. **Il prend davantage en compte le contexte et entre autre la société qui impose ses règles de bienséance.** L'accent est porté surtout sur le langage verbal en omettant tout ce qui concerne la communication non-verbale et/ou paraverbale. Cependant, il amorce la notion d'intentionnalité et donc la notion de « théorie de l'esprit » même si elle n'est pas citée directement dans le sens où il précise que « les locuteurs devront ajuster leurs propos en fonction des connaissances de chacun ». Le locuteur doit faire des hypothèses en fonction de ce qu'il perçoit et comprend de son interlocuteur pour s'adapter à lui. **Le but premier est de se faire comprendre donc de transmettre des idées, et de comprendre.**

I- 1.4. La question du langage au travers de la théorie de la médiation

Le langage verbal est le moyen privilégié de la communication humaine. C'est un des aspects qui différencie l'homme des autres êtres vivants.

La théorie de la médiation distingue divers « plans » du langage. **La grammaticalité** qui est le registre spécifique du langage est logique, elle permet l'analyse du langage du point de vue du signifiant et du signifié, de la morphologie et de la syntaxe, quelle que soit la langue. Elle **représente la capacité même de langage dont dispose tout homme pour s'expliquer le monde par les mots**. La grammaticalité dont le processus est logique est à opposer à la « langue ». **La langue, elle, est le produit de l'échange et non d'un fonctionnement logique**. Elle suppose, en son principe, une traduction, une interlocution.

Le langage, à travers les processus qui le fondent spécifiquement, ne vise pas la communication mais l'élaboration de l'information, de la connaissance du monde. **La capacité de langage doit être mise à l'œuvre dans des interactions pour qu'on puisse parler de communication** qui devient alors échange d'informations et de connaissances. Nous n'échangeons pas seulement des mots et à partir des mots. **La langue se situe dans le registre du social puisqu'elle suppose une relation entre des protagonistes socialement situés**.

Parler c'est avoir aussi quelque chose à exprimer. Dans le désir de dire, on note un engagement affectif. Il s'agit là de s'autoriser à dire, oser dire. Ainsi, une personne peut très bien faire preuve d'une grammaticalité correcte sans pour autant communiquer et **une personne peut communiquer sans avoir cette capacité de langage**. Les deux aspects sont dissociables mais sont complémentaires.

Mais pourquoi communique-t-on ? Quel est notre intérêt ? Qu'est ce qui nous pousse à communiquer ?

I- 2. POURQUOI COMMUNIQUER ?

La psycholinguistique s'est intéressée aux **conditions d'utilisation du langage** et plus précisément à l'étude de l'usage des signes et de leur production selon un contexte déterminé, appelée **la pragmatique**. Dans cette perspective, l'idée centrale est **l'intention de communiquer** : nous communiquons dans un but précis, pour accomplir une fonction.

I- *2.1. Les fonctions de la communication*

Notons tout d'abord qu'à chaque auteur correspond une typologie des fonctions de communication.

Wetherby et Prutting (1984) ont décrit plusieurs fonctions de communication pour évaluer les stades précoces du développement de la communication. Notre étude clinique se basera sur cette liste pour observer la communication des enfants qui ne parlent pas.

Les neuf premières fonctions définissent les actes de communication en interaction et se subdivisent en trois sous-groupes fonctionnels. Les actes de communication considérés peuvent ainsi être adressés à des fins de :

➤ Régulation du comportement :

a) la demande d'objet :

Tout acte ou émission vocale utilisé afin de demander un objet tangible ou une personne qui ne sont pas nécessairement présents. L'enfant s'adresse à une personne ou s'intéresse à un objet ; il attend une réponse.

Ex : dit « toupie » en tendant les bras vers la toupie ou vocalise sur un mode interrogatif en regardant un objet puis l'adulte, en tendant la main éventuellement.

b) la demande d'action :

Tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un d'effectuer une action ; cela inclut le fait de demander de l'aide, les actions impliquant une autre personne ou celles qui mettent en relation une personne et un objet. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne. L'enfant attend une réponse.

Ex : tend les bras pour être porté, prend la main pour entraîner l'adulte à faire quelque chose, vocalise sur un ton interrogatif en regardant un objet hors d'atteinte.

c) la protestation :

Tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de cesser une action non désirée ; cela inclut le fait de résister à l'action d'un tiers et le rejet d'un objet offert. L'enfant vise un objet (ou un événement) et/ou une personne et attend une réponse.

Ex : repousse l'adulte qui veut le porter, regarde l'adulte qui propose un jeu, tape sur la table et va faire autre chose.

➤ Interaction sociale :

d) la demande de permission :

Tout acte ou émission vocale utilisé pour rechercher l'autorisation de quelqu'un dans l'accomplissement d'une action. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne et l'enfant attend une réponse.

Ex : met la main sur la poignée de la porte et regarde l'adulte, regarde un objet d'usage quotidien posé devant lui, puis l'adulte, puis l'objet.

e) la reconnaissance d'autrui :

Tout acte ou émission vocale utilisé pour montrer à autrui qu'on sait qu'il est présent ; cela inclut les salutations, les interpellations, et les moyens utilisés dans la conversation pour marquer la politesse et les relations entre les personnes. L'enfant s'adresse à une personne et non à un objet ; il attend une réponse.

Ex : l'enfant attire l'attention d'autrui pour lui témoigner qu'il reconnaît sa présence ou son action, par un geste affectueux, conventionnel (bisou).

f) la demande de routine sociale :

Tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de commencer ou de continuer à effectuer une interaction sociale de type ludique. Il s'agit d'un type spécifique de demande d'action faisant intervenir une interaction entre l'enfant et une autre personne. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne et l'enfant attend une réponse.

Ex : tend la balle à l'adulte, initie un jeu de « coucou » ou « attrape-moi ».

g) le comportement pour attirer l'attention sur soi :

Tout acte utilisé pour attirer l'attention de quelqu'un sur soi. Cet acte est un geste qui peut ou non faire intervenir un objet à titre de support, ou un accompagnement vocal/verbal pour attirer l'attention sur ce qui est à l'origine de ce comportement. Le premier acte peut être fortuit, et l'enfant le répète quand il a compris qu'il attirait l'attention de quelqu'un. L'enfant s'adresse à une personne, pas à un objet ; il attend une réponse.

Ex : connotation émotionnelle, affective perceptible avec risque de débordement de stimulations sensorielles de l'enfant dans l'interaction.

➤ Attention conjointe :

h) la demande d'information :

Toute émission vocale utilisée pour comprendre quelque chose au sujet d'un objet ou d'un événement. Cela inclut les questions « qu'est-ce que ? », « comment ? », « quand ? », « pourquoi ? » et les émissions vocales ayant l'intonation d'une question. L'enfant s'adresse à une personne et en attend une réponse.

Ex : regarde et manipule un objet, puis se tourne ou vocalise vers l'adulte sur un mode interrogatif, tout en jouant il pointe vers la porte et vocalise sur un mode interrogatif.

i) le commentaire pour autrui :

Tout acte ou production vocale utilisé pour diriger l'attention de quelqu'un sur un objet ou un événement ; cela inclut le fait de désigner du doigt, de montrer, décrire, informer et dénommer en interaction. L'enfant porte son intérêt sur un objet ou un événement et s'adresse à l'adulte ; il attend une réponse.

Ex : pointe vers un objet et vocalise sans intonation interrogative en regardant l'adulte, vocalise et soutient une mimique de plaisir en regardant l'adulte faire quelque chose.

La description de ces fonctions montrent que nous pouvons prendre en compte quantité d'autres éléments pour savoir si un enfant communique, d'où l'importance d'observer précisément les moyens que l'enfant utilise pour arriver à ses fins.

Le fait qu'un enfant ou un adulte mette en jeu un moyen de communication dans un contexte donné introduit la notion de « la pragmatique ». Celle-ci nécessite des règles, des convenances conversationnelles prenant en compte le contexte de communication. Mais quelles sont les fins de la pragmatique ?

I- 2.2. Altérité et Interaction

Selon la conception fonctionnaliste du langage, défendue par Halliday (1972), **les premiers mots de l'enfant n'ont pas une fonction référentielle, mais servent à instaurer des relations interpersonnelles**. Vygotski défend aussi l'idée que les premiers sons émis par les enfants seraient déjà des actes de communication, servant de médiation pour les interactions avec les personnes et les objets du monde. **Les enfants découvrent alors, par les réactions induites dans leur entourage, que les sons qu'ils émettent peuvent être utilisés pour atteindre certains buts**. C'est donc l'entourage, qui dans un premier temps, qui incite l'enfant à communiquer par leurs interprétations.

Apprendre à « parler », c'est donc apprendre à agir sur autrui. Ainsi, la dimension pragmatique, qui est l'étude de l'utilisation fonctionnelle du langage ou plutôt de la « langue » (cf. Théorie de la médiation) est privilégiée. **La pragmatique prend en compte l'interlocuteur au sein de l'échange et de ce fait, favorise la mise en place d'une relation interpersonnelle**.

Hupet (1990) précise que la compétence pragmatique se définit comme la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuels appropriés de contenu, de forme et de fonction. Elle implique à la fois la maîtrise d'habiletés spécifiques (gérer l'alternance des rôles, initier un thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des

demandes de clarification ou de confirmation, etc.) et la maîtrise d'habiletés cognitives générales (habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul d'inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'informations, la capacité à adopter la perspective d'autrui, etc.)

Plus précisément, de notre point de vue, **la pragmatique favorise l'interaction qui pourrait être une des causes de la communication.** Autrement dit, **la communication qui suppose l'altérité** (donc des interlocuteurs différents, capables de se poser en tant que tels) **serait une conséquence de l'interaction** se définissant comme tout phénomène qui suppose que deux « corps » (individus ; objets) mènent une action dans un même but. La communication aurait pour base « l'interaction ».

Chez les enfants, on parlerait ainsi plus d'interaction que de communication, car si l'enfant communique, c'est pour s'intégrer dans un groupe culturel : sa famille. L'enfant communique avec l'adulte dans un premier temps parce qu'il est différent de lui. Puis, l'adulte devient la référence sociale (pour savoir ce qui est socialement acceptable ou non) de l'enfant et ce dernier rentre en relation avec l'adulte car il ne comprend pas tout ce qui l'entoure. Il apprend à connaître son environnement par le biais de l'interaction. Il imite ses pairs. **L'enfant aurait donc un statut spécifique de communication.**

J. C. Quentel (1993) définit cette spécificité de l'enfant. Si l'on considère que la communication est un échange, les partenaires de l'échange devraient être mutuellement ouverts l'un à l'autre, sans parvenir à annuler la différence qui les fonde. L'appropriation et la négociation sont alors possibles et par conséquent permettent de participer à un véritable échange, à une véritable communication. Or, l'enfant s'imprègne des usages de son milieu (langue, comportements sociaux, culture) mais n'est pas en mesure de les contester, ni de les relativiser.

De plus, l'enfant est inscrit dans l'histoire de ses parents et n'a pas encore émergé au principe de la « personne », principe défini par la théorie de la médiation comme étant le déterminisme permettant de nouer des liens sociaux, quels que soient le lieu, l'époque et la communauté dans laquelle il s'insère. L'enfant, dans ce statut spécifique n'est donc pas comparable à l'adulte.

Aussi, toujours sous l'angle de la théorie de la médiation, nous pouvons dire que les capacités pragmatiques des enfants ne seraient pas innées. Elles se développent au cours des interactions avec le monde environnant. **L'enfant imite, s'essaye à communiquer comme les adultes sans toujours comprendre et réaliser les enjeux de leur façon de communiquer**

(exemple de la contagion émotionnelle, du mensonge). Prenant tous ces éléments en compte, peut-on réellement parler de réelles capacités pragmatiques de l'enfant ?

Peut-on donc réellement parler de communication chez un enfant ? Nous devrions plutôt parler, dans notre étude, face à ces éclairages théoriques, de « communication en émergence », de « prémices de communication » plutôt que de communication en tant que telle. **L'enfant serait au stade d'une constitution progressive de sa propre différence par rapport à ses pairs, et plus précisément l'enfant serait au stade d'apprentissage de la communication.** L'interaction serait innée et des pré-requis développementaux seraient nécessaires à l'entrée en communication.

En conclusion, nous pouvons dire que **c'est au fil des situations de communication que l'enfant va saisir les fins de la communication. Ce qui pousse un enfant à communiquer excepté ses besoins élémentaires et son désir de découvrir le monde par le biais des interactions avec son entourage, c'est « l'autre », qui se définit comme « différent de soi ».**

I- 3. COMMENT COMMUNIQUER ?

I- 3.1. Multicanalité

Pour Abercrombie, « nous conversons avec tout notre corps ». En effet, **la communication humaine est multicanale** : on ne peut l'étudier sous le seul angle verbal.

Beaudichon et coll (1985) insistent sur la nécessité, lors d'un travail sur la communication, d'une description des composantes verbales, mais également non-verbales et/ou para-verbales inhérentes à toute forme d'interaction sociale.

Il nous importe ici d'en faire le récapitulatif afin de démontrer que même un enfant qui ne parle pas, peut communiquer grâce à des moyens non linguistiques. Pour cela, nous devons être au fait des différents moyens de communication qu'il peut avoir à sa disposition.

Récapitulons sous forme de schéma les éléments qui composent « la » communication d'après les auteurs cités précédemment.

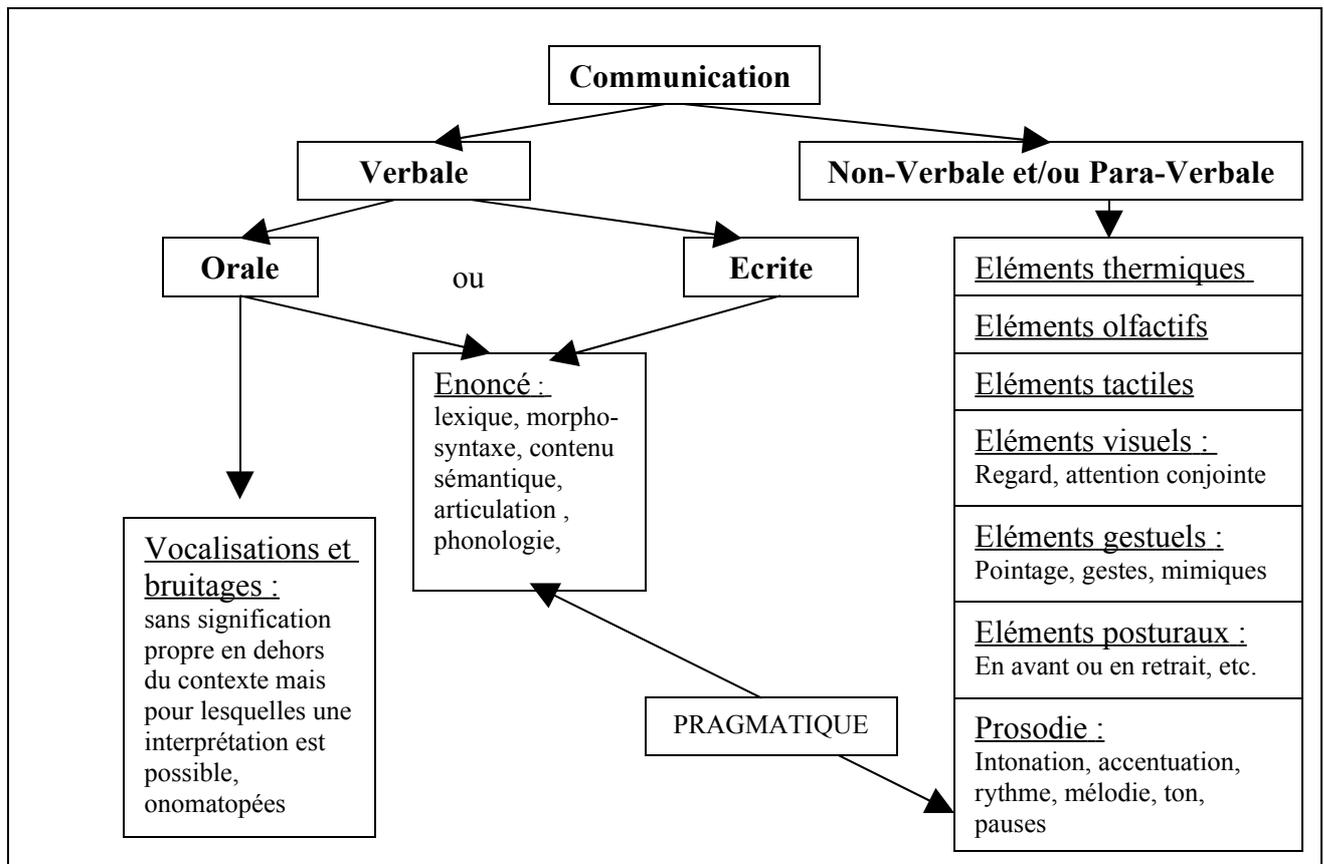


Figure 2 : Les différents moyens de communication

I- 3. 2. La communication non-verbale et/ou para-verbale

Avant qu'il n'accède au langage, l'enfant communique grâce à des moyens non-linguistiques. Puis entré dans la période linguistique, il utilise encore, de façon consciente ou non, une combinaison d'éléments non-verbaux pour communiquer avec son entourage.

a) le regard

Selon Agyle et Cook (1976), « *la signification la plus fondamentale du regard est que l'autre est attentif* ». Il sert pour les individus à signaler leur disponibilité ou non vis à vis d'autrui. **Le regard permet le partage d'informations, d'établir, de maintenir ou d'interrompre des contacts.** Les jeux de regards ponctuent les interactions. Ils ont un effet inhibiteur ou facilitateur sur la personne qui parle.

Kendon (1967) insiste sur le fait que le regard a une fonction dans **l'alternance des tours de parole.**

b) les mimiques

Chez l'espèce humaine, c'est **le visage qui le plus porteur d'expressivité**. Il nous informe de **l'état émotionnel** : la joie, la surprise, la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, etc. Ces expressions se fixent chez le bébé entre 0 et 6-8 mois, grâce aux réactions de l'entourage, qui leur accordent plus ou moins d'importance.

c) les mouvements, les gestes et les postures

Nous communiquons par notre corps tout entier. C'est par l'ensemble de son corps que l'enfant exprime sa façon de réagir aux diverses sollicitations. Selon l'état émotionnel, le tonus corporel se répartit différemment. **Les gestes peuvent remplacer la parole pour l'expression d'une demande**, en montrant du doigt, par exemple.

d) la prosodie

Des éléments para-linguistiques comme l'intonation montante ou descendante pourront faire la **distinction** entre une interrogation et une affirmation si l'on ne comprend pas le **contenu du message**.

I- 3. 3. La question de l'imitation

Entre 18 et 24 mois, l'intentionnalité émerge et l'enfant commence à concevoir l'imitation comme un **moyen d'attirer l'attention de l'autre, d'entrer en contact** avec un partenaire, de dire à l'autre « tu m'intéresses », de manifester ses intentions de communication.

J. Nadel (2004) montre qu'entre 21-24 mois et 42 mois, c'est-à-dire avant la maîtrise du langage, les enfants utilisent l'imitation comme un « langage sans mots ». Les enfants seraient beaucoup plus attentifs l'un à l'autre lorsqu'ils s'imitent (il faut regarder pour imiter) ; ils rient beaucoup plus ; ils interagissent sur la base d'un thème commun (Nadel, 1986).

Les enfants recherchent la synchronie : ils se coordonnent pour faire la même chose en même temps, comme lorsqu'on hoche de la tête pendant que l'interlocuteur parle.

Ils organisent un tour de parole en exploitant le fait que l'imitation offre deux rôles, celui de l'imitateur et celui de modèle, et qu'on peut alterner ces rôles. Manifester sa reconnaissance d'être imité est étroitement lié à l'âge développemental de l'enfant. Ce même auteur a montré qu'en trois minutes d'imitation de l'enfant non verbal avec autisme, un étranger imitateur devient un ami de l'enfant, traité affectueusement et recherché émotionnellement. Des

séances répétées d'imitation augmentent la reconnaissance d'être imité, engendrent l'imitation réciproque, provoquent un contact physique étroit avec l'imitateur, font décroître l'inactivité.

Nadel constate que certains enfants autistes imitent spontanément (échopraxie) tandis qu'ils répondent très peu aux demandes provoquées d'imitation.. En effet, lorsque l'imitation est suscitée, celle-ci n'a d'autre objectif que de répondre à une demande en dehors de toute motivation personnelle. On peut, en aparté, faire un parallèle avec les demandes d'affection qui sont souvent à l'initiative de l'enfant alors que ces mêmes enfants répondent peu aux demandes à l'initiative de l'entourage.

L'imitation spontanée concerne l'usage fonctionnel de l'imitation. On voit ainsi apparaître quelque chose qui pourrait s'apparenter à une fonction de communication, quand l'enfant accède tour à tour à la capacité d'imiter et d'être imité. De plus, quelques travaux (Wetherby et Prutting, 1984 ; Nadel et Pezé, 1993), portant sur des enfants à troubles autistiques obtiennent des **relations entre des déficits imitatifs (verbaux ou gestuels) et des déficits communicatifs.**

Ainsi, nous pourrions considérer que l'imitation est un **moyen qui ferait émerger une interaction, dans la mesure où elle entraîne un jeu, une action menée ensemble avec une alternance.** Les enfants avec autisme seraient capables d'imiter et de reconnaître le fait d'être imité, ils devraient donc pouvoir utiliser eux aussi ce système de « communication » sans mots. L'imitation, selon la définition stricte de la communication en tant qu'échange, ne peut être considérée comme de la « communication », mais elle représente un « moyen » d'entrée en relation, en interaction.

I- 3. 4. La question des comportements-problèmes

Il est tout d'abord important de noter qu'un comportement devient un comportement-problème qu'en fonction de la tolérance de l'entourage et du contexte.

Ainsi les « troubles du comportement » décrits chez les enfants avec autisme pourraient être interprétés par l'entourage comme des tentatives de communication. Ne pouvant s'exprimer de manière à se faire comprendre rapidement ou dans l'incapacité à se faire comprendre, les cris, l'automutilation viennent signifier à autrui que quelque chose ne va pas (douleurs somatiques, angoisse, mécontentement). **L'enfant avec autisme adopte donc le comportement qui entraîne « la meilleure réponse » de l'entourage, pour lui.**

Magerotte (2003) explicite les troubles du comportement d'un enfant avec autisme comme un problème de communication, une mauvaise compréhension de ses propres sentiments (débordement émotionnel, excitation). Il ajoute qu'il faut toujours placer le comportement d'un

enfant dans son contexte pour bien le comprendre. Les colères des personnes avec autisme peuvent signifier qu'elles cherchent à obtenir de l'aide, de l'attention, des objets, une activité, un contact physique ou à éviter une tâche, un événement, un contact physique, etc. Ce seraient donc des moyens de communication.

Van Der Straten (1991) parlent aussi de « communication » pour les manifestations physiologiques initiales (pleurs, cris, grelottements) qui ne sont pas dès le départ intentionnelles mais qui le deviennent grâce aux réactions de l'entourage.

Une meilleure compréhension de son environnement (aides visuelles : emploi du temps imagé, etc.) et d'autres moyens de communication qu'il aura à investir (moyen de communication alternative : images, pictogrammes) permettront de réduire ces comportements problématiques.

Pour conclure, ces comportements problématiques pourraient être interprétés comme des comportements communicatifs mal adaptés. Il est important de les envisager comme tels surtout dans la prise en charge d'enfants avec autisme. Cette réflexion sur ce qui entraîne ces comportements nous conduit à apprendre à l'enfant un comportement de communication, plus adapté à nos yeux, qui entraînera une réponse aussi satisfaisante pour lui. L'enfant découvre alors d'autres moyens de communication ce qui l'aide à s'ouvrir au monde environnant.

I- 4. CONCLUSION

La communication se construit dans un **échange au cours d'une interaction**. L'interaction serait donc un « **cadre** », un « **lieu** » où une communication est possible, et constituerait les prémices de la communication. L'interaction n'est donc pas, à elle seule, une communication.

Que ce soit sur le mode verbal ou non, les partenaires émettent quelque chose d'eux-mêmes à l'autre, **de façon intentionnelle ou non**. On utilise ici le nom de « partenaire » puisqu'il existe, à notre sens, une réelle notion de **partage** quel que soit sa nature (information verbale, émotions, action). La communication entraîne une adaptation pour chacun des partenaires à l'autre, à son type, à son choix de communication. Si cette **adaptation** ne peut se faire, on assiste alors à une rupture de la communication. Prenons l'exemple d'un enfant avec une dysphasie réceptive, le moyen de communication qu'est le langage verbal entraînera une incompréhension de part et d'autre. L'enfant ne comprenant pas le motif de l'échange, il se

détournera de l'échange, tout comme son interlocuteur se sentira déconcerté et abandonnera sa volonté d'échange. Il faut alors trouver **d'autres moyens de communication**.

De plus en plus d'auteurs pensent que les compétences fonctionnelles sur le plan de la communication sont présentes bien avant l'apparition du langage. Mais cela dépend de ce que l'on appelle « communication », d'où l'importance à nos yeux, de tenter de donner une définition plus précise de la communication. Le langage verbal offre bien entendu à l'enfant une plus grande facilité pour exprimer ses intentions mais l'idée d'une continuité entre période pré-linguistique et linguistique est intéressante. Elle nous incite à considérer **les manifestations non verbales comme des moyens de communication, ayant un but, une fonction**. Le verbal ne serait donc pas le seul moyen de communiquer. Il est un atout mais n'est pas indispensable si l'on parle de communication dans la période pré-linguistique.

Les besoins vitaux, la différence créée par l'autre et par soi-même, l'interaction poussent l'individu à communiquer avec autrui.

La communication est sans cesse modulée par les raisons de communiquer du locuteur, son objectif, le nombre d'interlocuteurs, ses rapports avec les interlocuteurs. Elle est donc décrite en fonction du **contexte**. De plus, l'interlocuteur a un rôle primordial dans la conversation. Il doit être un **partenaire actif en respectant les règles fonctionnelles du langage qui permettent à l'autre de s'insérer facilement dans la discussion**. Ces différents éléments nous amènent à la réflexion engagée dans notre partie clinique, c'est-à-dire qu'en fonction du partenaire et du contexte les individus peuvent « communiquer » ou interagir différemment.

Mais communiquer, c'est aussi et surtout **percevoir et prendre conscience des personnes** (soi et les autres), c'est échanger avec des personnes des intentions, des vécus, des émotions ou des commentaires, en particulier sur des activités partagées, **développer des savoir-faire et des savoir-dire**. Toutefois, le **langage verbal** peut ne pas être le seul recours à l'échange, il existe d'autres moyens de communication comme le **non-verbal ou le para-verbal** (expressivité du visage, gestes, postures, intonation, etc.).

Communiquer demande donc des capacités de réflexion, de recul, de négociation avec l'autre, vis-à-vis de l'autre et vis-à-vis de soi que l'enfant, du point de vue développemental, ne serait peut-être pas en mesure de faire valoir. On parlerait de « prémices de la communication ».

En conclusion, il est nécessaire de différencier la communication des enfants de celle des adultes. **Celle des enfants a des fins qui lui sont propres** (insertion dans un groupe, comprendre l'environnement, apprentissage de la langue, de la culture) et par conséquent seraient plus de l'ordre de l'interaction c'est-à-dire faire quelque chose ensemble et dans un même but.

Pour notre étude, nous utiliserons le terme « communication » d'une façon généraliste, en incluant ces divers aspects.

CHAPITRE II

LE DEVELOPPEMENT ORDINAIRE DE LA COMMUNICATION

Après avoir tenté de définir la communication, nous nous intéresserons dans ce chapitre au développement de la communication pendant la période pré-verbale, période pendant laquelle l'enfant utilise des moyens non linguistiques pour communiquer (ou pour « interagir ») et/ou utilise quelques mots sans pouvoir les combiner dans un même énoncé. L'émergence de la syntaxe est la limite supérieure de la période pré-verbale.

Cette étude nous permettra de mettre en évidence les moyens à disposition des enfants qui ne parlent pas pour agir sur les personnes dans le but d'une interaction. On parle de prémices de la communication.

Après avoir donné des indications développementales des pré-requis de la communication, nous préciserons en quoi l'interactionnisme, l'intentionnalité, l'attention conjointe et les tours de rôle définissent le cadre de la communication. Une réflexion sera également menée sur le concept de la théorie de l'esprit.

II- 1. INDICATIONS DEVELOPPEMENTALES DES PRE-REQUIS

a) L'imitation

Durant les premières semaines de la vie, les bébés reproduisent les comportements observés chez autrui. **L'imitation** contribue au développement de la compréhension de soi et d'autrui. La précision croissante, avec laquelle les bébés imitent un nouveau comportement de manière immédiate ou différée, reflète une attention plus soutenue, une meilleure coordination motrice et une conscience plus aiguë de la finalité de comportements particuliers.

b) La permanence de l'objet

Vers 3- 4 mois, les bébés commencent à comprendre le principe de la **permanence de l'objet**.

c) L'attention

Quelques semaines après la naissance, le bébé tourne son regard vers sa mère dès qu'elle parle. La mère, elle aussi, oriente naturellement son regard vers son enfant. Bruner parle **d'attention réciproque** : les deux protagonistes sont « absorbés » l'un par l'autre.

Après 6 mois, les objets entrent en concurrence avec le visage humain pour capter l'attention du bébé. Celui-ci suit le regard de sa mère : c'est **l'attention partagée**.

Vers l'âge de 9 mois, les enfants peuvent s'engager dans des **interactions triadiques**. Les enfants éprouvent alors de **l'intérêt pour les objets et pour les personnes**. Le regard de l'enfant sera associé à d'autres modalités (gestes, postures, vocalisations, etc.). Les bébés partagent avec autrui leur expérience d'un objet ou d'un événement. On parle alors **d'attention conjointe**.

d) Les jeux de faire-semblant/ La théorie de l'esprit

Entre 12 et 24 mois, les enfants commencent à élaborer des **jeux de faire-semblant qui constituent les fondations du développement cognitif et social**. Cependant cette capacité à « faire semblant » nécessite une compréhension sociale et cognitive considérable. C'est le premier indice de la capacité du tout-petit à se représenter symboliquement les personnes et les objets.

Entre 2 ans et 2 ans et demi, les enfants **commencent à attribuer des émotions, des désirs, des sensations** aux poupées. Puis avec l'âge, les états mentaux qui sont conférés aux poupées sont de plus en plus élaborés et complexes. Une poupée peut se cacher d'un voleur ou se demander où est parti son ami. Ces jeux permettent de mettre en évidence les émotions des enfants, mais aussi leur identité, leurs relations à autrui et leur vision du monde extérieur.

A partir de 2 ans : alors que les enfants deviennent plus aptes à identifier les situations annonciatrices d'émotions variées, ils deviennent également plus compétents pour soulager la tristesse d'autrui. En grandissant, les enfants sont plus à même d'adopter le point de vue d'autrui et de **partager des expériences émotionnelles**.

Puis, au moment de l'apparition du langage, les enfants apprennent comment l'utiliser pour atteindre des buts particuliers de communication.

De nombreux auteurs se sont intéressés à la question du passage de la communication pré-linguistique à la communication linguistique. Pour s'approprier une langue, l'enfant doit avoir eu des expériences langagières et développé des habiletés linguistiques. Parmi eux, nous retiendrons le travail de Van Der Straten, qui différencie des niveaux de communication, et de Bruner, qui se base sur l'interaction enfant-adulte.

II- 2. DE LA COMMUNICATION NATURELLE A LA COMMUNICATION CONVENTIONNELLE

Astrid Van Der Straten (1991) décrit trois niveaux de communication :

II- 2.1. Le mode expressif ou naturel

C'est la première façon d'interagir que l'enfant teste à son arrivée au monde. Les signaux ne sont pas envoyés avec l'intention d'agir sur autrui, mais ils sont tout de même reçus et interprétés par des partenaires actifs. Grâce à ses « bases sensorielles », le nourrisson développe des compétences auditives, visuelles, olfactives, gustatives et kinesthésiques. Ces capacités précoces constituent ses premiers moyens de communication avec son entourage. On parle ainsi, de « prémices communicationnels » ou de « communication sensori-motrice ».

Ainsi, le regard, les manifestations corporelles ou vocales du bébé sont interprétées et modelées par ses parents. On distingue les comportements indifférenciés de tout le corps évoquant un mal-être (grognements avec contraction des membres) ou un bien-être (avec détente des membres) des mouvements réflexes traduisant un besoin particulier comme le bâillement.

Le corps présente des indices précieux : il fournit des informations sur notre état intime, de façon inconsciente: peur, timidité, appréhension.

Cette expressivité du corps est la première forme de communication à apparaître. Elle ne disparaîtra pas. Elle constitue la base sur laquelle d'autres modes vont se construire. De 3-4 mois jusqu'à 8-10 mois, on observe ainsi l'émergence de comportements d'indication tels que : regarder l'objet, tourner la tête vers, tendre un bras, les deux bras, pencher le buste vers (orientation positive) ; regarder ailleurs, détourner la tête, éloigner le buste, se rejeter en arrière (orientation négative, demande d'arrêt d'action).

II- 2.2. Le mode indicatif ou intentionnel

Les signaux de type indicatif apparaissent **vers 8 mois** : l'enfant indique alors intentionnellement quelque chose à quelqu'un. Le bébé n'essaie plus d'effectuer l'acte lui-même, **il indique à l'adulte qu'il veut le voir réalisé.** Pour cela, il commence l'acte, marque un temps d'arrêt et regarde parfois furtivement l'adulte. Ces comportements sont spécifiquement produits à destination de l'adulte. Tous les gestes délibérés d'orientation vers un objet, une personne ou les deux alternativement constituent des signes de type indicatif. Nous citons ci-dessous les

différents procédés d'indication, décrits par Van Der Straten (1991) chez les enfants de 8 à 15 mois :

- Mouvements de début d'action : en commençant l'action, l'enfant indique l'ensemble de l'action qu'il veut que l'adulte effectue. Ce début d'action est souvent accompagné d'une vocalisation.
- Mouvements d'orientation : regard orienté avec rapprochement du buste, de la tête, des bras vers l'objet ou la personne désiré.
- Déplacements : en se plaçant par exemple devant la porte, l'enfant montre qu'il veut sortir. Ce procédé dure peu de temps et est généralement rapidement remplacé par des indications à distance.
- Gestes d'action directe sur autrui : l'enfant agit directement sur le corps de l'autre pour lui faire faire quelque chose (l'enfant prend la main de l'adulte et la pose sur l'objet sur lequel il veut qu'il agisse.)
- Gestes avec ou autour d'un objet : l'enfant tend un objet à un adulte, ou tend la main ouverte vers un objet.
- Gestes de tapotement : entre 12 et 18 mois, l'enfant commence à tapoter l'objet sur lequel il souhaite que l'adulte agisse.
- Montrer du doigt : vers 10 mois, par le pointage, l'enfant regarde, tend le bras, l'index et montre ainsi à l'adulte l'objet de son désir.

Ces comportements sont souvent combinés entre eux.

II- 2.3. Le mode représentatif ou conventionnel

Vers 12-18 mois, apparaît la troisième façon de communiquer : les comportements de représentation. Les messages sont alors adressés non seulement volontairement, mais en plus au moyen d'un codage précis. L'enfant représente par tout son corps ou une partie de ce dernier, par la voix quelque chose ou quelqu'un. Ces messages intentionnels exprimés sous forme de signes exigent un développement postural et moteur avancé et une bonne maîtrise du corps. **Le regard se déplace alternativement de l'objet à l'adulte.**

Le pointage, bien que décrit dans les comportements d'indication est aussi considéré comme un signal conventionnel.

Divers types de signes sont observés chez les enfants à partir de 12 mois : frapper dans les deux mains « bravo », agiter une main « au revoir », le son « meuh » pour imiter la vache, dire « papa » pour son père.

On distingue ainsi les signes gestuels, résultant d'une « conventionnalisation tacite » entre les membres de la société ou seulement les partenaires de l'échange (enfant/parents), des signes verbaux arbitraires que sont les premiers mots reconnaissables, apparaissant vers 15 mois. L'accès au langage verbal permet à l'enfant d'exprimer plus directement ses intentions à l'adulte. De plus, il lui permet de parler de ce qui est absent. **La communication devient plus efficace.**

Van der Straten insiste sur le fait qu'il n'y a pas de substitution d'un système de communication par un autre, ni transformation d'un mode « naturel » en un mode « conventionnel ». Les façons de communiquer se combinent et coexistent.

Les travaux de Van Der Straten vont nous permettre de catégoriser les différentes formes de communication observées chez les enfants de notre étude, et ainsi de situer chacun d'eux à un niveau, et ce pour diverses fonctions de communication.

II- 3. L'INTERACTION PRIMORDIALE

Pour Bruner, il existe un **LASS (Language Acquisition System) qui est un système de support d'acquisition du langage** : c'est le scénario transactionnel créé par l'adulte pour entrer en relation avec l'enfant. Pour lui, **le développement du langage implique donc deux personnes** : il faut une intervention appropriée du langage adulte.

Bien que le répertoire de langage expressif des nouveau-nés soit limité, les parents apprennent rapidement à distinguer différentes formes de pleurs. Nous pouvons parler de « **spirale interactive** » car c'est parce que les parents ont des interprétations différentes et donc des réponses différentes aux pleurs de l'enfant, que l'enfant différencie ses appels, module ses pleurs.

A l'âge de 3 mois, les bébés commencent à s'impliquer davantage dans les échanges, notamment au moyen des sourires sociaux. Les bébés et leurs parents vocalisent à tour de rôle, établissant un cadre interactif pour l'apprentissage linguistique et le dialogue.

La première forme de discours produite par l'enfant est le dialogue, favorisé par l'interaction au sein de la dyade mère-enfant. Les travaux de Bruner (1978, 1983) ont montré comment les parents et les enfants développent des formats au cours de jeux et d'activités quotidiennes. **Un format est un ensemble établi d'activités ordonnées et répétitives,**

obéissant à certaines règles qui offrent un support crucial à l'enfant pour découvrir comment utiliser le langage.

Exemple du « coucou-caché » :

- l'un pose des questions : « où il est ? » / l'autre répond
- l'un produit un énoncé ou un comportement non verbal / l'autre approuve et le renforce ou le refuse.

Le format contribue au passage de la communication pré-linguistique au langage de différentes façons :

- l'enfant se focalise sur des scénarios transactionnels familiers et routiniers, la routine permettant l'anticipation.
- il encourage et modèle des mots et expressions sur des gestes familiers et des vocalisations différentes émises pour effectuer différentes fonctions du langage,
- les scénarios sont faits d'événements dont on établit les règles et que l'on construit par le langage,
- différents processus psychologiques et linguistiques apparaissent d'un scénario à l'autre : par exemple les scénarios de désignation qui se transforment ensuite en scénarios de demande.

Pour Bruner, l'intérêt de ces microstructures ayant un haut degré de prédictibilité est qu'elles permettent à l'enfant qui connaît le déroulement de l'action de se libérer « cognitivement » pour se centrer sur ce que dit la mère et d'explorer ainsi les éléments linguistiques de l'échange.

Différents formats tels que les routines interactives, les jeux, la lecture de livres, permettent la mise en place des fonctions communicatives puis des compétences linguistiques.

Vers 14 mois, la mère traite les vocalisations de l'enfant comme si elles voulaient dire quelque chose. Bruner parle de « **l'hypothèse de sémantité** ». Quand des babillages ont l'apparence d'un lexème, la mère soutient l'enfant en reprenant le terme qu'elle a identifié « et qu'est-ce qu'il fait l'oiseau ? ». **La mère encourage toujours les nouveaux savoir-faire de l'enfant.**

Bruner montre à quel point l'interaction est au service de l'apprentissage du langage verbal et par conséquent de la communication : le langage verbal est un moyen de communication complexe. L'enfant a besoin que ses parents aient un intérêt particulier pour lui et les parents ont besoin que leur enfant leur renvoie quelque chose de leur expressivité pour

créer des interactions. L'un et l'autre sont indispensables pour voir émerger l'envie de communiquer et l'envie de communiquer de plus en plus. Ainsi, l'autre nous pousserait à communiquer (cf Chapitre 1) et l'interaction en résultant contribuerait au bon développement des capacités communicationnelles de l'enfant.

II- 4. L'INTENTIONNALITE

Greenfield (1980) définit l'intention communicative comme un but ayant une existence mentale avant le stimulus ou la réponse elle-même. La première caractéristique selon Searle (1980) est la directionnalité, similaire au critère que Bruner caractérise comme la « direction du comportement soutenue pendant le déploiement des moyens ». La seconde est la « présentation ou représentation des conditions de satisfaction ». La distinction entre représentation et présentation correspond pour Searle, à la distinction entre « intention préalable » et « intention en action ». Dans la première, le sujet a un modèle mental des conditions de satisfaction avant que l'action ne commence ; dans la seconde, en revanche, les conditions de satisfaction sont présentes de manière implicite pendant l'action. Pour Greenfield, cette distinction permet de clarifier ce qui différencie l'adulte du jeune enfant. Chez l'adulte, les deux types d'intention existent, alors que chez le jeune enfant, l'intention en action est la seule possible.

Bruner distingue cinq critères externes permettant de mettre en évidence l'intention communicative:

- L'anticipation de l'apparition d'une action
- La sélection des moyens appropriés pour atteindre un état final.
- La direction constante du comportement
- L'arrêt du comportement avec l'atteinte de l'état final
- L'utilisation des moyens de substitutions pour corriger une éventuelle déviation, ou s'ajuster à la situation

Une conduite peut donc être considérée comme intentionnelle s'il est possible d'établir sa directionnalité (existence d'un but) et son arrêt en présence du but. Dans certains cas, c'est uniquement par l'observation des tentatives subséquentes pour atteindre le but que l'on peut établir l'intentionnalité de la conduite. En particulier, dans la communication, la répétition sélective du message témoignerait de la directionnalité et des conditions de satisfaction.

Lors de l'entrée de l'enfant dans l'intentionnalité, le regard porté vers l'adulte est la condition sine qua none pour que le comportement de l'enfant soit interprété comme une demande selon le point de vue de Schaffer(1977). C'est au cours des interactions que l'enfant se

voit attribuer des intentions par son entourage et c'est grâce à cette considération que l'enfant en développera d'autres par la suite.

A contrario, Trevarthen (1979) attribue une intention communicative très tôt aux enfants : l'enfant serait capable, pratiquement dès sa naissance capable de percevoir autrui comme un « interlocuteur ». Ils seraient « intentionnels parce que capables d'agir selon des buts qui ne sont pas immédiatement présents ».

Cette théorie est donc remise en question par les travaux des interactionnistes. Nous pouvons prendre l'exemple du « sourire social » qui ne serait en fait qu'un réflexe mais interprété par les parents comme une réponse dans une interaction donnée. L'enfant observant les réactions positives de son « sourire » sur son entourage, réitérera son geste au début réflexe pour obtenir de nouveau le plaisir de l'interaction avec son entourage. Ce statut d'interlocuteur actif conféré aux bébés par les parents est d'une importance primordiale pour le développement de la communication. Ces éléments vont dans le sens de l'hypothèse de sémantacité de Bruner qui montre que la volonté des parents de mettre du sens sur ce que fait leur enfant influe sur les comportements de l'enfant.

Plus tard, les adultes peuvent être si impatients qu'ils découvrent des mots dans le babillage précoce. Comme le suggère Michael et Sheila Cole : « Ni l'adulte, ni l'enfant ne savent réellement ce que l'autre veut dire. Chacun essaie de recueillir un peu de sens en supposant que l'énoncé de l'autre est un schéma sonore particulier qui correspond à un sens particulier. Cette connivence peut finalement donner un mot commun, dans un langage que tous deux peuvent comprendre. »

L'adulte étaye, développe les intentions communicatives de l'enfant pour qu'il saisisse les modalités conversationnelles.

Avant et lors de l'apparition du langage, les mots-phrases et les combinaisons de deux mots limitent la communication effective aux contextes familiaux. L'interlocuteur doit connaître l'environnement minimum de l'enfant pour le comprendre facilement. Seuls les parents comprennent aisément ce que l'enfant veut dire.

Deviner, comprendre les intentions, les croyances d'autrui nécessite des capacités complexes qui doivent remettre en question nos propres croyances et celles de nos interlocuteurs. Le concept de la théorie de l'esprit, dans cette continuité, peut alors être discuté.

II- 5. LA QUESTION DE LA THEORIE DE L'ESPRIT

La théorie de l'esprit est la capacité à attribuer des états mentaux (émotions, croyances) aux autres et à soi-même. **Elle permet de prévoir le comportement d'autrui.** Dès un an, l'enfant est capable d'orienter ses conduites en tenant compte de celles de son partenaire d'interaction. Selon Astington (1991), cette aptitude survient durant le deuxième semestre de la troisième année de la vie. L'âge correspondant à cette aptitude ne forme pas un consensus.

Penser au sujet des pensées d'autrui s'accroît lorsque l'enfant réalise qu'autrui peut avoir des goûts et des désirs différents des siens, et plus largement, que les individus ont des réactions émotionnelles différentes à l'égard des personnes et des événements.

La compréhension sociale éclôt réellement lorsque les enfants s'impliquent dans des relations et des activités communes avec les membres de leur communauté. **Cette compréhension sociale mène à l'émergence de relations interpersonnelles.**

Cependant, si on se réfère à la théorie de la médiation, le travail de l'enfant, pris dans l'histoire de ses parents, est donc dans un premier temps d'accepter l'autre comme différent de lui. La théorie de l'esprit n'est pas validée dans ce sens selon la théorie de la médiation. **L'enfant ne serait pas en mesure, avec les moyens dont il dispose de théoriser l'esprit de l'autre.**

Ainsi, la difficulté relatée des enfants avec autisme à accéder à la représentation des états mentaux d'autrui serait erronée dans le sens où le concept de théorie de l'esprit ne devrait pas s'appliquer au statut même d'un enfant.

De plus, par définition, la théorie de l'esprit, dans sa définition serait une compétence pragmatique. Elle consiste à interpréter de manière adéquate des signaux qui constituent les messages en fonction du contexte. Cela suppose une possibilité de réaliser ou de reconnaître une même fonction sociale sous des formes diverses. Cela suppose également une connaissance ou, au moins, une reconnaissance, des différents types de contexte social. Peut-on attribuer au jeune enfant toutes ces capacités ?

Shatz (1983) avance sur le plan théorique des arguments qui conduisent à nier la possibilité de ces compétences. Pour lui, la compétence communicative dépendrait non seulement du stade de développement cognitif atteint, mais aussi d'un ensemble de sous-compétences, que les enfants sont plus ou moins capables de mettre en œuvre selon les exigences de chaque tâche en terme de traitement de l'information. Un aspect spécifique de la communication est que cette information est en partie sociale. Elle mobilise des connaissances relatives à la signification des actions, ainsi qu'une capacité de l'individu à les utiliser pour produire des comportements signifiants et pour interpréter les messages. C'est surtout cette possibilité d'utilisation qui serait limitée chez le jeune enfant.

Shatz fait l'hypothèse que l'existence de stéréotypes, de registres linguistiques et d'interactions ritualisés indique que les connaissances sociales sont mémorisées à un niveau relativement général. La reformulation de messages qui n'ont pas réussi, avec éventuellement des variations de forme, pourrait s'expliquer par la simple persévérance vers un but, utilisant des moyens stockés en mémoire grâce aux routines interactives.

De l'ensemble des travaux de cet auteur se dégage le point de vue suivant : l'objectif de l'enfant quand il répond aux énoncés qui lui sont adressés ou quand il produit lui-même des messages gestuels ou linguistiques, est de maintenir l'interaction, de faire aboutir ses visées vers un but pratique ou de susciter du langage chez les autres, ce qui lui sert à développer lui-même son langage (bootstrapping, Shatz, 1987). Tout ceci est très différent des objectifs d'une communication consistant à partager un état mental.

Cependant, il existe une autre alternative pour envisager les compétences communicatives. Elle consiste à considérer que **les significations possibles des messages, ainsi que leur caractère plus ou moins acceptable, serait appris par l'enfant en même temps qu'il élabore ses connaissances des situations et des épisodes interactifs.**

La théorie de l'esprit serait donc le résultat d'un apprentissage au cours des interactions avec l'environnement et qui se mettrait réellement à l'œuvre à l'âge adulte ou un véritable échange est possible.

II- 6. L'ATTENTION CONJOINTE

L'attention conjointe est un comportement qui **met en exergue l'intention de communiquer du jeune enfant.** Par ce biais, l'enfant s'accorde avec son partenaire pour communiquer à propos de quelque chose qui l'intéresse lui-même, ou pour s'intéresser aux propos de son partenaire.

L'attention conjointe peut être définie comme la « **capacité à partager avec autrui un événement, à attirer ou à maintenir son attention vers un objet, une personne dans le but d'obtenir une contemplation commune et conjointe** » (Adrien, 1996).

L'intérêt inné des bébés pour autrui leur fournit au moins une partie de la motivation nécessaire pour apprendre à partager et à suivre le regard.

Bruner (1983) montre que la simultanéité des regards de l'enfant et de l'interlocuteur sur un même référent permet à l'enfant de communiquer non verbalement avec lui à propos d'un même centre d'intérêt. On parle d'« attention partagée ».

Dans un premier temps, vers l'âge de 8 mois, **l'enfant désigne en montrant du doigt, sans dénomination, pour communiquer à l'autre ce qu'il veut : on parle de déixis.** Vers l'âge de 12 mois, les bébés combinent la vocalisation avec les comportements de pointage du doigt et de fixation du regard. Ces comportements permettent d'établir l'attention conjointe. La conscience du pointage du doigt comme moyen de communication s'accroît.

L'attention conjointe est considérée, par Bruner, comme un pré-requis de la communication linguistique.

Chez l'enfant ordinaire, l'attention conjointe se développe au cours de la première année. Bruner (1983) décrit son évolution de la manière suivante :

- 2 mois : contact visuel soutenu qui « provoque beaucoup de vocalisations de la part de la mère, et, peu après, de la part de l'enfant ».
- 3 mois : la mère introduit des objets comme cible dans la dyade mère-enfant.
- Fin de la première année : avec l'apparition du langage de l'enfant, les conduites de la mère se modifient. Elle établit « une manière caractéristique et routinière de présenter l'objet lorsque l'enfant n'est pas en contact direct par le regard avec elle ». La mère utilise alors un vocatif (prénom de l'enfant, interjections, etc.), interprété par l'enfant comme un signal d'alerte, comme la possibilité d'un changement concernant la cible principale de son attention.

L'attention conjointe se manifeste donc par le suivi du regard d'autrui en direction d'un objet, et par le regard alternant entre l'objet et l'interlocuteur. De cette manière, les bébés développent leur conscience des regards d'autrui et apprennent à utiliser le regard pour diriger l'attention d'autrui vers des objets qui les intéressent.

Plusieurs conséquences de l'attention conjointe peuvent être décrites :

- Tomasello (1995) affirme que l'émergence de cette capacité d'attention conjointe montre que l'enfant commence à avoir une compréhension des autres en tant qu'agents intentionnels.
- Ils apprennent également à suivre les gestes de pointage et à les reproduire. Ils parviennent de mieux en mieux à capter l'attention d'autrui en utilisant le regard combiné aux gestes de pointer.
- Les comportements d'attention conjointe et de référence sociale, c'est-à-dire se référer au visage d'autrui pour réguler son comportement face à la situation, permettent à l'enfant d'apprendre d'autrui comment réagir aux objets et aux événements .
- Selon Sigman (2001), l'attention conjointe permet de lier le regard de l'adulte à un objet nommé. Il s'agit donc d'une composante essentielle de l'apprentissage du langage.

Ces comportements jouent un rôle essentiel dans la création de liens entre les personnes, dans l'instauration d'une perception commune du monde extérieur, et dans le développement linguistique. Le rôle et les conséquences de l'attention conjointe sont les plus vivement ressentis lorsqu'elle est absente. Ce manque d'attention conjointe a des répercussions nombreuses sur les relations sociales, sur l'apprentissage culturel et sur le développement du langage.

Ce concept d'attention conjointe permet d'envisager chez l'enfant l'initiative d'une interaction ou le maintien d'une interaction. A ce stade l'enfant peut déjà tenir plusieurs rôles.

II- 7. LES TOURS DE ROLES

Selon Trevarthen (1977), l'alternance des vocalisations entre le bébé et la mère apparaît à partir de 2 mois : à ce stade, on parle d'interactions vocales, verbales au cours desquelles la mère a tendance à produire des énoncés courts avec des pauses longues, ce qui donne plus de chances au bébé de reprendre son activité vocale.

Les caractéristiques structurales de la communication langagière comme l'alternance des tours de rôles apparaissent très tôt. Il s'agit « d'un savoir-faire » qui relève à la fois des compétences linguistique, conversationnelle et pragmatique.

L'alternance est considérée comme une compétence de communication, c'est-à-dire, selon Hymes (1984), comme une compétence qui indique à l'enfant « quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler, avec qui et à quel moment ou de quelle manière » (Hymes, 1984, P.74).

Les tours de rôles sont testés dès les premières interactions : vocalises du bébé imitées par les adultes et qui se transforment en une situation de communication, alternance des rôles dans les jeux routiniers entre une mère et son enfant (celui qui cache et celui qui observe). Ils amènent à l'échange dans le sens où l'enfant doit accepter de jouer différents rôles : celui qui prend l'initiative et celui qui s'ajuste à la demande de l'autre. Or, pour s'ajuster à la demande d'attention de l'autre il faut accepter l'autre en personne et accepter que l'autre peut avoir des désirs différents des siens.

Le tour de rôle est donc une action qui se met quasiment automatiquement en place mais qui **nécessite un entraînement** c'est pourquoi on note souvent une défaillance de cette compétence dès le plus jeune âge de l'enfant. **Le tour de rôle s'acquiert donc, lui aussi, par un apprentissage.**

II- 8. CONCLUSION

Ainsi, certaines fonctions communicatives sont mises en place bien avant que l'enfant ne puisse les exprimer linguistiquement et c'est leur présence et leur qualité qui seront des éléments facilitateurs du développement ultérieur du langage.

Il est très important que l'enfant soit confronté à diverses situations de communication pour qu'il apprenne les différentes applications de la langue.

Cet apprentissage implicite de la maîtrise de la langue et de la communication se réalise dans le cadre des interactions, par le biais de l'attention conjointe, des tours de rôles. Communiquer c'est produire et interpréter des indices dans la parole et la gestualité de l'autre (théorie de l'esprit).

Ajoutons que malgré les divergences des auteurs concernant l'attribution du mot « communication » à certains comportements comme les cris, les comportements-problèmes (cf chapitre 1), face à un comportement d'un enfant, nous tentons toujours de leur attribuer une intention, une signification pour pouvoir y répondre.

Finalement au travers de ce chapitre, nous pouvons mettre en avant que **l'enfant, du point de vue de sa communication et de son apprentissage, reste dépendant de l'adulte ou plus largement de « l'autre », de son entourage.** Nous pouvons considérer que même s'il existe une capacité « innée » de communication, c'est l'entourage qui facilite plus ou moins la communication des enfants, surtout lorsque le développement de la communication de l'enfant est atypique. Cependant, l'entourage, excepté dans des cas extrêmes ne peut créer un développement atypique de la communication.

Cela nous permet d'insister sur la nécessité de prendre en compte les comportements communicatifs des parents vis-à-vis de leurs enfants dans l'évaluation de la communication. Si nécessaire, un soutien pourra leur être apporté pour mettre en place des aides à la communication pour leur enfant, surtout si le développement est particulièrement atypique. L'adaptation de l'entourage n'est alors pas naturelle mais résulte d'un apprentissage.

CHAPITRE III

LE DEVELOPPEMENT ATYPIQUE DE LA COMMUNICATION

« Des tentatives infructueuses pour entrer en relation avec autrui nous font prendre conscience de la facilité avec laquelle nous nous attendons, de manière routinière, à établir des connexions sociales. » Sigman (2001).

Cette citation nous invite à réfléchir sur la difficulté que l'on peut avoir à entrer en contact avec l'autre. Nous évoquerons le cas particulier de l'autisme, dont l'une des caractéristiques est l'altération des interactions sociales, qui associé à un retard mental, entraîne ou/et accentue les difficultés à se faire comprendre et donc à entrer en communication,

Nous nous intéresserons plus particulièrement à la question de la parentalité, c'est-à-dire à la façon dont les parents de ces enfants assument et prennent en charge cette différence.

III- 1. L'AUTISME

III. 1. 1. Critères diagnostiques du DSM IV-R

Le diagnostic proposé par le Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders (D S.M. IV), classification américaine établie en 1994, repose sur une observation clinique de l'enfant. Pour identifier l'autisme, trois critères sont retenus :

- une altération qualitative, de gravité variable, des interactions sociales,
- une altération qualitative de la communication,
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.

Au sein de ces trois critères, on note douze comportements. Le diagnostic d'autisme est fondé sur la présence de six au moins de ces comportements et au moins un dysfonctionnement associé apparu avant l'âge de trois ans (interaction sociale, langage, jeu symbolique, intérêts et activités stéréotypés).

Les enfants caractérisés par moins de six de ces comportements seront considérés comme atteints de « troubles envahissants du développement non spécifiés ».

L'autisme fait partie des troubles envahissants du développement. En dehors de l'autisme, les troubles envahissants du développement (TED) comprennent :

- le syndrome de Rett,
- le trouble désintégratif de l'enfance,
- le syndrome d'Asperger,
- les troubles envahissants du développement non spécifiés (y compris l'autisme atypique).

Ces symptômes peuvent être ou non associés à des signes plus classiques de dysfonctionnement cérébral, comme des déficits sensori-moteur, des manifestations comitiales, un retard mental.

1) **Une altération qualitative des interactions sociales** comme en témoignent au moins 2 des éléments suivants :

- Altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non-verbaux multiples tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes.
- Incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement.
- Le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (exemple : il ne cherche pas à monter, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent).
- Manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.

2) **Une altération qualitative de la communication** comme en témoigne au moins 1 des éléments suivants :

- Retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique).
- Chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui.
- Usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique.

3) **Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités**

Tableau 1 : Troubles autistiques, critères diagnostiques concernant la communication

Le tableau ci-dessus précise les critères diagnostiques concernant plus particulièrement la communication. La première rubrique s'intéresse à l'utilisation des différentes modalités de la communication non-verbale. La deuxième rubrique se différencie de la première car elle traite davantage du versant verbal de la communication.

III. 1. 2. Bref historique et difficultés diagnostiques de l'autisme.

La première description de l'autisme date de 1943, lorsqu'un pédopsychiatre américain, Léo Kanner, publia un article décrivant un groupe de 11 enfants et leurs difficultés communes. Il mit en évidence un isolement social : « il existe depuis le départ un extrême isolement autistique qui, systématiquement, néglige, ignore ou se ferme à tout ce qui arrive en provenance de l'extérieur en direction de l'enfant ». Des comportements répétitifs, des efforts compulsifs pour préserver un ordre établi, à la fois en terme d'organisation des objets et de maintien de routines quotidiennes sont relevés. On parle de « désir d'immuabilité ».

Kanner (1946) remarque également que certains de ces enfants possèdent des aptitudes exceptionnelles allant à l'encontre d'un trouble plus envahissant : « les îlots d'aptitude ». Cette variabilité contribue au mystère de l'autisme et à l'hétérogénéité des profils et laisse place à de multiples hypothèses sur les causes de l'autisme.

L'ensemble des symptômes nécessaires pour établir un diagnostic d'autisme varie selon les époques et les cultures. Il existe cependant un consensus sur des comportements verbaux et de communication limités et des relations sociales perturbées. Toutefois, chaque enfant ayant sa propre particularité, il est parfois difficile de poser un diagnostic d'autisme c'est pourquoi on parle d'autismes et de « traits autistiques ».

En effet, l'autisme peut être décrit de manière large ou restreinte, selon que les sujets ne présentant qu'un petit nombre de symptômes, ou que des symptômes modérés sont ou non inclus dans le diagnostic. La prévalence de l'autisme varie selon la manière dont le trouble est diagnostiqué et interprété, et selon l'accessibilité ou non des patients à des dispositifs de santé spécifiques, donc selon les pays.

En Europe, les études rapportent un taux de prévalence entre 8 et 10 enfants avec autisme pour dix mille naissances. Ce taux est plus élevé chez les garçons.

Sigman (2001) affirme que les systèmes d'identification de l'autisme sont utiles sur le plan clinique et scientifique, mais la difficulté est qu'ils débouchent souvent sur un profil diagnostique plutôt que sur une avancée dans la compréhension du trouble. Elle ajoute que

« pour comprendre l'autisme, il ne suffit pas de répertorier des comportements bizarres, et d'élargir ou resserrer l'éventail de comportements inclus dans le diagnostic. Pour résoudre le mystère de l'autisme, il convient de situer les comportements auxquels nous nous référons dans le champ plus vaste des aptitudes et incapacités présentées par les autistes, ainsi que dans le contexte du développement normal ». Il est donc important de relier les traits autistiques aux mécanismes sous-jacents.

Sigman précise que les enfants diagnostiqués autistes qui développent de bonnes aptitudes linguistiques avant l'âge de 5 ou 6 ans présentent par la suite davantage de compétences individuelles et sociales.

Selon Chevrie-Muller (2000), les symptômes de l'autisme et sa gravité peuvent être si différents d'un cas à l'autre qu'on doit considérer qu'il existe un « continuum » symptomatique : **il faut éviter de parler de l'Autisme, ce qui laisserait supposer qu'on est en présence d'une pathologie homogène**. Allen, en 1998, a tenté pour rendre compte de ce large éventail de manifestations cliniques, d'identifier des « types comportementaux » dans des populations de sujets autistes.

Une des principales difficultés rencontrées dans la tentative de compréhension de l'autisme est que l'on ne peut pas déduire la signification de comportements particuliers des personnes avec autisme de la connaissance des sujets ordinaires. Ils ont des comportements que l'on peut retrouver chez un enfant ordinaire mais chez ce dernier, ils seront moins intenses et moins durables dans le temps et ne sont pas forcément sous-tendus par le même fonctionnement.

III. 1. 3. Développement de la communication chez les enfants autistes : ce que l'on observe

a) Déficit de la perception visuelle

Concernant la perception visuelle, on remarque que la façon dont les enfants avec autisme utilisent leurs yeux est frappante. Selon Sigman (2000), ils seraient nombreux à utiliser **la perception périphérique plutôt que centrale** : ils ont tendance à regarder de côté , ou à regarder le bord plutôt que le centre d'un objet. Un tel comportement visuel aurait des effets néfastes sur les interactions sociales.

b) Un déficit de l'attention conjointe

Les enfants avec autisme suivraient moins les gestes de l'attention conjointe. Cela limite donc les occasions qu'ont les enfants autistes d'apprendre à participer à une activité culturelle, en ce sens qu'il leur manque la perception des situations à travers un regard expert.

c) Une communication non-verbale altérée

Lenoir (2003) pense que la compréhension des modes de communication non-verbale (mimiques, sourires, gestes) serait aussi limitée. L'enfant ne communique pas facilement à l'aide des gestes conventionnels et de la mimique : désigner du doigt, faire au revoir, avoir des mouvements de joie, de surprise ou de peur. Les expressions faciales sont pauvres, le sourire rare. L'enfant avec autisme n'initie pas de gestes interactifs, n'imites pas les gestes de l'adulte.

d) Prise en compte difficile de l'environnement

La référence sociale ne serait pas utilisée par ces enfants. Ils ne tiennent pas compte des émotions d'autrui pour guider leur propre comportement. Dans les cas où ils se réfèrent au visage de l'adulte, ils ne tiennent pas compte de l'information permettant d'analyser la situation. Ils explorent le visage de l'autre et en tirent des informations différentes.

Chez les enfants avec autisme, le jeu de faire-semblant est très pauvre. Le jeu symbolique est également très limité. Les limitations du jeu correspondent à leur implication plus faible que les enfants ordinaires avec les objets.

Notons que le jeu de faire-semblant est enchâssé dans une matrice aussi bien socioculturelle que cognitive dans le sens où un jeu de faire-semblant avec la participation d'êtres animés implique d'imaginer des buts, des actions, des émotions et des perceptions pour un personnage. En effet, un des pré-requis pour l'utilisation conventionnelle des objets, qui est à la base du jeu fonctionnel, est l'observation des adultes et des enfants plus âgés. Ainsi, le fait que les enfants avec autisme soient moins enclins à initier un comportement social aurait pour conséquence un développement moindre du jeu fonctionnel et symbolique. Leslie (1994) explique les déficits des enfants avec autisme pour le jeu de faire semblant par l'hypothèse que ce jeu requiert la capacité de réfléchir sur nos propres pensées et celles d'autrui, capacité qui permettraient de construire des situations imaginaires.

Cependant, Mondy et Sigman (1989) ont montré que la plupart des enfants avec autisme de 3 ou 4 ans sont aussi impliqués et joueurs que des enfants au développement ordinaire dans des interactions dyadiques (en faisant rouler une balle, ou en le chatouillant). Cette recherche tend à montrer que les enfants avec autisme sont capables d'interactions dyadiques sous réserve que l'adulte implique activement l'enfant. L'enfant avec autisme est plus rarement à l'initiative de l'interaction.

A contrario, les interactions triadiques, qui nécessitent que l'enfant porte son attention sur une autre personne et un objet, seraient constamment déficientes. Quand ils jouent, les enfants avec autisme regardent rarement leurs parents. Ils ont des difficultés à initier ces interactions triadiques et à répondre aux sollicitations d'autrui pour y participer.

e) Difficulté à gérer les émotions

Selon Capps et coll (1993), les enfants avec autisme expriment leurs émotions d'une manière aussi intense que les enfants retardés ou les enfants normaux. Cependant, ils montreraient davantage d'émotions négatives et de manière pas forcément adaptée. L'information disponible sur ce sujet est actuellement limitée.

L'hypothèse initiale de Kanner, reprise par Hobson, est que l'autisme comporte une incapacité spécifique, innée à comprendre les émotions. Cette incapacité étant indépendante du niveau intellectuel général.

Comme l'explique le sociologue, Charles Taylor (1989) « je peux seulement apprendre ce que sont la colère, l'amour, l'anxiété... au travers de mon expérience et de celle d'autrui de ces affects ; en tant qu'objets, pour nous, dans une sorte d'espace commun ». De ce fait, l'empathie limitée des enfants avec autisme suscite des questions sur la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes.

Ces enfants, par conséquent, réagissent moins aux interdits. Ils ne font pas de référence au visage de l'adulte pour gérer l'attente et leurs difficultés à s'auto-contrôler pourraient être partiellement dues à l'existence d'un répertoire limité de stratégies alternatives visant à atteindre leur but (persuasion, négociation, séduction, etc.).

f) Troubles du langage

Leur langage révèle des déficits fondamentaux dans la compréhension et l'expression des aptitudes et des intentions. L'altération durable de la communication à laquelle ils sont confrontés révèle le lien essentiel entre le langage et la compréhension sociale.

Les enfants avec autisme sont lents dans l'acquisition des mots ce qui s'explique si l'on considère que les enfants reconnaissent la signification d'un mot en interagissant avec une personne qui nomme un objet ou un sujet auquel les deux protagonistes sont attentifs. Cependant, d'autres vont avoir un niveau de vocabulaire supérieur à leur âge de développement mais c'est la polysémie des mots qui leur pose alors problème.

On note le remplacement du pronom « je » par « tu, il, elle ». L'usage correct nécessite la maîtrise du point de vue du locuteur comme de l'auditeur mais cette inversion peut constituer un écho immédiat ou différé de phrases particulières, ou « écholalie ».

g) Actes de langage et fonction de communication

Stone et Caro-Martinez (1990) ont montré que les enfants avec autisme auraient recours plus fréquemment au langage pour obtenir un objet désiré que pour attirer ou partager l'attention. Le langage verbal n'aurait donc pas un but de communication au sens du partage d'expériences mais plutôt un moyen pour préciser ses demandes afin de se faire comprendre efficacement.

Les enfants avec autisme utilisent le geste de pointer du doigt, beaucoup moins souvent que les enfants ordinaires. Ils pointent le plus souvent pour demander un objet ou obtenir de l'aide. Par exemple, lorsque l'objet désiré est éloigné, l'enfant avec autisme peut associer le pointage et le regard vers l'adulte. Il n'utilise pas ou peu ces comportements pour partager une émotion ou une expérience.

Les travaux de Wetherby et Prutting (1984) mettent en évidence une utilisation non homogène des différents actes de langage par les enfants avec autisme. Ainsi, les demandes d'action, d'objet et les protestations sont privilégiées, au détriment des demandes d'information et des commentaires. Ces auteurs remarquent que ces enfants peuvent réguler le comportement de l'adulte pour obtenir un objet ou une action. Par contre, ils ont des difficultés à attirer l'attention de l'adulte vers eux. Lorsque le langage est employé, c'est souvent dans un but très personnel, et non réellement pour communiquer.

III. 1. 4. Tentatives d'explication des traits autistiques

a) Modèle de la théorie de la médiation

La dimension de l'altérité serait en cause dans l'autisme. Selon la théorie de la médiation de Jean Gagnepain, l'enfant avec autisme serait performant dans les registres de la logique (où trouve à se fonder le langage dans ce qui le spécifie, la grammaire), de la technique (qui ordonne le champ proprement humain de l'outil, en tant qu'il s'oppose à l'instrument dont est capable l'animal) et de l'éthique (qui explique spécifiquement notre comportement ou ce qui fait la « moralité » de l'homme) (Gagnepain, 1991, 1994), mais il n'actualiserait pas ses capacités dans une interaction. De ce fait, l'apprentissage n'est pas possible.

Quimbert et Quentel (1996) parlent d'une dysfonction de la frontière qui définirait l'intérieur et l'extérieur, le moi et le non-moi (cf. Anzieu), le sujet et son environnement, un échec de la mise en place du soma chez l'enfant atteint d'autisme. Le processus d'incorporation n'ayant pas lieu, celui-ci entraîne l'absence de la mise en place d'un invariant permettant ensuite de différencier les divers éléments comme appartenant à l'intérieur et à l'extérieur. On n'assiste

alors à aucune réelle démarche d'apprentissage. Cette enveloppe somatique différenciant le sujet de son environnement aurait un déterminisme biologique. L'entourage ne peut que jouer avec, la mettre à l'épreuve sans pouvoir la créer. Cette enveloppe que les psychanalystes appellent aussi enveloppe psychique s'actualise dans les interactions avec les parents. Ainsi, par ce déterminisme, la responsabilité des parents dans la mise en place de cette limite moi/non-moi est exclue.

Le « sameness behavior » décrit par Kanner trouve alors une explication. Par son désir d'immutabilité, l'enfant avec autisme cherche ce même invariant dans son environnement. Il s'impose des invariants :

- un outil aura une et une seule fonction,
- un élément du langage n'aura qu'un seul sens,
- un désir ne pourra être comblé que par une satisfaction, toujours la même.

Toutefois, un enfant avec autisme, en prenant en compte cette impossibilité d'apprentissage par le biais des interactions, serait-il en mesure de se construire une représentation mentale de son environnement ?

b) Modèle fondé sur les anomalies sensorielles

Ci-dessous les expériences sensorielles de Temple Grandin (1994) pouvant expliquer les difficultés éprouvées par les personnes avec autisme dans leur communication avec autrui.

« Je ne peux pas moduler le son, il me faut soit le laisser tout entrer, soit le bloquer complètement [...]. C'est comme un micro qui capte tout. J'ai deux choix : le brancher et être envahi par les sons, ou le débrancher et être isolée »

« Il se pourrait que les problèmes de contact oculaire rencontrés par les autistes résultent en partie d'une incapacité à supporter le mouvement des yeux d'un interlocuteur. »

Les personnes avec autisme auraient des troubles sensoriels et perceptivo-moteurs :

- hypo ou hypersensibilité à certains stimuli auditifs (fréquence, intensité),
- hypo ou hyperréactivité à certains stimuli visuels (mouvement, forme globale),
- hypo ou hyperréactivité à certains stimuli tactiles et kinesthésiques.

Ces troubles supposent une déficience des systèmes de filtrage des messages modulant et contrôlant les influx nerveux en provenance des différentes modalités sensorielles.

Ces anomalies sensorielles pourraient être en partie responsables des anomalies de relation sociale puisque les différents systèmes affectés ont pour fonction de réguler l'adaptation

de l'individu à l'environnement, régulation qui permet la sélection des informations et l'engagement dans des activités.

L'hypothèse selon laquelle les personnes avec autisme vivraient dans un monde de sensations en perpétuel changement avec une incapacité à réguler correctement toutes les informations provenant de différentes sources a été approfondie par Lelord et Sauvage en 1990.

c) Un niveau pragmatique défaillant

Le niveau pragmatique de la communication de la personne avec autisme, pour Tardif (2003), serait le plus atteint, c'est-à-dire l'usage approprié du langage ou d'un moyen de communication dans un contexte d'interaction sociale. En effet, comme la communication précoce repose sur des croyances et des intentions qui restent opaques pour l'enfant avec autisme, il va manquer en partie le processus de socialisation par lequel les conventions communicatives sont rendues claires. Pour communiquer, il faut en effet avoir quelque chose à communiquer, un moyen pour communiquer et une raison pour communiquer. Or les études montrent que les enfants avec autisme présentent des anomalies pour connaître les fonctions de la communication, leur donner des priorités selon les situations et les besoins, savoir attribuer du sens, comprendre la déduction, repérer et évaluer les attitudes corporelles, les gestes communicatifs, obtenir et maintenir l'attention d'autrui.

En conclusion, de multiples causes peuvent expliquer les difficultés de communication des personnes avec autisme. Il faut donc les interpréter de façon multidirectionnelle. D'autant plus que ces mêmes difficultés peuvent être majorées par un retard mental.

III- 2. LA QUESTION DU RETARD MENTAL

L'autisme est très fréquemment associé à un retard mental. Le retard mental est défini par un quotient intellectuel qui répond à une exigence sociale : l'école. Il est donc difficile d'en parler de façon générale puisque cliniquement, le retard mental s'exprime sous différentes

formes selon les pathologies. Le seul point commun aux différents retards mentaux est une efficacité réduite et ce de façon homogène.

Selon Sigman (2001), 75% des personnes avec autisme présentent un retard mental c'est-à-dire un quotient intellectuel inférieur à 70 selon les définitions des classifications nosographiques internationales.

Fombonne (1999) retrouve un retard mental dans 80% des cas et une pathologie associée dans 6% des cas.

Cette déficience viendrait différencier les autistes de Kanner et les « autistes dits de haut niveau ». Ces derniers acquerraient en général le langage verbal.

Un autisme grave peut préserver des îlots de capacités intellectuelles qui ne seront pas exploitables du fait des troubles autistiques (attention conjointe, langage, etc.).

Mottron (2004) parle d'une autre intelligence concernant les enfants autistes, se caractérisant par un rapport différent à la perception. Il discute les pourcentages d'enfants autistes ayant un retard mental en tenant compte de l'inadaptabilité des tests utilisés, telles que les échelles de Wechsler par exemple qui débouchent sur l'obtention d'un Q.I.. Il observe des différences significatives en testant les enfants avec les matrices de Raven, par exemple, qui ne font pas appel au langage. Le Q.I. obtenu de certains enfants avec autisme est alors plus élevé.

Cependant, ce qui semble constituer des signes précoces de l'autisme pourrait être attribué, de manière plus correcte, à un retard mental. En effet, les frontières entre autisme et retard mental sont souvent difficiles à définir. Est-ce le retard mental qui entraîne secondairement des troubles autistiques ou est-ce le repli autistique qui constitue par la suite un retard mental ?

Pour certains auteurs, le retard explique tous les troubles du comportement des « autismes associés » mais dans le syndrome de l'X fragile et dans la sclérose tubéreuse de Bourneville, les troubles autistiques ne sont pas proportionnels au retard mental.

On peut s'interroger sur la dépendance ou l'indépendance entre l'autisme et le retard mental. Quand l'autisme évolue vers un retard important (évolution déficitaire) :

- soit l'autisme reste présent. On peut alors penser que le repli autistique, la non-intégration de l'environnement a entraîné une perte des capacités d'acquisition.
- soit l'autisme évolue de façon positive : l'autisme n'était alors qu'une expression comportementale passagère contenue dans un syndrome développemental complexe évolutif (comme dans le syndrome de Rett) ou le retard s'est aggravé masquant de ce fait l'autisme. Cependant, cette hypothèse peut être fortement discutée car l'autisme est un mode de pensée : on reste toute sa vie autiste.

Quand l'autisme apparaît secondairement, on peut s'interroger sur la validité du diagnostic précoce. N'y avait-il pas de signes précoces spécifiques de l'autisme ?

Lenoir (2003) affirme que l'intensité du retard mental pose des problèmes multiples dans ses relations avec le trouble spécifique du contact (comme l'avait décrit initialement Kanner) qui constitue le « noyau » autistique. Ces problèmes se retrouvent dans :

- la définition même de l'autisme,
- l'expression sémiologique de l'autisme,
- le repérage des signes précoces et leur spécificité,
- la constitution de groupes homogènes,
- les réflexions étiopathogéniques.

On considère tout de même que le retard mental fait partie des diagnostics différentiels. En effet, chez une personne avec autisme, le fonctionnement intellectuel est plus hétérogène et diffère de celui des enfants retardés du même niveau (retard simple), car les troubles ne concernent pas de façon équivalente les différentes fonctions cognitives (mémorisation, catégorisation, abstraction, etc.). D'autre part, chez les enfants avec autisme, les troubles du contact et de la communication sont au premier plan avec les comportements stéréotypés.

Ainsi, l'absence de langage verbal rend difficile l'évaluation des capacités cognitives des enfants avec autisme mais aussi l'évaluation de leur communication au sens où nous la considérons habituellement. Nous nous intéresserons donc à la communication de ces enfants qui ne parlent pas et aux difficultés rencontrées par l'entourage pour « communiquer » avec ces enfants.

III- 3. LA QUESTION DE LA PARENTALITE

Quand le handicap d'un enfant se déclare, le sentiment de culpabilité apparaît chez les parents. Quand le langage est absent ou ne se développe pas correctement, les parents ont une demande incessante auprès des professionnels, qui ne sont pas en mesure de répondre : « mon enfant va-t'il parler ? ». Le handicap que présente l'enfant non-fluent avec autisme est d'autant plus difficile à gérer pour les parents que la communication est difficile avec leur enfant.

Un parallèle peut être fait avec les parents d'enfants dont le diagnostic est la surdité. On dit alors que ce diagnostic rend les parents muets. On peut alors s'interroger sur les réactions

des parents à qui on annonce que leur enfant présente un autisme. Après des recherches, ces parents comprennent que le trouble massif est la communication. Peut-on envisager, que le diagnostic d'autisme modifie les modes de communication que les parents entretiennent avec leur enfant? Nous tenterons d'explorer cette interrogation dans l'étude clinique.

Ces interrogations soutiennent néanmoins l'idée que les parents ont nécessairement besoin d'un soutien. Selon Lemay (2004), les profondes inquiétudes des parents doivent être soulevées par la prise de conscience des difficultés de développement de l'enfant, leurs questions doivent obtenir des réponses et en fonction des interrogations formulées « outiller un peu mieux le parent vis-à-vis de ses attitudes éducatives ».

Ce soutien est important car nous pouvons avoir un effet sur la communication des enfants. Dunn et Wooding en 1977 constataient déjà que la longueur moyenne de jeux d'enfants âgés de 18 à 24 mois est significativement plus grande lorsque la mère et l'enfant partagent leur attention conjointe sur un objet avec lequel l'enfant joue que lorsque la mère n'y prête pas attention. Les attitudes communicatives de l'entourage ont donc une influence sur la communication des enfants.

Lemay explique que « par ses comportements répétitifs, par ses dérobades devant les désirs parentaux d'apporter des marques d'affection, par le caractère étrange et étranger de ses modes d'expression, l'enfant dit autiste a plongé le réseau familial dans un univers « hors de la réalité ». Dans bon nombre de cas, soit il a sidéré le parent qui, du fait de l'absence de réponses ou du côté paradoxal de celles-ci, perd ses points de repère relationnels, soit il le conduit à submerger l'enfant de sollicitations que celui-ci ne parvient pas à intégrer. »

C'est le parent qui porte la responsabilité la plus lourde dans l'accompagnement de l'enfant et comme le dit Lemay (2004), « ce cheminement ne pourra se faire que s'il se perçoit compétent, c'est-à-dire confiant dans ses aptitudes éducatives ». Les parents doivent donc faire partie intégrante de l'investigation et de la prise en charge de l'enfant pour, grâce à la compréhension apportée et par le soutien fourni secondairement, développer les aptitudes positives de l'enfant.

Comme le confirme également la théorie de la médiation, tout parent adopte son enfant dans le sens où il le fait sien, où il l'inscrit dans son histoire. L'enfant hérite de cette histoire et c'est pourquoi nous insisterons sur le soutien nécessaire aux familles de ces enfants qui bouleversent notre idée commune de la communication. En conclusion, il nous faudra accompagner les parents et aussi tout l'entourage de l'enfant, y compris les professionnels non formés, dans l'observation et la tentative de leur insertion dans la communication de l'enfant.

III- 4. CONCLUSION

La difficulté à entrer en relation avec autrui nous affecte dans la perception que nous avons de nous-même. L'expérience de soi dépend ainsi de notre relation à autrui. Nous pouvons donc assez facilement comprendre les parents d'enfants très peu communicants ou de façon inhabituelle. Ils se retrouvent perdus face à la communication de leur enfant, la perception de l'enfant s'en trouve perturbée. Les parents peuvent alors réagir en ne parlant plus à leur enfant, en anticipant toute communication de leur part. Comme les parents d'enfants sourds qui ne parlent plus à leurs enfants en se fondant sur la fausse croyance que cela ne sert à rien puisque ils n'entendent pas.

Il est possible que les enfants avec autisme souhaitent partager des expériences avec autrui, mais que les interlocuteurs ne s'en rendent pas compte, compte tenu de l'absence d'émotion qui accompagne habituellement l'attention conjointe.

De même concernant l'expression des émotions : l'absence observable ne signifie pas nécessairement que la personne ne ressent rien. Néanmoins les expressions conventionnelles d'empathie émotionnelle facilitent une forme de lien social en renforçant un sentiment d'appartenance à une culture donnée.

Pour conclure, l'arrivée d'un enfant autiste dans une famille bouleverse son organisation, son fonctionnement. D'aucuns disent que la famille s'adapte à la rigidité de leur enfant avec autisme, en transformant leur mode de vie. La famille deviendrait donc dépendante de cet enfant. Ainsi, nous pouvons supposer que la famille se plie au mode de « communication » de l'enfant, et par ce biais, nous pourrions penser que l'enfant aurait moins de « formats » à sa disposition pour l'aider à apprendre à communiquer de façon plus ordinaire. Nous tenterons d'explorer cette question au cours de notre partie clinique.

CHAPITRE IV

L'EVALUATION DE LA COMMUNICATION PRE-VERBALE

Dans notre pratique orthophonique, il est nécessaire d'évaluer la communication dans le cadre de pathologies du langage oral et bien sûr de pathologies concernant la communication. Le bilan se doit de décrire au mieux les différents aspects de la communication ; ce qui nous permet ensuite de dégager des pistes de rééducation.

Nous présentons donc à présent les outils à notre disposition pour évaluer la communication.

Selon Courtois du Passage et Galloux (2004), pour les enfants avec autisme les plus jeunes ou les plus sévèrement atteints, l'examen des capacités de communication verbale et non-verbale repose essentiellement sur l'observation du comportement et de la communication globale en situations de jeux, de conversation ou de jeux de rôle. On apprécie d'une façon générale :

- le contact avec l'adulte et les pré-requis nécessaires au développement langagier (contact visuel, interactions, attention conjointe, imitation, tour de rôle, etc.),
- l'état affectif et attentionnel (fatigabilité, attention, réaction à la frustration, régulation du comportement),
- les modalités non-verbales (gestualité, expression faciale, pointage, etc.),
- l'intérêt pour le matériel (utilisation conventionnelle ou atypique, manipulations stéréotypées et non fonctionnelles de l'objet),

- le jeu symbolique,
- l'utilisation du langage (modalité, niveau, situations propices, etc.),
- les particularités sensorielles (réponses atypiques tactiles, auditives, visuelles et olfactives).

IV- 1. LES EPREUVES STANDARDISEES

IV- 1.1. L'Echelle d'évaluation de la communication Sociale Précoce- ECSP

Cette échelle est basée sur les travaux de Bruner notamment, et créée par M.Guidetti et C.Tourette en 1993. Elle est proposée aux enfants âgés de 3 à 30 mois ou plus tardivement chez l'enfant avec autisme. Les limites supérieures sont situées à la production de phrases de deux à trois mots. On présente à l'enfant des situations semi-structurées de jeux, de conversation ou de jeux de rôle avec une grande souplesse dans les instructions et un ordre libre. Cette notion est particulièrement adaptée à la grande variabilité comportementale de l'enfant avec autisme. Le matériel est composé d'objets sociaux (biberon, brosse, téléphone), de jouets, de livres et de posters. On évalue alors les trois grandes fonctions des relations sociales :

- Interaction sociale (attention mutuelle à la relation à deux),
- Attention conjointe (attirer, diriger, partager l'attention de l'autre vers quelque chose d'extérieur à la relation à deux),
- Régulation du comportement (intervenir sur le comportement d'autrui).

Elle est composée de 108 items répartis en 23 situations ludiques pré-établies.

On note l'initiative, le maintien ou la réponse de l'enfant qui sont les trois rôles que peut jouer l'enfant. Cette distinction permet d'affiner l'observation des fonctions interactives utilisées.

Le stade de développement et le niveau d'organisation des actions communicatives (simple, complexe, conventionnel gestuel et verbal, symbolique) de l'enfant sont déterminés dans chacune des fonctions, dans une perspective néo-piagétienne, s'apparentant aux stades de l'intelligence sensori-motrice décrits par Piaget. Le passage d'un niveau à un autre traduit une évolution dans les moyens dont dispose l'enfant.

L'échelle a pour but de mettre en évidence un retard, une avance, une homogénéité ou une hétérogénéité du développement des différentes capacités de communication. On peut

ainsi dresser un portrait communicatif de l'enfant. Elle permet aussi de relativiser le développement de la communication en tenant compte du développement cognitif.

Par la plus grande standardisation des ses conditions d'examen, l'ECSP offre plus de possibilités d'apprécier l'évolution des compétences d'un même enfant, d'une évaluation à l'autre, que la grille de Wetherby. Sa passation est en revanche assez lourde et la cotation des résultats difficile si l'examen n'est pas filmé.

IV- 1.2. L'Echelle des Comportements Autistiques Révisée- ECA-R

Elaborée par Barthélémy (1997), elle est constituée par vingt-neuf items désignant des comportements facilement observables chez l'enfant avec autisme. Elle étudie la communication, la motricité, la perception, l'imitation et permet d'évaluer quantitativement l'état clinique actuel de l'enfant avec autisme. La cotation va de 1 à 5 suivant l'intensité et la fréquence du comportement observé. L'analyse statistique a mis en évidence un facteur plus spécifique nommé F1 chez les enfants avec autisme appelé « trouble relationnel » qui comprend treize items : recherche l'isolement ; ignore les autres ; interaction sociale insuffisante ; regard inadéquat ; ne s'efforce pas de communiquer avec la voix , la parole, difficultés à communiquer par les gestes et la mimique ; manque d'initiative, activité spontanée réduite ; troubles des conduites vis-à-vis des objets, de la poupée ; activités sensori-motrices stéréotypées ; attention difficile à fixer, détournée ; bizarreries de l'audition ; n'imité pas les gestes, la voix d'autrui ; ne partage pas l'émotion. Le facteur F1 est compris entre 0 et 52 (0 : le moins sévère à 52 : le plus sévère.)

Des évaluations régulières permettent de suivre l'évolution des comportements autistiques de l'enfant et d'objectiver les répercussions des prises en charge. Cette échelle a un but diagnostique que nous ne recherchons pas en premier lieu dans un bilan orthophonique, donc dans notre étude.

IV- 1.3. L'Echelle d'Evaluation de l'Autisme Infantile- CARS-T (Childhood Autistic Rating Scale)

Réalisé par Schopler en 1988, la CARS-T comprend quinze catégories dont quatorze qui évaluent le développement au niveau des relations sociales, de l'imitation, des réponses émotionnelles, de l'utilisation du corps, de l'utilisation des objets, de l'adaptation au changement, des réponses visuelles, des réponses auditives, du goût, de l'odorat, du toucher, de la peur et de l'anxiété, de la communication verbale et non verbale, du niveau d'activité, du niveau intellectuel et de l'homogénéité du fonctionnement intellectuel.

Une quinzième catégorie évalue l'impression générale du cotateur.

Cette échelle est rapide à passer et le score total permet de situer l'enfant sur une échelle graduée en intensité qui départage le caractère non autistique (score inférieur à 30), « légèrement à moyennement autistique » (score entre 30 et 37,5) et « sévèrement autistique » (score supérieur à 37,5).

On s'aperçoit que la cotation est dépendante du retard mental associé.

Comme l'ECA-R, cette échelle est un outil diagnostique permettant donc d'évaluer la sévérité de l'autisme. Notre objectif sera contraire dans notre étude clinique puisque celle-ci cherchera à mettre en avant les aspects positifs de la communication de l'enfant.

IV- 2. LES QUESTIONNAIRES

I-V- 2.1. La grille d'évaluation de la communication spontanée d'A.L. Schuler

Cette grille n'a fait l'objet d'aucune validation statistique. C'est une grille destinée à être remplie en présence des parents de l'enfant. Elle cherche à mettre en évidence comment fait l'enfant pour :

- une demande d'affection/ d'interaction,
- une demande pour que l'adulte agisse,
- une demande d'objet, de nourriture, de choses diverses,
- une protestation,
- une déclaration, un commentaire.

Les cinq rubriques contiennent des items qui définissent des situations quotidiennes. Cet entretien est donc très utile pour compléter une évaluation au cours d'un bilan car il donne une image plus détaillée des possibilités de communication de l'enfant dans un contexte familial.

Cependant, elle ne montre pas comment les parents s'adressent à leur enfant.

Elle a fait l'objet d'une étude sur la communication spontanée dans le cadre du mémoire d'orthophonie d'Aline Chevalier (2001) avec participation des parents et des éducateurs.

IV- 2.2. L'autisme Diagnostic Interview Revised – ADI-R

Lord a révisé ce questionnaire en 1991 qui se présente sous forme de 111 items explorant tous les signes de l'autisme entre 4 et 5 ans et qui est rempli par un examinateur expérimenté au cours d'un entretien semi-structuré avec les parents.

Il permet de calculer des scores permettant de définir des correspondances avec la CIM-10. Ce questionnaire est très complet mais il est long à passer.

C'est donc un outil diagnostique permettant de dire si un enfant présente un autisme ou non. Au centre de ressources sur l'autisme de Bretagne - Pays de la Loire, il est associé à l'ADOS-G, ne pouvant se suffire à lui-même dans l'évaluation de la communication de l'enfant.

IV- 3. LES GRILLES DE LECTURE

IV- 3.1. La grille d'observation des comportements de demande

Cette grille a été élaborée dans le mémoire de Solweig Savouillan (1997) afin d'organiser les informations directement observées au cours de scénarios filmés, mis en place pour évaluer les principales fonctions de demande chez des enfants de niveau pré-verbal.

Cette grille ne comporte cependant pas les autres aspects de la communication de l'enfant comme le plaisir de l'échange, la différenciation, les comportements émotionnels.

IV- 3.2. La VINELAND : Echelle d'évaluation du comportement adaptatif.

La Vineland de Sparrow (1984), Balla et Chicchetti est utilisée dans la plupart des recherches d'évaluation de l'autisme. Elle est en cours d'étalonnage. Elle évalue quatre grands domaines du comportement adaptatif :

- la communication : réceptive, expressive, écrite ;
- l'autonomie : personnelle, familiale, sociale ;
- la socialisation : relations interpersonnelles, loisirs, capacités d'adaptation

la motricité : générale, fine.

Cette échelle décrit de façon complète la communication mais n'est pas adaptée à notre recherche, qui est centrée sur l'évaluation de la communication des enfants qui ne parlent pas.

IV- 3.3. Grille d'Evaluation de Hoskins (1987)

Cette grille évalue les compétences communicatives des enfants au sein d'un groupe, à partir de trente-neuf compétences pragmatiques listées en quatre types de compétences :

- les compétences de base avec les moyens pour maintenir le canal phatique (contacts oculaires, capacité à observer les autres, les expressions du visage, les postures, etc.),
- les compétences affectives (l'identification de ses propres sentiments, la reconnaissance des sentiments de l'autre, etc.),
- les compétences d'interaction (initiation de la conversation, les demandes, les aptitudes à répondre aux demandes, etc.),
- les compétences cognitives (s'adresse aux autres de façon appropriée, demande de mettre fin à des actions, etc.).

Cette grille est intéressante dans la mesure où l'on observe les enfants dans une situation de groupe donc dans des interactions multiples. Le facteur « groupe » au niveau du nombre de protagonistes peut cependant modifier, voire inhiber les comportements de certains enfants, et ne correspond pas toujours à la situation d'observation orthophonique. Il est important donc de considérer, également, l'enfant dans une relation plus privilégiée.

IV- 3.4. L'ADOS G

C'est un protocole d'examen révisé en 1995 par les américains Dilavore, Lord et Rutter. Selon l'existence ou non du langage, deux modalités de cette approche ont été mises en place.

Dans l'approche où l'enfant n'a aucun langage ou possède moins de cinq mots, l'enfant est d'abord sollicité à communiquer à partir de jeux sensoriels :

- bulles soufflées devant lui : et, tout naturellement, si une alliance s'établit, il va tenter d'attraper les bulles, les crever, en fabriquer lui-même,
- ballon gonflé puis relâché : ce qui détermine le désir d'aller le chercher, de recommencer le même jeu et d'imiter l'adulte.

Dans l'exemple de ces deux situations, nous voyons surgir ou non l'intérêt de l'enfant ainsi que ses capacités de manipulation. L'enfant s'adresse à l'adulte par un geste, par

un regard ou par un son. Il sollicite sa présence, souhaite la répétition ou se détourne, accentue son retrait, éprouve un peu de plaisir mais n'essaie pas de le recréer. Soutenu, valorisé, il dépasse l'inhibition et l'indifférence premières.

Dans ce protocole, le praticien doit savoir dépasser l'activité initiale en constatant que si l'enfant ne veut ni des bulles ni du ballon, il prête par contre attention à une voiture déposée sur le plancher. Le praticien doit alors délaisser le « jeu standard » en s'appuyant sur l'ébauche d'une autre séquence, celle d'attendre que le petit s'empare de l'auto afin de l'inviter à la faire rouler vers lui. Ce qui est variable sera dans les manières de faire surgir une amorce d'échanges. Ce qui reste standard, c'est la tentative de pouvoir regarder un objectif précis : « cet enfant est-il capable de tourner son intérêt vers des objets différenciés ? Peut-il relier le plaisir éprouvé à l'adulte qui lui offre une occasion d'échanges ? Devient-il lui-même créateur en modifiant le schème initial en se révélant capable d'imiter ? Comment accepte-t-il d'arrêter cette première activité pour aller vers une autre ? »

Ce protocole reste dépendant des attitudes et des propres émotions de l'examineur pour inviter l'enfant à devenir partenaire d'un échange.

L'analyse des comportements s'effectue sur la base d'une grille proposant des cotations pour des items tels que : échanges du regard, mouvements d'accueil, intérêts sensoriels, facilité d'établir une relation de réciprocité, attention conjointe, qualité des différents modes d'expression symbolique (gestes, mimiques, langage expressif et réceptif, imitations immédiates et différées).

Cette grille rappelle la nécessité de regarder objectivement les différentes facettes d'un comportement tout en laissant libre le praticien d'en proposer un sens en fonction des situations, des attitudes et du climat émotif général.

Elle est un outil diagnostique mais trop de variables échappent à la compréhension. Cependant, elle donne une photographie et une appréciation de ce que l'enfant a pu réaliser dans un cadre précis.

L'ADOS permet donc d'observer l'enfant dans des situations standardisées, tout en laissant à l'enfant et à l'observateur une liberté dans l'interaction et dans l'observation. Ce test est assez long et implique de ce fait la nécessité de filmer les échanges. La mise en place de ce test et sa cotation peuvent donc se révéler fastidieuses.

IV- 3.5. La liste de Wetherby et de Prutting

En 1984, Wetherby et Prutting proposait un inventaire détaillé des comportements, incluant les comportements non-interactifs, très fréquents chez l'enfant avec autisme, comme :

- les commentaires privés à propos d'un événement (commentaire pour soi, dénomination ou désignation pour soi, accompagnement vocal),
- les comportements expressifs de l'enfant à propos desquels on ne peut pas parler de communication intentionnelle (réaction émotionnelle, réaction vocale au contexte, vocalisation ou verbalisation sans lien apparent avec la situation).

Cette liste était initialement un outil de recherche pour comparer les profils de communication des enfants avec autisme aux profils d'enfants au développement ordinaire, à ceux porteurs d'une trisomie, et à ceux porteurs d'une dysphasie. Elle a mis en évidence chez les enfants avec autisme un déficit spécifique des fonctions d'attention conjointe en faveur des fonctions de régulation comportementale. Wetherby et Prutting ont également examiné le registre des actes de langage verbaux et non-verbaux des enfants avec autisme à des stades précoces du développement. Ils ont constaté que les enfants avec autisme ne présentaient aucune altération dans leur usage du langage pour effectuer des requêtes d'objets ou d'actions, de protestations et des autorégulations. Cependant, certains actes de langage étaient totalement absents : les commentaires, la mise en valeur de soi pour attirer l'attention, la reconnaissance de l'auditeur et la requête d'informations.

Cette liste a été adaptée par Livoir-Peterson en 1989 puis par Fernandes en 1997.

Cet outil présente un intérêt clinique mais ne permet pas d'obtenir un niveau communicatif développemental. Il s'agit de déterminer la proportion des actes de communication en interaction et d'évaluer la prédominance de ces actes suivant les mêmes fonctions de régulation comportementale, d'interaction sociale, d'attention conjointe.

IV- 4. L'ENTRETIEN AVEC LES FAMILLES

Il paraît nécessaire de discuter avec les parents à propos des comportements qu'ils interprètent comme communicatifs et des comportements qu'ils interprètent comme non communicatifs. Le but est de mieux comprendre les besoins de l'enfant afin de rendre « lisibles » ses comportements et de développer par une réponse adaptée à ses besoins et aptitudes qui émergeraient en lui.

L'entretien permet de savoir comment l'enfant communique et surtout à propos de quoi il communique :

- Comment fait l'enfant pour demander quelque chose,
- Comment fait-il pour attirer l'attention,
- Protester,

- Faire des commentaires,
- Donner ou demander des informations,
- Manifester une émotion.

IV- 5. CONCLUSION

Certains de ces outils sont très intéressants, en particulier la liste de Wetherby et Prutting car elle résume les différentes fonctions de communication. Ils se complètent les uns les autres.

Aucun ne propose de compléter les résultats obtenus par un professionnel à ceux que pourraient obtenir des parents. Nous allons donc nous y attacher dans notre partie clinique en essayant, à partir d'un questionnaire basé sur la liste de Wetherby et Prutting, de dégager les fonctions de communication qu'utilise un enfant et ainsi d'approcher, au plus près, son mode de communication privilégié. Nous confronterons les résultats obtenus dans le cadre familial et dans le cadre éducatif d'un Institut Médico-Educatif, tout en prenant en compte les ressentis des parents face à la communication de leur enfant.

ETUDE CLINIQUE

CHAPITRE I

PRESENTATION DE L'ETUDE

Précisons que cette étude ne prétend pas expliquer les processus de communication employés par les enfants non verbaux. Nous utiliserons des questionnaires basés sur des grilles qui ont une visée pratique. Nous réfléchirons cependant, dans notre discussion sur les processus en jeu dans la communication des enfants avec autisme, sur la base de notre travail d'observation.

Notre étude est une étude empirique qui répond aux besoins et aux désirs d'un établissement qui souhaite mettre en évidence les difficultés mais surtout les potentialités des comportements communicatifs des enfants avec autisme. Le but serait de pouvoir développer ces derniers mais aussi d'inviter tout l'entourage de l'enfant à réfléchir sur la communication d'un enfant. Ce travail permettra aussi de mettre en évidence qu'un partenariat entre les différents

intervenants autour de l'enfant et la famille est essentiel pour travailler dans un consensus avec l'enfant.

I- 1. CADRE ET BESOINS

I- *1. 1. Axes et réflexions de travail*

L'atteinte de la communication et de certains aspects du langage constitue l'une des caractéristiques cliniques de l'autisme. La communication est généralement perturbée dans toutes ses modalités, verbale et non-verbale. A son entrée dans un établissement tel qu'un IME, un enfant se doit d'être évalué pour la construction d'un projet individuel. Pour les besoins de l'enfant et de l'équipe, il est essentiel de comprendre rapidement comment l'enfant communique, en fonction de sa pathologie. De ce fait, le bilan orthophonique s'avère pertinent pour déterminer la nature et le degré de sévérité des difficultés de langage et de communication. Il s'agit d'obtenir un tableau clinique afin de s'appuyer sur ce que sait faire l'enfant pour l'aider à développer ce qui n'est pas encore présent ou à donner un moyen augmentatif/alternatif de communication à l'enfant. Si une rééducation directe ne peut être engagée, nous pouvons soutenir techniquement l'équipe éducative, dans cette même démarche. Woods et Wetherby (2003) démontrent que cet investissement permet de prévenir et de réduire les problèmes du comportement et de la socialisation.

De façon générale, le bilan orthophonique doit permettre d'atteindre plusieurs objectifs :

- déterminer les difficultés de langage et de communication et les capacités en émergence
- planifier les objectifs de remédiation des difficultés relevées.
- participer et éclairer toute décision éducative et scolaire dans un consensus multi-disciplinaire.

Or une question se pose : « Comment prendre en compte les différents comportements de communication d'un enfant ? Communique-t-il toujours de la même façon ? Quel que soit le lieu, les personnes, le moment de la journée, son état physiologique, ses besoins ? »

Pour tenter de comprendre la communication d'un enfant sans langage, il nous paraît indispensable de confronter les points de vue des parents et des éducateurs, autrement dit des personnes qui côtoient le plus l'enfant. En effet, « pour décrire de façon la plus proche possible » la communication d'un enfant non verbal, une observation minutieuse et de longue durée est

nécessaire. Il sera plus difficile pour un intervenant extérieur de faire un bilan complet de communication sans toutes ces préoccupations.

De plus, selon Quentel, nous gardons en nous l'enfant que nous étions et l'enfant que nous sommes encore (du fait d'un rapport toujours existant avec nos propres parents même s'ils ne sont plus présents). Ainsi, un professionnel ne peut travailler qu'à travers le filtre de sa propre enfance. Pour évaluer la communication, nous nous basons sur des éléments tels que l'attention conjointe, la demande, etc. mais par cet intermédiaire, nous parlons tout aussi bien des relations que nous entretenons avec les enfants. Les enfants n'apparaissent pas tels qu'ils le sont réellement mais ils apparaissent à travers les filtres que nous possédons. Il est donc difficile de parler d'objectivité dans l'évaluation de la communication c'est pourquoi il est nécessaire de croiser les points de vue de différents partenaires pour se rapprocher au plus près d'une compréhension fine de la communication d'un enfant.

Notre étude s'intéressera donc au point de vue des parents retranscrits au travers des questionnaires qui leur sont remis et des entretiens, puis à celui des éducateurs et au nôtre afin d'établir un profil de communication de ces enfants non-verbaux.

Grâce aux travaux de Van der Straten exposés dans la partie théorique, nous tenterons de catégoriser les différentes formes de communication observées chez les enfants pour diverses fonctions de communication, à savoir si l'enfant utilise préférentiellement le mode expressif, indicatif ou représentatif.

Nous réfléchissons également au mode de communication que parents et nous-même entretenons avec ces enfants dont la communication diffère de la nôtre.

I- ***1.2. Cadre de l'étude***

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre de notre stage de fin d'études, à raison de trois demi-journées par semaine, au sein de l'Institut Médico-Educatif ADAPEI « La Baronnière » d'Orvault (44), section SEHA et de son Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile.

I- ***1.3. Population***

Lemay (2004) estime que 30 à 50% des personnes avec autisme ne possèdent pas de langage verbal. Tous les enfants de notre étude présentent un trouble envahissant du développement de spécificité et d'intensité variables. Le critère d'inclusion est la présentation de troubles spécifiques de la communication, allant des « signes légers d'autisme » au « syndrome autistique sévère ». Les enfants présentent des troubles globaux du développement et ont par conséquent des profils cognitifs très hétérogènes. Notre population regroupe 7 jeunes, 3 filles et 4 garçons âgés de 8 à 15 ans et ayant un langage verbal restreint (moins de trois ans) ou ne parlant pas. Nous nous intéressons à la communication pré-verbale de ces jeunes.

I- 1.4. Recueil des données

Nous utilisons pour le recueil des données :

- un questionnaire destiné aux parents
- un questionnaire identique destiné aux éducateurs
- un entretien avec les parents pour approfondir le questionnaire
- l'observation de la communication de l'enfant lors d'une activité de l'enfant avec un éducateur en présence d'une personne tiers et le remplissage du même questionnaire.

I- 2. CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE

I- 2.1. Présentation détaillée de la liste de Wetherby et Prutting (voir annexe 1)

L'annexe 1 décrit précisément les fonctions de la liste de Wetherby et Prutting.

L'évaluation porte essentiellement sur l'examen de fonctions de communication.

Le questionnaire transmis aux parents a été construit sur la base d'un outil informel : la grille d'observation comportementale de Wetherby et Prutting.

Cette liste est tout à fait adaptée aux enfants avec autisme puisqu'elle a été conçue dans l'objectif d'étudier leurs profils de communication et de les comparer avec ceux d'enfants au développement ordinaire puis d'enfants trisomiques et dysphasiques. Elle est aussi particulièrement adaptée aux stades précoces du développement de la communication et donc à ses aspects non-verbaux, dans la mesure où elle devait permettre de dépister les anomalies de la communication chez de jeunes enfants, sans attendre nécessairement l'apparition du langage verbal.

La liste de Wetherby examine l'usage que les enfants font des moyens à leur disposition et distingue quinze fonctions de communication qui se répartissent schématiquement en deux groupes.

Les neuf premières fonctions définissent les actes de communication en interaction et se subdivisent en trois sous-groupes fonctionnels : les actes considérés peuvent ainsi être adressés à des fins de régulation du comportement, à des fins sociales ou encore à des fins d'attention conjointe.

La régulation du comportement

- Demande d'objet
- Demande d'action
- Protestation

L'interaction sociale

- Demande de permission
- Demande de routine sociale
- Reconnaissance de l'autre
- Comportement pour attirer l'attention sur soi

L'attention conjointe

- Demande d'information
- Commentaire pour l'autre

Les six autres fonctions concernent les comportements non interactifs de l'enfant : il peut s'agir de « comportements s'inscrivant dans une communication privée, de soi à soi » ou de « comportements à propos desquels on ne peut pas parler de communication intentionnelle ». Ces comportements habituellement non pris en compte dans les échelles de communication ont ici été considérés, dans une perspective développementale, avec l'hypothèse qu'ils pourraient servir de « base » au développement ultérieur de comportements qui seraient eux adressés.

Communication privée, de soi à soi

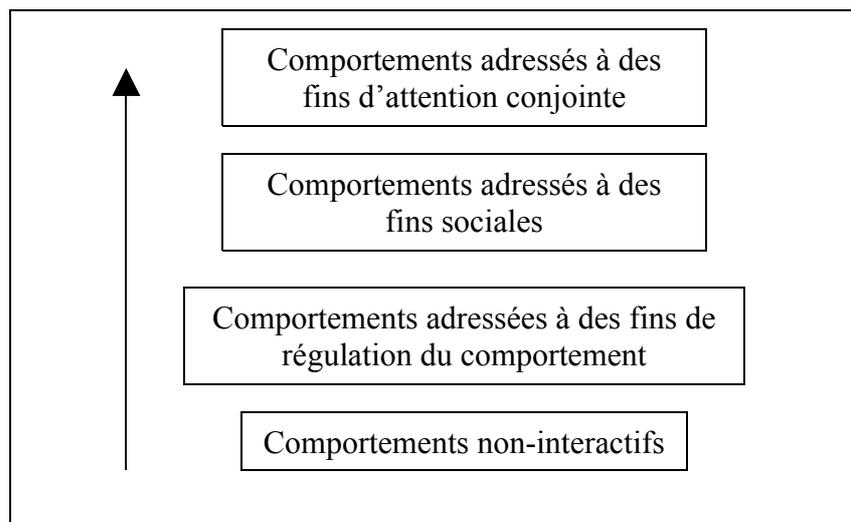
- Commentaire pour soi
- Dénomination ou désignation pour soi
- Accompagnement vocal

Comportements à propos desquels on ne peut pas parler de communication intentionnelle

- Réaction émotionnelle
- Réaction vocale au contexte
- Comportement vocal ou verbal non relié à la situation

La liste de Wetherby envisage par ailleurs les moyens de communication utilisés et recense : les émissions vocales ou verbales, les regards dirigés vers le visage de l'adulte, les gestes conventionnels de la communication non-verbale (hocher la tête, pointer, applaudir, etc.), les gestes non-conventionnels de la communication non-verbale (toucher, repousser de la main ou prendre la main de l'autre pour lui demander de faire quelque chose, etc.), les mimiques et gestuelles émotionnelles, les comportements émotionnels impliquant tout le corps de l'enfant.

Comme l'explique M-J. Fernandes (2004), l'intérêt de cet outil est de valoriser tous les comportements de l'enfant, même si certains peuvent être considérés comme plus complexes que d'autres. Si nous devons hiérarchiser ces comportements :



Cliniquement, nous pouvons observer que :

- un enfant n'initie pas d'actes de communication interactifs mais s'exprime souvent oralement, en accompagnant vocalement ses actions ou en faisant des commentaires pour lui-même.
- un enfant n'initie pas davantage de comportement s'inscrivant dans une « communication de soi à soi » que d'acte de communication interactif et reste très silencieux.

Nous remarquons que la multiplication des productions vocales ou verbales n'est pas en soi forcément une bonne chose au niveau de la communication : certains enfants présentent un comportement particulièrement logorrhéique qui constitue une sorte de barrière sonore et vient faire obstacle à la communication.

I- **2.2. Présentation du questionnaire (voir annexe 2)**

Le questionnaire distribué au préalable aux parents est basé sur la liste de Wetherby et Prutting. Il se présente sous la forme de questions ouvertes invitant à la réflexion.

Exemple :

- comment fait l'enfant pour demander un objet qu'il aime ?
 - lorsque l'objet est proche de lui ?
 - lorsque l'objet est éloigné ?
 - lorsque l'objet ne se trouve pas dans la même pièce ?
 - que fait l'enfant si vous ne répondez pas tout de suite à sa demande ?
- Pouvez-vous citer les objets que l'enfant demande ?

L'objectif de ce questionnaire est de savoir de quelle façon l'enfant communique chez lui, dans son environnement familial et à l'IME. Il invite la famille et les éducateurs à se repositionner par rapport à l'enfant, à observer les comportements de l'enfant et à prêter attention aux comportements en émergence qui seront rediscutés en entretien.

Ce questionnaire tentera de mettre en évidence les fonctions de communications préférentielles de ces enfants qui communiquent difficilement et d'objectiver les moyens qu'ils utilisent pour arriver à leurs fins. Pour cela, nous proposons pour chaque question une estimation de la fréquence d'apparition du comportement de communication (0 : jamais ; 1 : parfois ; 2 : souvent ; 3 : très souvent ; 4 : toujours)

Ce même questionnaire sera rempli par la suite par les éducateurs s'occupant de l'enfant et par moi-même suite à l'observation d'un jeu, d'une séquence faisant intervenir l'éducateur et l'enfant.

Ces deux observations permettront d'objectiver, de croiser les points de vue sur la communication de l'enfant, de voir si les enfants communiquent différemment selon le lieu et les personnes.

Les éducateurs comme les parents pourront se servir des réponses apportées dans le cadre de ce questionnaire qui seront synthétisées dans le bilan orthophonique.

I- 3. ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Cet entretien avec les parents des enfants a plusieurs objectifs :

- connaître les modes de fonctionnement parents-enfants.
- valoriser les attitudes de communication de l'enfant.
- faire un bilan, un « état des lieux » concernant la place de l'enfant handicapé dans la famille.

En effet, cet entretien va tenter de répondre à l'hypothèse suivante :

La vie quotidienne avec un enfant en mal de communiquer bouleverse une famille et orchestre la vie familiale de façon rigide. On suppose alors que les parents souhaitant respecter le rythme de leur enfant handicapé, mais aussi celui du reste de la famille, adoptent une attitude de communication différente avec leur enfant handicapé.

L'entretien se déroule sous forme d'entretien semi-dirigé. Les questions ci-dessous ont été discutées et approuvées par la psychologue du service. Nous rappelons aux parents que cet entretien se déroule sous l'anonymat, qu'il se situe dans le cadre d'un mémoire et que leur noms ne seront pas cités. Nous leur précisons qu'ils sont libres de répondre ou non à des questions qui pourraient les gêner. Le but de ces questions étant bien de valoriser les comportements de communication de leur enfant et mettre en évidence les stratégies qu'ils ont mis en place afin de communiquer au mieux avec leur enfant.

- dans un premier temps, une discussion est basée sur le questionnaire qu'ils ont au préalable rempli, chez eux, en présence de leur enfant. Nous approfondissons les questions qui peuvent avoir été mal comprises, qui ont posé des difficultés aux parents et les questions auxquelles les parents ont répondu de façon très brève.

- Dans un second temps, des questions, des thèmes plus personnels sont proposés aux parents :

- Quelle est l'activité ou le moment que vous préférez passer avec votre enfant ?
- Quelle est l'activité préférée de votre enfant ?

Accepte-t-il que vous participiez à son activité ?

Prêtez-vous spontanément attention à l'activité que réalise votre enfant ?

Votre enfant vous regarde-t-il pendant son activité ou avez-vous la sensation qu'il souhaite attirer votre attention même s'il le fait de manière inappropriée ?

- A-t-il des stéréotypies ?

Vous arrive-t-il de vous y introduire et de tenter de les modifier ?

- Comment décririez-vous votre mode de communication avec votre enfant ?

- Comment percevez-vous votre enfant ?
 - Communiquant ou non ?
 - Enfant dont il faut s'occuper énormément ?
- Quelles sont les relations de votre enfant avec ses frères et sœurs ?
- Avez-vous l'impression de le favoriser au niveau de votre attention par rapport au reste de la famille ?
- Constatez –vous des progrès, des régressions ou diriez-vous plutôt que votre enfant stagne au niveau de sa communication, de ses acquisitions ?
- Le champ des intérêts de votre enfant évolue-t-il : musique, nouveau matériel, etc. ?
- En conclusion, nous proposons aux parents de nous donner leurs impressions sur ces questionnaires :
 - difficile d'y répondre
 - dérangeant
 - intéressant
 - pourquoi ?
- Enfin, nous remettons en valeur les comportements communicatifs positifs de l'enfant et observons les réactions des parents, les mots utilisés.

Le but est d'intéresser les partenaires en mettant non seulement la lumière sur les capacités émergentes de communication de l'enfant mais aussi de réfléchir ensemble sur les attitudes qui semblent mobiliser l'enfant et sur celles qui accentuent sa passivité ou son agitation désordonnée. Nous tentons donc par le biais de ces questionnaires et entretiens de redonner « un souffle » à l'entourage pour continuer de stimuler la communication de ces enfants.

Il est intéressant d'aborder les joies, les inquiétudes des parents car elles participent à l'édification de la personnalité de l'enfant et elles participent à la qualité de la communication de l'enfant.

I- 4. OBSERVATION DE L'ENFANT EN SITUATION DE COMMUNICATION AVEC UN EDUCATEUR

Par une série de situations simples sont appréciées les réactions sensorielles, les gestes, les mimiques, les intérêts et la formulation des demandes, les facultés d'interagir et de s'exprimer, les aptitudes à imiter, la manière de capter l'environnement puis de s'en servir.

Une série d'activités est proposé par l'éducateur à l'enfant. Nous nous positionnons en qualité d'observateur. Cette série d'activités est basée sur celles utilisées dans l'ADOS – G.

Ainsi, nous mettrons en place des situations de jeux semi-structurés dans le cadre du « langage et de la communication » puis de « l'interaction sociale réciproque ».

a) Activités « langage et communication » : (annexe 3)

Nous observerons

- La fréquence des vocalisations adressées aux autres
- L'utilisation du regard
- L'utilisation de mots ou de phrases stéréotypées, (qui sera normalement très peu présente dans nos observations)
- L'utilisation du corps de l'autre pour communiquer
- Pointage
- Gestes, expressions faciales

*Nous assisterons au **moment du goûter** pour observer la façon dont l'enfant communique, indique ses préférences dans un contexte familial qu'est pour lui le groupe.*

b) Activités « interaction sociale réciproque » (annexe 4)

Nous observerons:

- Contact visuel
- Expressions faciales dirigées vers les autres
- Plaisir partagé dans l'interaction
- Montrer
- Initiation spontanée d'attention conjointe
- Réponse à l'attention conjointe
- Qualité des ouvertures sociales.

*Nous soufflerons des **bulles de savon** devant lui : et, tout naturellement, si une alliance s'établit, il va tenter d'attraper les bulles, les crever, en fabriquer lui-même.*

*Nous gonflerons un **ballon de baudruche** puis nous le relâcherons : ce qui déterminera le désir d'aller le chercher, de recommencer le même jeu et d'imiter l'adulte.*

*Puis nous laisserons un **moment libre** à l'enfant, en lui laissant ce même matériel à disposition. Nous observerons alors si l'enfant cherche de nouveau à interagir avec l'adulte.*

Après avoir observé l'enfant dans ces différentes situations, nous remplirons ensemble le même questionnaire que celui adressé aux parents.

I- 5. PRESENTATION DES ENFANTS

Nous avons choisi pour cette étude sept enfants dont le langage verbal est absent ou se limitant à quelques mots sans que ce soit leur mode de communication privilégié. Ces enfants portent tous le diagnostic d'autisme. Nous voulons par le biais de ces enfants, proposer un mode d'observation de la communication qui implique l'orthophoniste, le milieu éducatif et les parents.

CHAPITRE II

ANALYSE DES RESULTATS

Nous présentons les résultats obtenus grâce à nos questionnaires de façon individuelle afin de pouvoir retracer l'histoire médicale des enfants et de pouvoir confronter pour chaque enfant les résultats obtenus dans le milieu parental et dans le milieu éducatif.

L'histoire médicale et l'évolution des diagnostics nous paraît intéressante à connaître afin de mieux comprendre ce qui se joue au niveau du milieu familial surtout.

II- 1. PROCEDURE DE PRESENTATION DES RESULTATS

L'analyse des résultats a été mise en œuvre par :

- le recueil des informations médicales et développementales dans les dossiers des enfants au sein de l'IME et les rapports d'investigation faits antérieurement.
- le questionnaire familial et le questionnaire adressé aux éducateurs décrivant les difficultés et les potentialités de communication de l'enfant dans ses interactions, dans ses modes d'expression et dans ses intérêts.
- Les impressions et les observations transmises par nous-même, les éducateurs, par la famille dans nos différentes relations réciproques avec l'enfant que nous avons étayées lors des entretiens avec la famille et avec les éducateurs, et lors de l'observation d'une situation de communication entre l'éducateur et l'enfant.

Nous présenterons :

- d'abord des tableaux synthétiques permettant de mettre en évidence les fonctions de communication préférentielles de l'enfant issues de la liste de Wetherby et de Prutting
- nous retranscrivons les observations des parents obtenues par le biais des questionnaires
- puis nous tenterons de définir le mode de communication de l'enfant privilégié de l'enfant
- nous décrirons nos observations relevées lors de la situation de communication éducateur - enfant.
- enfin nous établirons une synthèse des éléments que nous aura apportés cette investigation.

II- 2. METHODE D'ANALYSE DES MODES ET MOYENS DE COMMUNICATION

Nous tenterons de préciser la nature préférentielle de la communication de l'enfant, après avoir rassemblé les différentes observations issues de l'analyse de chaque fonction de communication des questionnaires hormis la communication privée de soi à soi et les comportements expressifs sans communication intentionnelle. Nous utiliserons la cotation décrite par Savouillan S. (1997) dans son mémoire d'orthophonie.

Absence de communication : niveau 1

Communication expressive : niveau 2

Communication intentionnelle : niveau 3

Communication conventionnelle : niveau 4

Regard

Niveau 1 : regard absent, détourné

Niveau 2 : regard orienté vers un objet

Niveau 3 regard vers un objet et coup d'œil vers l'adulte

Niveau 4 : regard de l'objet à l'adulte

Voix

Niveau 1 : absence de vocalises

Niveau 2 : vocalisations non spécifiques

Niveau 3 : vocalisations spécifiques (intonation montante, duplication des syllabes)

Niveau 4 : verbalisations

Gestes, postures et mimiques

Niveau 1 : absence de gestes, mobilisation du corps. Enfant immobile, impassible (visage)

Niveau 2 : mouvements réflexes, orientation du corps vers l'objet ou l'adulte, mimiques relatives à un état interne.

Niveau 3 : gestes et postures intentionnels d'indication spécifique ou non spécifique, mimiques adressés à l'adulte

Niveau 4 : gestes et postures symboliques (mime, tapotement, etc.), conventionnels (pointage, mimique interrogative)

II- 3. RESULTATS INDIVIDUELS

Au cours des pages suivantes, nous étudierons la communication des enfants suivants :

<i>RAY</i>

➤ Présentation de l'enfant

RAY a 7 ans 4 mois au moment de l'évaluation.

Il a deux frères et une sœur.

RAY est un petit garçon avec un contact relationnel atypique dans le sens où il cherche le contact de l'adulte pour obtenir des caresses, des câlins. A ce moment, le regard est bien présent. Cependant, il ne rentre pas en communication de façon adaptée puisqu'il s'impose aux autres, même s'il se présente souriant, et se dirige spontanément vers les autres. Sa sensibilité aux bruits le mène à s'exclure du groupe dès que celui-ci est trop bruyant.

RAY sait utiliser les objets. Au sein de l'IME, les observations sont telles qu'il serait facile d'établir une relation avec lui, d'organiser un jeu. RAY court beaucoup, cherche à explorer le monde environnant. RAY chercherait à jouer, en s'approchant et en manipulant physiquement les autres enfants.

Le langage est absent excepté quelques mots prononcés distinctement : maman, dada.

➤ ***Historique médical***

La famille a repéré les difficultés suivantes de RAY lorsqu'il avait à peine un an :

- absence de réponse à l'appel du prénom
- absence de regards vers les personnes
- jeux solitaires
- chutes fréquentes
- sommeil très difficile
- stéréotypies : balancement, tournoiement.

L'évolution de RAY est complexe dans le sens où selon les médecins RAY a été diagnostiqué :

- en 2000 : avec troubles autistiques
- en 2002 : avec troubles du comportement
- en 2003 : Trouble Envahissant du Développement
- en 2005 : Autisme atypique

Notre étude clinique intervient à un moment où la maman de RAY est accaparée par son fils ce qui provoque des conflits avec les frères et sœur de RAY.

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

	Fréquence 0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>toujours</i>
Fonctions de communication					
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

La langue française n'étant pas sa langue maternelle, le questionnaire d'évaluation de la communication destiné aux parents a été rempli par la mère de RAY, pendant l'entretien. La maman n'a donc pas pu prendre du temps pour observer RAY lorsqu'une question soulevait des interrogations.

Les résultats du questionnaire montrent en ce qui concerne :

↳ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

RAY ne demande jamais des informations qu'il ne connaît pas. Il n'y a ni regard interrogateur ni vocalisation interrogatrice renvoyée à l'adulte. RAY ne s'intéresse que très peu aux objets qu'il ne connaît pas.

Commentaires pour autrui :

Cependant, à la maison, RAY partage parfois son intérêt en ayant un rire approprié face à une action tout en regardant l'adulte. On peut dire selon les termes de la liste de Wetherby et Prutting, qu'il fait un commentaire. A l'IME, RAY partagerait souvent son intérêt : il adopte un sourire de contentement et tend l'objet à l'adulte pour le lui montrer.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

A l'IME, RAY est rarement à l'initiative d'un jeu nécessitant deux personnes sauf pour les câlins où il adresse parfois un regard à l'adulte avant de commencer mais la plupart du temps, s'impose à l'adulte sans vérifier sa disponibilité. A la maison, il peut parfois aller au devant de son frère avec un ballon dans les bras pour initier un jeu de ballon.

Demande de permission :

RAY demande la permission de manière spontanée à L'IME, mais rarement. Cela peut arriver mais toujours suite à une punition, donc dans des circonstances précises. Il peut alors avant de prendre un objet, adresser un regard à l'adulte.

Si on ignore sa demande, il peut parfois insister dans sa demande de permission et en attendant la réponse de l'adulte. Il peut aussi abandonner ou pincer l'autre.

A la maison, la mère ne relève pas de demande de permission.

Reconnaissance de l'autre :

Il s'approche souvent spontanément d'une personne nouvelle, lui adresse un sourire ou un câlin mais la discrimination entre les personnes familières ou non n'est pas nette même s'il marque un peu plus la personne familière, à l'IME comme à la maison.

Comportement pour attirer l'attention :

Pour attirer son attention, il se place devant l'adulte, vient s'asseoir sur les genoux de l'adulte. A l'IME, il se montre jaloux, il demande très souvent l'attention d'une personne qui s'occupe d'un autre enfant. RAY attire très souvent l'attention d'autrui et si sa demande est ignorée, il insiste et il exprime son mécontentement que l'on peut toujours lire sur son visage. Il peut aussi passer à un autre adulte.

A la maison, RAY occupe une très grande place. Il attire souvent l'attention de l'adulte sur lui en venant interrompre l'activité en cours et en se postant devant l'adulte.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

A l'IME, RAY demanderait un objet, seulement « parfois » et uniquement lorsque l'objet est éloigné mais tout de même visible de RAY. Dans cette condition, RAY fait plus de demandes à la maison, il peut montrer l'objet désiré ou emmener l'adulte par la main vers l'objet. A l'IME comme à la maison, lorsque l'objet est proche de lui, il ne fait pas de demandes et se sert tout seul. RAY ne demande jamais un objet qu'il ne voit pas. On peut donc s'interroger sur l'acquisition de la permanence de l'objet. A l'IME, il peut cependant demander un ballon, en voyant un autre enfant jouer avec un ballon. Il peut aussi demander de la musique en prenant la main de l'adulte et en l'emmenant près du radiocassette.

Demande d'actions :

A l'IME comme à la maison, il arrive « parfois » à RAY de faire des demandes d'actions à son entourage : il peut tendre le pot de crème pour demander des massages ou tendre la joue pour obtenir un bisou, ou demander à mélanger une préparation en cuisine : il pose sa main sur celle de l'adulte et regarde l'adulte en faisant des allers-retours. La maman précise qu'avant il faisait beaucoup plus de demandes d'action qu'à présent.

Il peut demander de l'aide mais la demande n'est pas forcément explicite pour la personne ne connaissant pas RAY. Il s'assoit par exemple sur une chaise pour qu'on lui mette ses bottes. En ce sens, c'est l'adulte qui anticipe ses désirs qui sont pris dans une routine qu'est l'organisation d'une journée type. De même quand il est en difficulté, c'est l'adulte qui comprend et intervient.

Protestation :

A l'IME comme chez lui, si l'adulte ne répond pas tout de suite à ses demandes, il se met en colère, pince aussi souvent qu'il peut se détourner de sa demande. A l'IME, il exprime son refus d'activité, d'objet, proposés par autrui, par une agitation, la fuite tandis que chez lui, il exprime « souvent un refus par un regard noir, en repoussant l'objet et « parfois » fait « non » avec la tête. Les éducateurs ne relèvent pas de protestation excessive de la part de RAY. Il signifie parfois à l'adulte qu'il ne doit pas intervenir dans son activité en s'en allant mais la plupart du temps ne proteste pas à la présence de l'adulte, il le prend en compte en le regardant. A la maison, pour signifier que l'adulte ne doit pas intervenir dans son activité, il délaisse « très souvent » cette activité.

↳ La communication privée de soi à soi :

A la maison, RAY fait souvent des commentaires pour soi, c'est-à-dire qu'il accompagne ses actions par des sons. La maman donne l'exemple du robot-mixer : RAY se met en face du robot, l'imité par des gestes et par les sons. On assiste plutôt à un accompagnement d'activités particulières. A l'IME, souvent, RAY peut chanter (mélodie) quand il marche, émettre des syllabes mais ce comportement n'est pas forcément relié à une action précise mais à un état interne (bien-être). D'une façon générale, il émet des sons pour lui, quand il est bien, de bonne humeur.

A la maison, RAY ne disait jamais de mots ou de phrases sans que cela s'adresse à quelqu'un (« dada » pour maman quand il avait besoin de quelque chose). A l'heure actuelle, la maman n'observe plus ce comportement. A l'IME, il est arrivé à RAY de chanter, avec les bonnes paroles, la chanson du « petit papa Noël » mais cela n'était pas adressé, il était seul.

↳ Les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

La maman de RAY affirme que lorsque RAY dit quelque chose, c'est toujours adressé à quelqu'un, en particulier son mécontentement car il s'en prend directement à une personne choisie, mais qui n'est pas toujours en lien avec son mécontentement.

Il arrive très souvent à RAY de faire des vocalises, de chanter, quand il est bien, de bonne humeur. A l'IME, il peut pleurer parfois sans que l'adulte ne comprenne pourquoi même si l'on peut supposer que des douleurs abdominales en étaient la cause.

➤ Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés

0		1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Commentaires pour l'autre	Regard				
	Voix				
	Gestes				
INTERACTION SOCIALE					
Routine sociale	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Permission	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Reconnaissance de l'autre	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Attirer l'attention sur soi	Regard				
	Voix				
	Gestes				
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Demande d'action	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Protestation	Regard				
	Voix				
	Gestes				

➤ Entretien avec les parents

L'entretien s'est déroulé seule avec la maman de RAY, le père étant absent de part son travail la plupart du temps.

La maman note que depuis peu, RAY s'intéresse de plus en plus à son environnement. « Il comprend mieux ». Avant elle observait son fils qui se bouchait les oreilles au moindre bruit et maintenant il a l'air d'écouter davantage. De ce fait, elle note beaucoup plus d'interactions entre RAY et ses frères et sœurs et les initiatives peuvent être celles de RAY.

Le moment du coucher est privilégié puisqu'elle se retrouve seule avec RAY et peut passer un moment plus agréable, elle peut lui lire une histoire, lui faire des câlins. L'échange est le plus intense à ce moment. RAY, quant à lui exprime du plaisir à entendre de la musique, à danser, à chanter. Il tente d'imiter les musiciens à la télévision. Dans les activités qu'ils affectionnent, il accepte volontiers que sa maman participe à son activité, mais c'est à l'initiative

de la maman. RAY ne cherche pas spontanément le regard de sa maman quand il fait quelque chose.

Elle décrit son mode de communication avec RAY sur le mode verbal, c'est-à-dire qu'elle parle énormément à RAY. Elle apprécie le fait que RAY regarde davantage la personne qui lui parle. Cependant, cette maman ne le considère pas vraiment comme communiquant, dans la mesure où il ne parle pas mais l'amélioration de sa compréhension en fait un enfant à qui on a plus envie de parler.

De plus, les relations familiales sont difficiles au moment de l'entretien car la maman cumule les reproches de ses autres enfants du fait qu'elle le favorise au niveau de son attention par rapport à eux. Cette observation soulève l'importance qu'il y a de prendre en compte toute la famille dans l'évaluation de la communication car des tensions familiales peuvent bouleverser les modes de communication avec l'enfant en question.

➤ Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur

a) Activités « langage et communication » :

Au moment du goûter, RAY est parmi son groupe composé de quatre autres enfants, autour d'une table. Les éducateurs proposent aux enfants deux sortes de gâteaux et l'enfant doit montrer, prendre la photo ou la représentation picturale du gâteau qu'il désire manger. RAY est le premier à être servi. On ne note pas de vocalisations adressées aux autres, RAY est silencieux et ne fait aucune demande. Il ne montre aucun intérêt ni questionnement par rapport aux images qui lui sont présentées. Il ne fait aucune demande et il semble ignorer le monde qui l'entoure, en ne fixant son regard que sur les gâteaux qu'il désire. Même si ceux-ci sont éloignés, il se couche sur la table pour pouvoir les attraper sans demander à l'adulte qui est le plus près.

On ne note pas non plus d'expressions faciales pouvant se traduire par un plaisir ou un quelconque mécontentement ou frustration.

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Le contact visuel entre l'éducateur et RAY est obtenu à l'appel de son prénom.

Au début du jeu de bulles, RAY n'adresse aucun regard à l'éducateur qui commence à souffler. Il regarde plutôt l'objet, l'observateur de la scène (moi) ou adopte un regard « absent ». Quand les bulles apparaissent, RAY ne suit pas du regard toutes les bulles et se détourne très rapidement de l'activité.

A force de sollicitations, RAY s'intéresse un peu plus et imite le geste du souffle avec sa bouche et essaie d'avaler les bulles. RAY est cependant plus dans l'échopraxie que dans

le partage d'émotions. Il finit donc par répondre à l'attention conjointe initiée par l'adulte quand on lui met l'objet à sa portée. Mais on n'observe pas d'alternance du regard entre l'objet et l'adulte pour partager un quelconque intérêt. On parle donc d'attention partagée.

Dans le jeu du ballon, il finit par redonner le ballon à l'éducateur quand il s'aperçoit que le gonfler tout seul est trop difficile. On obtient alors une attention conjointe à son initiative pour faire comprendre à l'éducateur de recommencer à gonfler le ballon. Les demandes sont tout de même rares, il a plutôt tendance à essayer de faire tout seul. Il décide lui-même d'arrêter l'activité en allant ranger le ballon.

Il se saisit indifféremment d'un autre jeu d'encastrement, il répond succinctement aux sollicitations de l'adulte mais s'en dégage très rapidement. Il réagit aux variations prosodiques de l'adulte en riant et en lui adressant cette fois un regard net et insistant.

➤ *Synthèse des données et conclusion*

On observe des différences entre ses attitudes de communication à l'IME et dans le cadre familial. Il fait des demandes dans la plupart des cas quand il ne peut pas faire autrement. Ses demandes ont un caractère intentionnel.

Les permissions n'apparaissent que dans le cadre de l'IME et les comportements de demande de permission, pour attirer l'attention sur soi, les commentaires y sont plus fréquents. On pourrait l'expliquer par le fait qu'à l'IME, RAY ne possède pas un adulte qui lui est réservé pour lui seul. Il doit partager l'attention des adultes avec les autres enfants. Par conséquent, il recherche beaucoup plus l'attention de l'autre qu'à la maison, où la maman se sent accaparée par son fils.

Chez lui, il proteste de façon plus conventionnelle qu'à l'IME, il peut cumuler plusieurs moyens de communication pour se faire comprendre. Cependant, d'une manière générale, on remarque que même si RAY a la capacité de pointer, de montrer, d'utiliser le regard, de vocaliser, il n'utilise pas tous les moyens de communication à sa disposition pour communiquer de façon efficace.

RAY peut émettre des sons, des mots mais leur utilisation est différente d'un endroit à l'autre. Chez lui, les vocalisations sont plus souvent adressées alors qu'à l'IME, elles n'apparaîtraient que dans un cadre où il se retrouve seul. A l'IME, le langage lui est réservé, il se « parle » pour lui-même et il n'essaie pas de véhiculer quelque chose pour autrui par le langage.

L'entretien avec la maman a montré qu'elle communique beaucoup par le verbal avec son fils mais insiste sur le fait qu'il ne parle pas et que la communication a changé depuis

que RAY regarde la personne qui parle. On peut donc supposer que sa communication envers son fils s'est modifiée par le même effet.

On s'aperçoit que RAY n'est pas dans une dynamique de demandes. Celles-ci sont rares mais ces demandes sont cependant pour quelques-unes d'entre elles en relation avec l'autre (demande de massages, imitation des pairs). RAY, la plupart du temps, ne refuse pas la relation avec autrui, quel qu'il soit mais son comportement n'est pas toujours adapté. Il a tendance à s'imposer à l'autre, dans une relation exclusive. Il entre dans une relation avec l'autre, toujours à son initiative, où la communication passe par le toucher (massage, bisou, etc.) et par le partage d'émotions qu'il peut lire sur le visage ou dans la voix d'autrui (variations prosodiques). Les objets en tant que tels ne sont pas utilisés pour entrer en relation avec l'autre.

D'une façon plus générale, après analyse du tableau ci-dessous, nous pouvons conclure que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence	1	7	
Niveau 2 : expressive	4	1	1
Niveau 3 : intentionnelle			3
Niveau 4 : conventionnelle	3		4

Tableau 2 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de RAY

Les regards de RAY ont souvent un caractère conventionnel mais aussi expressif. Selon ses besoins, il utilise son regard de façon plus ou moins conventionnelle.

On remarque que la voix, la verbalisation ne sont pas utilisées à des fins de communication.

RAY communique par ses gestes et postures, la plupart du temps de façon conventionnelle.

A la vue de ces différents éléments, nous pouvons proposer comme pistes de travail :

- de privilégier un cadre structurant et une relation duelle avec RAY. L'entrée en relation ne se faisant pas par l'intermédiaire d'objets : nous proposons de nous intéresser à des échanges proposés par RAY (demande de câlins, massages).
- Quand la relation, le contact seront établis, nous pourrons lui proposer, en prenant en compte son intérêt particulier pour la musique, des comptines. Associées à des gestes conventionnels, nous misons sur la capacité d'imitation de RAY pour qu'il saisisse le sens des mots. Nous espérons par la suite que RAY, utilisera ses gestes appris pour faire davantage de commentaires à autrui.

- Il serait également intéressant, de jouer avec lui aux loto sonores : lui faire écouter différents bruits et sons, pour les imiter ensuite et favoriser, diversifier ainsi ses productions sonores.

CLE

➤ **Présentation de l'enfant**

CLE a 7 ans et 11 mois au moment de l'étude clinique.

Un petit frère vient de naître dans la famille un mois avant l'étude.

Il a un regard adressé et peut avoir à son initiative beaucoup d'échanges avec les adultes. Les autres enfants viennent souvent le solliciter dans la cour et CLE peut se montrer coopérant.

CLE présente des conduites oppositionnelles fortes et structurées

Il ne parle pas de façon adressée mais vocalise énormément. Il multiplie les syllabes qui sont diversifiées. Quelques mots sont parfois identifiés mais leur occurrence est rare et les mots qu'il emploie peuvent ou non être adaptés au contexte.

➤ **Historique médical**

Les difficultés de CLE ont été perçues à l'âge d'un an :

Des troubles auditifs ont d'abord été suspectés par les médecins. Il a été appareillé et considéré comme sourd dès l'âge d'un an. Ses parents ont alors appris la langue des signes et ont communiqué très tôt par les gestes.

Puis une nouvelle vérification de l'audition de CLE a annulé le diagnostic par la suite.

Depuis sa naissance, il a un sommeil agité et court.

On parle :

- d'autisme atypique sans retard mental
- trouble attentionnel
- d'une éventuelle dysphasie : agnosie verbale.

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

Fonctions de communication	Fréquence 0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>Toujours</i>
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

↳ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

Dans le cadre familial, il peut parfois lancer un regard interrogateur, une expression faciale caractéristique, que ses parents interprètent grâce au contexte. A l'IME, les éducateurs n'ont pas relevé de demandes d'informations de la part de CLE.

Commentaires pour autrui :

A la maison, CLE fait toujours des commentaires sur ce qui l'entoure. Il partage son intérêt en se félicitant lui-même « bravo-moi », s'exclame-t-il joyeusement quand il se maquille ou quand il fait ses bêtises. Dans ces moments, il cherche toujours le regard de l'autre comme pour s'assurer que l'autre a bien vu ce qu'il était en train de faire. Il imite le bruit des objets, de ses jouets (imite le bruit de « Buzz l'éclair » son jouet favori en le faisant voler.). A l'IME, CLE est beaucoup plus discret dans les commentaires qu'il adresse à autrui. Quand il est content de lui, il adresse parfois un sourire ou un regard à l'adulte.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

A la maison, CLE demande parfois un jeu nécessitant deux personnes mais c'est vraiment quand il a besoin de l'autre dans les cas où il ne peut pas faire tout seul (maison en plastique à monter. Il peut aussi parfois initier une alternance de verbalisation (« oui-oui-oui » et « non-non-non » avec le mouvement de tête associé), en regardant une personne dans les yeux. A l'IME, CLE ne propose jamais de sa propre initiative un jeu nécessitant deux personnes. Il accepte très souvent quand on le sollicite (jeu de ballon), il accepte et répète la routine. Il peut cependant souvent demander un jeu nécessitant d'autres personnes par imitation, quand il voit qu'un autre enfant prend plaisir avec d'autres personnes. Il peut par exemple venir solliciter les deux personnes qui sont nécessaires pour le balancer dans un drap quand il voit un autre enfant se faire balancer.

Demande de permission :

A la maison, CLE a cette « obligation de demander quelque chose avant de se servir seul : il demande donc très souvent la permission à l'adulte. La demande de permission est exprimée par des allers-retours du regard de l'adulte vers l'objet convoité avec un regard de « labrador » comme le qualifie sa maman et par un sourire. Il utilise donc son charme pour obtenir ce qu'il veut en s'adaptant au mode de fonctionnement de ses parents.

A l'IME, CLE demande parfois la permission par le biais des images, des pictogrammes, qu'il donne à une personne alors qu'il pourrait se servir lui-même, ou peut s'approcher de l'armoire où se trouve l'objet qu'il veut, regarder l'adulte et venir le chercher pour montrer ce qu'il veut.

Reconnaissance de l'autre :

Dans le contexte familial comme à l'IME, CLE marque très fortement la reconnaissance et la présence d'une autre personne. A la maison, s'il connaît la personne, il va d'emblée vers

cette personne, l'embrasse et lui dit « au revoir » quand elle s'en va. A l'IME, il s'approche de la personne connue, cherche son regard, son attention et la touche.

A la maison, s'il n'aime pas la personne, il peut diriger celle-ci vers la porte de sortie ou s'il ne connaît pas une personne, il peut s'approcher très près de la personne comme pour la sentir. A l'IME, il se met à distance d'une personne inconnue, l'observe et semble rassuré quand on lui explique qui est la personne.

Comportement pour attirer l'attention :

A la maison, CLE attire très fréquemment l'attention de l'autre sur lui. Selon les situations, il peut sauter devant l'adulte, crier, lancer des objets en regardant l'adulte, venir toucher la personne, solliciter le regard de l'autre, produire des sons. CLE est un enfant qui aime beaucoup être observé, comme s'il avait continuellement besoin du regard de l'autre pour l'approuver, le féliciter. Il est extrêmement sensible aux réactions de son entourage.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

Lorsque l'objet est proche ou éloigné de lui ou dans une pièce différente, CLE se sert le plus souvent tout seul à l'IME. Il ne fait pas de demandes spontanément ou seulement parfois, il peut prendre la main de l'adulte et en dernier recours, pointer l'objet en jetant des coups d'œil à l'adulte pour bien lui faire comprendre que c'est cet objet qu'il veut et pas un autre. A la maison, il prend la main de l'adulte pour la diriger vers l'objet désiré souvent quand l'objet est proche de lui et très souvent quand il est éloigné. Parfois, il emmène l'adulte dans la pièce où se trouve l'objet.

A la maison, il demanderait plus de 20 objets différents par semaine alors qu'à l'IME, il en demanderait moins de 10.

Nous pouvons comprendre cette différence en prenant en compte le fait qu'à la maison, CLE doit demander avant de se servir de quoi que ce soit. Les choses sont le plus souvent à sa portée mais la famille se fait un point d'honneur à ce que les règles soient respectées (exemple d'une boîte de bonbons posée sur la table basse du salon).

Demande d'actions :

A l'IME comme à la maison, CLE demande de la même façon un objet ou une action. Il prend la main de l'adulte et la dirige vers ce qu'il a besoin : mettre ses chaussures, dirige l'adulte vers la porte, en lui prenant la main et en lui jetant des coups d'oeil , pour lui faire comprendre qu'il veut sortir. On retrouve ce même décalage entre son domicile et l'IME dans la fréquence des demandes d'action. A l'IME, CLE demande moins de dix actions différentes en

une semaine : avoir un câlin, demander du pain, sortir, mettre ses chaussures, fermer son manteau. Chez lui, il demanderait plus de 20 actions différentes : couper le saucisson, préparer le couffin, mettre un DVD. Cependant, il s'autonomiserait de plus en plus mais aurait toujours besoin de réassurance et pourrait être pris dans cette façon de fonctionner au domicile sur le mode de la demande.

Protestation :

Si l'on ne répond pas tout de suite à sa demande, il manifeste son mécontentement, par le regard, quasiment systématiquement à la maison comme à l'IME. CLE a beaucoup de difficultés à gérer la frustration. Il accepte mal le « non ». Cependant, à l'IME, il se mettrait un peu moins en colère qu'à la maison et réitérerait très souvent plusieurs fois sa demande sans changer de stratégies pour se faire comprendre. Il peut aussi, souvent, passer à autre chose.

A l'IME, CLE refuse très souvent un objet ou une activité (travail) que lui propose autrui : il repousse l'objet et dit « non ! » en regardant l'objet, il s'éloigne, il crie. La plupart du temps, si on insiste, il redouble de colère ou parfois, il accepte la contrainte. Au domicile familial, il a plus tendance à repousser la main de la personne ou la personne elle-même plutôt que l'objet et refuse presque toujours la proposition d'autrui.

Pour signifier à l'autre qu'il ne doit pas intervenir dans son activité, à l'IME, CLE pousse la personne en dehors de la pièce et ferme la porte le plus souvent ou sinon il part de lui-même faire autre chose. A la maison, il verbalise beaucoup plus, il pousse également mais selon les situations il peut dire « non, non, non ! » ou « aïe, aïe » mais refuse davantage que quelqu'un participe à son activité.

↳ La communication privée de soi à soi :

Chez lui, CLE accompagne toujours ses actions par des sons ou des mots sans attendre de réponse de la part de l'interlocuteur. C'est un accompagnement plutôt indifférencié dans la mesure où les parents n'ont pas pu repérer des sons ou des mots constamment réemployés dans les mêmes conditions. A l'IME, il vocalise aussi très souvent et certains sons reviennent souvent sans pour autant être identifiés dans une situation semblable (« kikoki », « kiséguño »). Parfois, il dit « au revoir », le soir au moment du départ, quand il attend avec les autres enfants l'arrivée des taxis.

Selon la maman, CLE prononcerait parfois des phrases, des mots pour lui-même. Il les chuchoterait le soir dans sa chambre, allongé sur son lit ou dans son bain. C'est une impression de la maman quand elle passe devant la chambre de son fils mais est sur sa réserve car dès qu'on s'intéresse à lui, à ce moment, il s'arrête de parler. La maman relate aussi le fait qu'une fois alors que CLE était au fond du jardin, le voisin l'aurait entendu parler.

A l'IME, il produit très souvent beaucoup de sons, mais pas de phrases, sans que cela ne s'adresse à quelqu'un, dans un moment formel comme informel, qu'il soit ou non en relation avec quelqu'un.

➔ Les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

CLE peut à la maison comme à l'IME exprimer souvent des rires et des pleurs qui ne paraissent pas être reliés à la situation. Il peut passer du rire aux larmes comme si le débordement émotionnel était trop difficile à gérer.

➤ Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés

0		1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information	Regard Voix Gestes				
Commentaires pour l'autre	Regard Voix Gestes				
INTERACTION SOCIALE					
Routine sociale	Regard Voix Gestes				
Permission	Regard Voix Gestes				
Reconnaissance de l'autre	Regard Voix Gestes				
Attirer l'attention sur soi	Regard Voix Gestes				
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet	Regard Voix Gestes				
Demande d'action	Regard Voix Gestes				
Protestation	Regard Voix Gestes				

➤ Entretien avec les parents

L'entretien s'est déroulé avec la maman de CLE, en présence du petit frère, et pendant la récréation du midi. Elle avait la possibilité de voir CLE par la fenêtre. Elle s'est étonnée à plusieurs reprises du comportement de son fils, de ses colères. Elle a affirmé qu'il exagérerait, qu'il n'allait si loin dans son énervement dans le cadre familial.

Le moment que la mère de CLE préfère passer avec son fils est le réveil : c'est un moment doux et agréable où CLE est posé et fait des câlins à sa mère. Le contact passe beaucoup par le toucher.

Les activités préférées de CLE sont les jeux extérieurs : vélo, trottinette. Dans ces moments particuliers, il cherche le regard de l'adulte. Il aime beaucoup être regardé et félicité.

Des échanges réguliers sont possibles avec CLE mais toujours à son initiative. Il prête attention aux autres quand il l'a décidé et quand l'autre peut lui apporter quelque chose. Il attend beaucoup de l'autre : aide, félicitations, câlins, attention.

Il possède peu de stéréotypes hormis le fait qu'il lance tout. La seule chose qu'il se refuse de lancer est une boîte à musique appartenant à sa grand-mère. Elle est très précieuse pour sa grand-mère et CLE a comme ressenti cette « préciosité » et la manipule avec une extrême douceur.

Les jeux de CLE ont évolué. Ils sont beaucoup plus constructifs maintenant. Il peut jouer à la poupée, aux trains, aux voitures. On peut voir qu'il se crée des scénarios mais n'accepte pas que quelqu'un vienne jouer avec lui.

CLE est très sensible à la parole, aux timbres de voix. La voix masculine, grave a un effet plus salvateur pour CLE. Les parents de CLE s'essaient à exagérer tous les modes de communication avec leur fils. Ils lui parlent énormément, utilisent toujours beaucoup de gestes (langue des signes), et exagèrent les expressions faciales. La maman précise que de « ne plus parler » à son fils est une véritable punition pour CLE. Il s'en trouve très embarrassé.

CLE sait très bien se faire comprendre mais davantage avec son entourage familial qu'avec les autres. La mère insiste sur le fait que son fils est conscient de sa différence.

Ses relations avec son jeune frère sont pacifiques. Il est affectueux, peut lui faire des bisous, préparer son couffin. Il n'exprime pas de jalousie observable. Son comportement n'a pas réellement changé depuis l'arrivée du bébé. Toutefois, pendant la grossesse de la maman, CLE se présentait comme « poreux » aux émotions dégagées par la maman. Il ressentait et exprimait souvent les mêmes émotions que la maman.

L'attention portée sur CLE est continue de la part de ses parents, et ils tentent de faire comprendre à CLE qu'il prend « beaucoup » de place. Cependant, même si cette attention est soutenue, la maman observe le fait qu'elle ne l'écoute pas du fait qu'il ne parle pas.

Les parents constatent des progrès assez réguliers : ses bêtises sont de plus en plus constructives (!), il dit plus de mots plus souvent, et s'est amélioré dans le fait de se faire comprendre dans son entourage.

Ses intérêts se développent, ses demandes sont de plus en plus précises et comme il n'utilise pas le langage pour se faire comprendre, il est plus difficile pour lui de se faire comprendre.

➤ **Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur**

a) Activités « langage et communication » :

Comme pour RAY, le goûter est proposé aux enfants, chacun leur tour, afin que les enfants puissent exprimer leur choix selon leur possibilités. CLE a à sa disposition une bande-phrase où les pictogrammes « je » et « veux » sont déjà en place. CLE doit choisir l'image correspondant à son choix de gâteau et la coller sur sa bande-phrase.

CLE redouble de vocalisations pour exprimer un mécontentement. L'entourage ne comprend pas ce qu'il lui arrive. Au lieu de faire son choix, il crie, pleure et dit « non ! ». Par la suite, on en déduira que ce n'était pas un refus de manger puisque qu'une fois les autres enfants servis, il a choisi son gâteau et a pu le manger. Sa volonté, son comportement n'a pas abouti. Etait-ce une demande qui ne correspondait pas avec ce qu'on lui a présenté ? Etait-ce que pour lui ce n'était pas le moment de goûter ?

CLE ne se sert pas du corps de l'autre pour se faire comprendre. C'est un enfant assez autonome qui peut, toujours quand il l'a décidé faire ses choix par le biais des images. Pendant le repas, il peut donner de lui-même une image représentant le pain pour obtenir une tranche de pain. C'est un choix pertinent puisqu'il effectue une alternance de regards entre l'adulte auquel il donne l'image, et l'objet réel.

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Lors du jeu de bulles, CLE manifeste du plaisir : il attrape les bulles avec le sourire. Il répond à l'attention conjointe de l'éducatrice qui lui propose de percer les bulles. Il fait de même et rit. Cependant il n'initie pas d'attention conjointe. Le contact visuel est présent quand il rit.

Le bruit du ballon qui se dégonfle lui fait peur et il anticipe chaque fois que l'éducatrice le gonfle de nouveau en faisant une grimace et en allant s'adosser au mur et en tentant de se protéger. Il a peur mais rit beaucoup une fois le ballon à terre et va redonner le ballon à l'éducatrice pour recommencer. A ce moment, la demande est claire et précise, on voit nettement l'alternance du regard entre le ballon et les yeux de l'éducatrice. Quand l'éducatrice gonfle le ballon, on note que CLE observe scrupuleusement ses actions. Il tentera lui-même de gonfler le ballon mais comme c'est difficile, il renouvellera très rapidement sa demande à l'éducatrice.

Puis quand l'éducatrice ne propose plus rien, il redemande le jeu du ballon : il fait donc un choix précis entre le jeu de bulles et d'autres jeux d'encastrement qu'il affectionne particulièrement.

Par cette observation, on peut noter que quand quelque chose intéresse fortement CLE, il adopte une communication conventionnelle avec l'autre et partage des émotions : il sourit quand l'autre sourit et des regards très expressifs peuvent alors s'échanger. A contrario, quand il est désintéressé de l'activité proposée, le regard est vague, absent, il regarde l'interlocuteur sur demande mais ne le fait pas spontanément.

➤ Synthèse des données et conclusion

Pour CLE, on note une différence nette de comportements de communication entre la maison et L'IME. Il exprime davantage de demandes dans le cadre familial dû à un mode de fonctionnement assez strict : « pour avoir, il faut demander ». Les actes de communication sont plus de l'ordre de la régulation comportementale.

L'interaction sociale est peu représentée d'une manière générale dans le sens où l'initiative vient le plus souvent de l'autre. Il accepte de répondre à l'autre pour jouer.

CLE verbalise beaucoup mais ses verbalisations relèvent plus pour le moment de la communication privée de soi à soi que de l'attention conjointe. Cependant, la communication de CLE nous paraît, dans l'ensemble beaucoup plus conventionnelle. Il recherche beaucoup l'autre par ses regards, par les gestes et par ses réactions qui sont assez adaptés.

Le questionnaire a permis aux parents de s'accorder et de réfléchir ensemble sur les comportements de leur fils et de les interpréter. Ils se sont aperçus qu'ils n'avaient pas toujours la même vision. Toute la famille s'est concertée pour répondre à ce questionnaire et chacun en a retiré un bénéfice dans la compréhension des comportements de CLE.

Ils ont pu s'apercevoir que CLE avait des comportements différents avec chacun des membres de la famille. Il s'adapte à la résistance physique et psychique de chacun. Il initie, par exemple des jeux plus brutaux avec son père et plus doux avec sa maman.

D'une façon plus générale, après analyse des modes de communication selon chaque fonction de la liste de Wetherby et Prutting et du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence	1	4	
Niveau 2 : expressive	1	1	2
Niveau 3 : intentionnelle	2	1	5
Niveau 4 : conventionnelle	5	3	2

Tableau 3 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication

Les regards de CLE ont la plupart du temps un caractère conventionnel.

Le tableau montre que CLE vocalise beaucoup mais la plupart du temps il n'utilise pas la voix ou le langage pour communiquer quelque chose à quelqu'un. Cependant, pour attirer l'attention ou parfois pour mieux se faire comprendre (« non ! »), il peut l'utiliser de manière conventionnelle.

Les gestes et postures de CLE peuvent être conventionnels et adaptés.

En conclusion, CLE a de plus en plus de besoins donc de demandes précises qui ne sont pas toujours faciles à interpréter par une personne autre que sa famille. Le langage oral devient une nécessité pour lui et il montre par son actuelle utilisation des images qu'il pourrait s'en saisir. L'objectif étant de lui montrer l'efficacité de la parole adressée à autrui et de tenter de comprendre pourquoi CLE ne parle pas alors que les échanges avec autrui lui procurent du plaisir. Nous pouvons noter que CLE possède un langage oral qui émerge mais l'intentionnalité est encore peu marquée. Ses difficultés de communication sont amoindries quand CLE se retrouve dans une relation exclusive et dans un cadre structuré pour maintenir son attention. Il a besoin de se sentir soutenu dans sa communication et dans beaucoup de choses qu'il réalise. Il est très sensible à l'attention que peut lui porter l'autre et peut échanger de réels moments de plaisir avec autrui.

Nous proposons alors comme pistes de rééducation :

- les gestes de CLE étant la plupart du temps conventionnels, nous proposons d'élargir son stock de gestes par l'intermédiaire de comptines gestuées, mais aussi des gestes de la langue des signes ou du makaton (système augmentatif / alternatif associant gestes, pictogrammes, et langage écrit) associés ou non aux images. CLE étant très sensible au langage écrit (ordre des lettres), il pourrait s'investir dans ce genre de rééducation.
- CLE étant sensible aux jeux symboliques (jeux de petites voitures), nous pouvons l'amener à associer à ses gestes des sons symboliques (onomatopées).
- A chaque fois que cela est possible, ne plus anticiper les demandes de CLE, et attendre un laps de temps en lui faisant comprendre que l'on ne comprend pas pour l'obliger à persévérer dans ses demandes et lui mettre à disposition plusieurs moyens de communication : images, faire des gestes qui, peut-être, correspondront à ses souhaits, émettre des sons représentant l'objet qu'il veut (« vroum » pour la voiture).

➤ **Présentation de l'enfant**

JO est une fillette de 10 ans et 3 mois au moment de l'étude. Elle traverse une période difficile, dans le sens où il est très difficile pour elle, en ce moment de se séparer de l'adulte. Elle s'agrippe à l'adulte et ne peut plus s'en défaire. Elle porte un casque afin de la protéger contre ses mouvements auto-agressifs et elle le demande, le cherche chaque fois qu'elle ne l'a pas sur sa tête. Elle limite alors les gestes et mouvements de l'adulte comme les siens.

Cependant, elle arbore très souvent un très joli sourire, elle peut dire quelques mots comme : « bonjour », « regarde », « non ». Elle aime se retrouver face à face avec un adulte et se focalise alors sur la bouche et produit alors beaucoup de sons de bouche.

Elle aime beaucoup être à l'extérieur mais sans explorer le monde qui l'entoure. Elle s'accroche souvent aux arbres et se cache derrière les buissons tout en manipulant de nombreuses ficelles ou rubans.

➤ **Historique médical**

Ses parents sont divorcés. Nous nous intéresserons donc aux comportements de communication de JO dans chacune de ses deux nouvelles familles. JO a un grand frère et un demi-frère issu du second mariage de sa mère. Elle passe plus de temps chez sa maman qui a sa garde.

JO a eu un développement ordinaire jusqu'à ses 9 mois puis a présenté de multiples convulsions d'origine épileptique. Entre 10 et 18 mois, elle perd progressivement le langage qu'elle avait acquis (mots isolés) puis elle est diagnostiquée comme étant atteinte d'un autisme profond à 18 mois. Elle est également atteinte de la maladie de Wilson (anomalie de l'élimination du cuivre), décelée en 2004. Cette maladie entraîne progressivement une rigidité extra-pyramidale progressive prédominante dans la région facio-laryngo-pharyngée dont les conséquences sont à terme : une mimique pauvre, dysarthrie, dysphagie, sialorrhée. Mais le diagnostic précoce de cette maladie et le traitement initié ont permis d'éviter son évolution.

➤ Résultats du questionnaire destiné à la mère de JO (en noir), au père de JO (en bleu) et aux éducateurs (en gris)

Fonctions de communication	Fréquence 0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>Toujours</i>
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

↳ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

JO n'exprime pas de demandes d'informations sur des choses qu'elle ne connaît pas ou ne comprend pas.

Commentaires pour autrui :

Quand elle voit une personne qu'elle aime bien, elle peut lui adresser un « bonjour » de façon adressée : elle échange un regard avec la personne et lui sourit.

La maman n'a pas observé de commentaires, mais on retrouve l'exemple du « bonjour » dans le questionnaire.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

A l'IME comme chez son père, JO demande parfois un jeu nécessitant deux personnes. Cette demande se manifeste par un bruit de bouche (claquement de langue, etc.) qu'elle initie en se focalisant sur la bouche de son interlocuteur qui ne parle pas forcément à ce moment, et en lui tournant et en lui approchant la tête très près de son visage à elle.. Pendant cette phase, elle est le « maître » de ce jeu. Elle n'imites pas les nouveaux sons que peut alors produire son interlocuteur. Cependant, elle observe la bouche de l'autre plus qu'elle interagit avec lui.

Si on ignore sa demande, elle insiste en réitérant la même stratégie et si la demande n'est toujours comprise et exécutée par l'autre, elle confirme sa demande en rajoutant des comportements pour se faire comprendre : elle appuie sur le menton de l'autre pour lui faire ouvrir la bouche, et ainsi l'inciter à faire de même.

La maman n'observe pas de demande de jeu nécessitant deux personnes de la part de JO.

Demande de permission :

Les demandes de permissions ne sont observées dans aucun des contextes. Elle prend ce qui l'intéresse ou utilise l'adulte, sans lui demander son avis par un regard, pour parvenir à ses fins.

Reconnaissance de l'autre :

JO marque de façon quasiment automatique la présence d'autrui. Elle reconnaît les personnes familières auxquelles elle adresse de beaux regards et de beaux sourires. Elle peut dire « bonjour », envoyer des bisous, selon sa maman. Elle prend la main de la personne et l'amène à s'asseoir auprès d'elle. Elle adresse un « coucou » de façon exclusive pour sa grand-mère paternelle et un « bonjour » de façon plus aléatoire.

Chez sa mère, quand une personne est inconnue ou non désirée, elle s'accroche à sa maman ou repousse cette personne.

A l'IME, elle montre un intérêt plus particulier pour les filles, elle a tendance à s'asseoir à côté des personnes nouvelles et l'équipe remarque qu'elle profite pour les instrumentaliser d'autant plus qu'elle sait qu'elle aura le dessus sur ces personnes. Elle accepterait plus facilement le « non » de la personne familière.

Comportement pour attirer l'attention :

Chez son père, pour attirer l'attention sur elle, elle tourne souvent le visage d'autrui vers elle. Elle peut réaliser des choses interdites, se mettre en danger (en grim pant sur la rampe d'escalier) et en riant très fort avant comme pour prévenir.

Elle tire par la manche les personnes dont elle veut attirer l'attention chez sa mère et à l'IME.

Si on ignore sa demande, elle insiste dans la plupart des cas mais sans changer de stratégies ou se résigne en abandonnant ou en s'accrochant à l'adulte.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

Chez son père, JO demande souvent un objet qui est éloigné : elle prend la main de l'adulte et montre l'objet en tendant la main de l'adulte dans la direction de l'objet. Elle ne demande pas un objet proche d'elle (elle le prend seule) ou éloigné d'elle, aussi bien à l'IME que chez son père. Elle demande des rubans, ses petits poneys qu'elle mâchouille, manteau, chaussures et son casque. Elle demande moins de dix objets en une semaine aussi bien chez son père que chez sa mère. A l'IME, elle demande souvent mais très peu d'objets

Chez sa mère, JO prend le bras de l'adulte pour arriver à ses fins, lorsque l'objet est situé près d'elle. Pour des objets éloignés ou situés dans une pièce différente, JO peut faire des demandes mais de façon moins explicite : elle s'approche de l'objet ou se dirige dans la pièce où se trouve l'objet.

Si on ne répond pas tout de suite à sa demande, le plus souvent, elle crie, se pince ou réitère sa demande de la même façon, quel que soit le contexte éducatif ou familial.

Demande d'actions :

JO demande plus d'actions que d'objets en une semaine, aussi bien chez son père que chez sa mère. Ses demandes sont assez variées : à boire, à manger (couper le pain), les WC, sortir, se mettre du parfum, mettre la ceinture de sécurité, s'habiller, mettre de la musique, la télévision, changer sa couche. Elle effectue sa demande en se saisissant d'un objet associé à l'action. Elle lance un regard vers l'adulte au début de sa demande puis emmène la main ou met le couteau dans la main de l'adulte pour couper du pain sans faire alterner son regard de l'adulte à l'objet qui va être la source de l'action.

L'éducatrice précise que JO demande qu'on lui fasse quelque chose, lorsqu'elle ne peut pas le faire toute seule. A l'IME, elle ne demande que très peu d'actions.

Protestation :

Pour refuser un objet ou une activité proposée par autrui, elle repousse l'objet, détourne le regard, ou s'oppose passivement, chez son père. Elle prend l'objet et le jette chez sa mère. Elle refuse quasiment toujours ce qui vient de la part d'autrui (hormis la nourriture). JO peut aussi souvent crier, pincer. A l'IME, les adultes s'adaptent beaucoup à ce qu'aime JO. Ils ne lui proposent plus les choses dont ils savent qu'elle va refuser systématiquement et qui vont entraîner chez elle une colère, un mal-être.

Si l'adulte insiste, elle grogne et finit par céder assez souvent.

Elle ignore la personne, repousse la personne, la pince pour lui signifier de ne pas intervenir dans son activité. Cependant le père de JO précise qu'elle n'a que très peu d'activités. Elle est souvent très passive.

Elle peut également dire « non » quand elle refuse quelque chose, plutôt chez sa maman et à l'IME.

➔ La communication privée de soi à soi :

JO accompagne toujours ses actions par des bruits de bouche ou des vocalises dont l'intensité et la hauteur peuvent changer en fonction de son humeur mais d'une façon générale, les bruits de bouches et les sons qu'elle produit ne peuvent être reliés à une situation précise. Elle n'attend pas de réponse de la part d'autrui. Le « bonjour », quand il est adressé, appelle une réponse de la part de l'interlocuteur mais on peut aussi l'entendre dire « bonjour » ou « regarde » sans qu'il n'y ait de personne à proximité (absence de regard vers autrui).

A l'IME, elle peut se mettre à rire quand quelqu'un se met à courir derrière elle pour l'attraper.

↳ Les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

Très souvent, JO produit des sons ou a des réactions émotionnelles sans attendre de réponse de la part de l'interlocuteur et n'intervenant pas dans des circonstances particulières. Cependant, étant donné le parcours médical de JO, l'adulte interprète systématiquement ses cris qui peuvent sembler être associés à des douleurs. L'équipe éducative précise qu'elle n'attend pas forcément de réponse de l'autre mais elle s'exprimerait de telle façon quand il y aurait du monde près d'elle.

➤ Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés

0		1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Commentaires pour l'autre	Regard				
	Voix				
	Gestes				
INTERACTION SOCIALE					
Routine sociale	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Permission	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Reconnaissance de l'autre	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Attirer l'attention sur soi	Regard				
	Voix				
	Gestes				
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Demande d'action	Regard				
	Voix				
	Gestes				
Protestation	Regard				
	Voix				
	Gestes				

➤ Entretien avec les parents : (père et beau-père de JO)

Le moment que préfère passer le père de JO avec sa fille est la balade. Sa fille est détendue, peut se séparer de l'adulte, et il apprécie de voir que JO s'intéresse à son monde environnant : elle suit les avions et les motos du regard, les chiens et plus rarement regarde les autres enfants qui jouent. Il ne peut pas dire quelle est l'activité préférée de sa fille dans le sens où elle est constamment collée à l'adulte. Pour le beau-père de JO, le réveil est un moment

privilegié, car JO est alors plus disponible, a plus d'attention envers l'adulte. Il semble que les activités préférées de JO soient les activités extérieures (balançoire, trampoline, etc.) mais aussi la musique.

Pour son père, elle peut ressembler à une petite fille ordinaire quand, avant de faire une bêtise, elle peut attirer l'attention par des cris ou des rires ! Elle surprend par son agilité, sa pleine possession de son corps au niveau coordination. Elle a un comportement très adapté dans les restaurants malgré son manque d'habitude, le lieu nouveau, l'attente et le mouvement des autres personnes autour des tables. Le beau-père de JO note qu'il existe des moments de plus en plus longs d'échanges de regards.

JO a des stéréotypies comme la manipulation de rubans, de ficelles devant ses yeux. Quand son père tente de lui « prendre » pour jouer avec elle, elle exprime fortement son mécontentement par des cris et attrape quelque chose qui fera le même effet que ce qu'elle avait.

Le mode de communication entre le père de JO et sa fille est sur le mode du verbal pour tout ce qui est directif (ordres, etc.), par pictogrammes pour l'aider à visualiser le déroulement de la journée et pour diminuer ses colères dans les transports. Les câlins, la communication par le toucher semble être la communication préférentielle pour le beau-père. Il utilise également le verbal pour les réprimandes.

Le père considère sa fille comme quelqu'un qui sait se faire comprendre dans sa « forme de communication même si ses demandes sont toujours basiques ». Le beau-père considère JO comme une enfant normale mais qui communique différemment. Avec son frère, elle est assez distante même si avant, elle pouvait rentrer dans la chambre de son frère pendant qu'il jouait. Il en va de même avec son demi-frère et la fille de son beau-père, JO n'est pas à l'initiative d'échanges directs avec ses frères et sœurs. Cependant, avec son demi-frère qui est encore un bébé, il semble qu'il y ait des jeux de sonorités entre eux.

Pour autant, le père impose les mêmes règles familiales pour ses deux enfants. Il ne fait pas de différence. Mais le fait de lister les comportements de communication pour le questionnaire précédemment décrit et analysé lui a permis de constater des progrès dans sa communication. Cependant, le fait qu'elle soit collée à l'adulte l'empêche de découvrir de nouvelles choses dans son environnement.

➤ **Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur**

c) Activités « langage et communication » :

Le goûter est un moment où JO et les autres enfants de son groupe sont réunis autour d'une table ronde et chacun doit choisir son goûter et sa boisson. JO vocalise beaucoup à ce

moment mais ses vocalisations n'ont pas l'air d'être adressées à autrui. Elle est calme et n'a pas l'air d'attendre de réponse. Elle regarde patiemment ce qui se passe, en souriant. Elle est assise sur les genoux d'une éducatrice et mâchouille une peluche. Quand vient son tour, elle répond à l'appel de son prénom en regardant la personne l'ayant interpellée mais ne rentre pas dans l'attention conjointe de l'éducatrice qui lui propose plusieurs gâteaux. Après quelques secondes, elle détourne le regard. Elle ne fera pas de demandes et détournant systématiquement son regard de ce que lui est proposé, l'équipe en déduit qu'elle ne veut rien.

Elle stoppe ses vocalisations au moment où l'adulte lui fait une proposition. On peut alors considérer qu'elle prend en compte l'événement qui est en train de se dérouler. JO est agrippée à l'autre comme pour se sécuriser mais n'utilise pas le corps de l'autre pour manifester quoi que ce soit.

d) Activités « interaction sociale réciproque » :

L'éducatrice tentera de faire asseoir JO sur une chaise en face d'elle mais sans succès. JO vient d'elle-même, en se précipitant à côté d'elle et en attrapant son bras. Pendant que l'éducatrice fait des bulles de savon, elle suit toutes les bulles du regard et vocalise [ou]. C'est un son agréable qu'elle produit avec douceur en adaptation avec ce que peuvent représenter des bulles de savon. Quand il n'y a plus de bulles, elle émet alors des cris stridents comme pour manifester son mécontentement et en redemander encore. Quand l'éducatrice lui parle elle se détourne pour la regarder et suit son regard qui l'oriente vers les nouvelles bulles formées. Elle répond donc à l'attention conjointe de l'éducatrice.

Pendant le jeu du ballon, elle sourit mais le bruit du ballon qui se dégonfle soudainement lui fait pousser des cris stridents de mécontentement. De ce fait, elle n'ira pas chercher le ballon tombé à terre et ne fera pas de demande pour recommencer.

Quand l'adulte stoppe ses sollicitations, elle attend de façon passive et sereine. Nous n'observons pas alors d'interaction avec l'autre de qui elle est pourtant très proche physiquement et elle s'approprie le ballon qu'elle se met à mâchouiller. Elle se divertit « seule ».

➤ ***Synthèse des données et conclusion***

Le graphique montre un comportement communicatif assez homogène entre ses domiciles familiaux et l'IME. Nous remarquons cependant, qu'elle attire plus fréquemment l'attention sur elle à l'IME que chez ses parents. Elle accompagnerait également plus ses actions de vocalisations à l'IME. JO se montrerait donc sensible à l'attention que l'on porte sur elle : elle doit davantage manifester sa présence aux adultes du fait de la présence de nombreux autres enfants, alors que chez elle, elle bénéficie d'une attention plus exclusive.

La régulation comportementale, l'interaction sociale sont les fonctions de communication privilégiées de JO. Elle sait comment s'y prendre pour faire comprendre ce qu'elle veut (objet, nourriture, et.) et à qui le demander du fait de sa reconnaissance sociale très développée. Elle sait attirer l'attention sur elle pour arriver à ses fins ou pour partager quelque chose avec quelqu'un.

D'une façon plus générale, après analyse des modes de communication selon chaque fonction de la liste de Wetherby et Prutting et du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence	2	2	
Niveau 2 : expressive		3	1
Niveau 3 : intentionnelle	3		4
Niveau 4 : conventionnelle	2	2	2

Tableau 4 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de JO

JO utilise presque aussi souvent son regard de façon intentionnelle que de façon conventionnelle. Il existe cependant des situations, comme la demande d'objet, où le regard n'est pas du tout utilisé pour exprimer son souhait.

Elle utilise sa voix le plus souvent de façon expressive : rires, cris de mécontentement mais il lui arrive aussi régulièrement de verbaliser à bon escient de façon adressée : « bonjour », « coucou ».

La plupart de ses gestes ont une visée communicative et sont intentionnels. Elle manipule beaucoup autrui pour arriver à ses fins.

Les parents ont apprécié le fait de remplir le questionnaire dans la mesure où il leur a permis de faire le point sur la communication de leur fille. Il a été mis en évidence que le handicap de JO bouleverse beaucoup d'habitudes au quotidien et que ses parents ont l'impression d'avoir une communication verbale basique et plutôt dans une attitude directive (ordres) avec elle. Mais ils sont d'accord pour dire qu'elle communique de façon différente de la nôtre mais qu'elle s'en rapproche tout de même en ce qui concerne les bêtises effectuées !

Au regard de ces différents éléments, il nous semble très important de soutenir les parents et les éducateurs face aux comportements de JO (agrippements à l'adulte) :

- en leur donnant les moyens d'établir un autre mode de communication verbale avec JO : verbaliser ses nombreuses réactions émotionnelles et protestations en associant à la parole des images représentant l'émotion correspondante.

- s'appuyer sur l'environnement extérieur qu'est le jardin, pour l'aider à explorer davantage son environnement : souffler sur des feuilles, lancer des cailloux, arracher de l'herbe tout en l'accompagnement par des vocalisations spécifiques, et en sollicitant son regard et donc une attention conjointe.

➤ **Présentation de l'enfant**

SI est un jeune homme de 16 ans et 3 mois au moment de l'étude.

Il est sensible aux personnes qui lui portent de l'intérêt et manifeste son plaisir par de longs échanges de regards. Il ne respecte pas les distances personnelles et peut s'approcher très près du visage d'autrui. Il produit un langage intonné, qui semble dans ces circonstances adressé à l'autre. Il donne l'impression que nous ne comprenons pas sa langue. En dehors de ces circonstances, SI s'isole la plupart du temps et ne s'intéresse pas à l'autre.

➤ **Historique médical**

Il est l'aîné d'une sœur de 13 ans.

A 2 ans, SI avait un langage élaboré : il pouvait faire des phrases : sujet – verbe – complément. Puis, sans en connaître la cause, SI a régressé de façon progressive et a perdu le langage qu'il avait acquis.

A ses 3 ans, un diagnostic d'autisme sévère a été posé.

Il a passé huit ans dans un institut de rééducation et a bénéficié d'une famille d'accueil pendant ces huit années. SI est rentré à l'IME d'Orvault en septembre 2006, et a réintégré sa famille depuis septembre, une nouvelle famille d'accueil étant difficile à trouver.

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

Fonctions de communication	Fréquence 0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>toujours</i>
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

➔ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

Aucune demande d'informations n'a été relevée.

Commentaires pour autrui :

Aucun commentaire n'a été noté à l'IME pour le moment. A la maison, SI peut faire verbalement des commentaires, en regardant son interlocuteur. Il peut aussi prendre les mains de son interlocuteur pour partager une émotion intense ou se boucher les oreilles pour marquer son désintérêt.

↳ L'interaction sociale :

Routine sociale :

SI a des routines sociales uniquement à la maison. Il peut initier le jeu de « caché coucou » en se mettant sous sa couette et en disant « il est caché », en cherchant le regard de l'un de ses parents. Il peut aussi partager une chanson en chantant le début.

Permission :

SI demande des permissions en désignant à la maison et par le regard en alternance de l'objet à l'adulte, à l'IME. Lorsque son interlocuteur ne répond pas, SI peut maintenir sa demande à l'IME. A la maison, soit SI abandonne, soit il se sert.

Reconnaissance de l'autre :

SI semble fixer plus longtemps une personne inconnue. Les marques de joie (sur son visage, rires, vocalises à intonation montante) et les salutations ne semblent pas dépendre de la familiarité de la personne mais plutôt du contexte de la rencontre et de la disponibilité de SI à ce moment.

Attirer l'attention sur soi :

SI regarde son interlocuteur et lui tourne la tête. A la maison, il peut aussi crier, se frapper derrière la tête ou se mordre la main. Il insiste lorsque son interlocuteur n'obtempère pas.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

La plupart du temps, SI se sert sauf en ce qui concerne la nourriture. A la maison, on note des désignations. A l'IME, la seule chose que SI demande est de l'eau au moment du repas. Il touche le pot d'eau et regarde l'adulte. A la maison, SI peut tendre son verre pour réclamer de l'eau. Extrêmement rarement, il peut faire une demande verbale. Si son interlocuteur ne répond pas à sa demande, SI peut attendre ou se servir lui-même. Si l'objet se trouve dans une autre pièce, SI peut prendre son interlocuteur pour l'emmener.

Demande d'actions :

A l'IME, SI ne fait aucune demande. A la maison, SI demande de mettre de la musique et d'aller se promener. Il effectue cette demande en emmenant son interlocuteur soit vers l'entrée pour sortir, soit vers le salon pour écouter de la musique, tout en le regardant. Si l'on ne répond pas tout de suite à sa demande, SI peut abandonner, pousser son interlocuteur plus fort ou très rarement pousser des cris.

Protestations :

SI refuse un objet en le repoussant. Il refuse une activité en s'éloignant ou en opposant une grande inertie physique lorsqu'on essaie de l'immobiliser, en jetant un coup d'œil à l'adulte. A l'IME, si l'on insiste, il fait ce qu'on lui demande. Avec ses parents, SI joue de sa force d'inertie. Il peut aussi crier ou se mordre.

Pour signaler que l'on ne doit pas intervenir dans son activité, SI repousse fermement mais sans violence son interlocuteur.

➔ La communication privée de soi à soi et les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

SI présente un jargon ainsi qu'une écholalie qui peuvent servir à exprimer une émotion tranchée : peur, tristesse... Ce jargon et cette écholalie ont également une fonction phatique à certains moments. Ils apparaissent également de façon plus marquée lorsque SI est en mouvement et participent à une auto-stimulation.

➤ *Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés*

0		1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Commentaires pour l'autre	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
INTERACTION SOCIALE					
Routine sociale	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Permission	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Reconnaissance de l'autre	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Attirer l'attention sur soi	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Demande d'action	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Protestation	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				

➤ *Entretien avec les parents*

L'entretien s'est déroulé en présence du père et de la mère de SI.

Monsieur aime les contacts physiques avec son fils : les moments où ils sont proches l'un de l'autre, bras dessus-dessous. Quant à la maman, elle aime chanter avec son fils des petites chansons et comptines. SI est demandeur et sa mère sait que ce moment est un moment de plaisir pour son fils. L'activité préférée de SI est la musique. Il accepte que sa mère soit avec lui pendant qu'il écoute la musique et comme à ce moment, SI se balance beaucoup, sa maman interprète ces balancements comme une sorte de danse et imite SI en se balançant elle aussi. Les échanges par le regard sont alors intenses et joyeux.

Les parents de SI prêtent attention à ce que fait SI dans la mesure où SI est très sensible au fait qu'on soit avec lui et que l'on passe du temps avec lui. Par exemple, SI n'accepte que quelqu'un s'installe à côté de lui si c'est pour lire. Il cherche l'interaction. SI regarde ou cherche le regard de toute personne se trouvant dans la même pièce que lui.

Les stéréotypies de SI évoluent : avant, il tournoyait sur lui-même, comportement qui a complètement disparu sur lui. Aujourd'hui, il mordille et manipule des chiffons, des morceaux de papier en les faisant tourner tout en les tapotant. Les parents de SI interviennent pour stopper ces stéréotypies quand elles prennent des proportions trop importantes, quand il se laisse envahir par cela. Il peut arriver que le père ou la mère réponde à SI de manière écholalique. Cela provoque de l'amusement de la part de SI.

Les parents de SI affirment parler beaucoup moins à SI qu'à leur fille. Ils décrivent leur communication avec leur fils comme étant une communication très utilitaire, de la vie quotidienne (mets tes chaussures, va te coucher). Ils leur arrivent parfois d'expliquer quelque chose à SI pendant une balade par exemple mais ils ne peuvent pas parler à SI sans prendre en compte les difficultés de compréhension de SI. Ils n'associent pas de gestes ou d'images à leur parole car ils n'ont pas le sentiment que SI y soit sensible.

Pour eux, la question de savoir si leur enfant leur semble communicant ou non n'est pas primordiale. Ce qui leur importe, c'est que SI soit capable de communiquer dans les cas d'urgence : quand il ne va pas bien, etc. Pour eux, SI dit des mots, échange certainement des informations puisqu'il comprend des choses de la vie quotidienne mais ils s'interrogent sur le fait que même si SI dit des mots, peut-on dire que c'est parler ?

Les relations de SI avec sa jeune sœur sont de l'ordre de la cohabitation. Si aussi bien que sa sœur ne se cherchent pas l'un l'autre quand ils sont présents tous les deux. Cependant, quand sa sœur est absente une journée, SI manifeste son mécontentement qui se traduit par son comportement général.

Les parents de Si séparent les activités réalisées avec leur fils et leur fille. Ils témoignent du fait qu'il est quasiment impossible de s'occuper au mieux de leurs deux enfants en même temps.

Dans l'ensemble, les parents de SI constatent plutôt une stagnation des comportements de communication de SI. De plus, ses progrès, l'évolution qui peut être ressentie, peut ne se produire que pendant une période donnée. A son entrée à l'IME, il verbalisait beaucoup de choses qui semblaient être adressées. La maman a inscrit sur un carnet, les choses qui avaient un sens pour l'entourage.

Le champ des intérêts de SI n'évolue pas : il s'intéresse toujours aux mêmes choses sans se lasser. Un changement n'est jamais à son initiative.

➤ Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur

a) Activités « langage et communication » :

SI a été observé pendant le temps du repas. Un éducateur se trouvait à côté de lui et moi-même en face de lui. Pendant le repas, il vocalise beaucoup, il « rumine », il ne semble pas vouloir interagir avec quelqu'un. Il répond à l'appel de son prénom quand c'est à son tour de tendre son assiette pour être servi. Il manifeste du plaisir à ce que l'on s'occupe de lui et quand il reprend son assiette, il vocalise tout en adressant un regard à la personne l'ayant servi comme pour dire « merci ».

SI a à sa disposition une bande avec du scratch où sont disposées des images représentant le pain. L'équipe a mis en place cette stratégie pour contrôler SI et pour qu'il puisse faire des demandes au lieu de se jeter sur le pain et de prendre celui de ses voisins.

Sans me donner l'image en échange du pain, il a pu attirer mon attention, attendre que mon regard croise le sien pour ensuite initier une attention conjointe sur les images à sa disposition. En alternant son regard de l'image à moi-même, il a pu m'adresser clairement une demande « du pain ».

On note que SI, effectivement très sensible au regard d'autrui imite les expressions faciales que nous pouvons produire.

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Pendant le jeu de bulles, SI regarde les bulles soufflées devant et derrière lui. Il hausse les sourires en regardant l'éducateur quand celui-ci souffle mais sans produire de bulles. D'une façon générale, nous notons que SI éprouve du plaisir dans l'échange, il regarde l'autre,

lui sourit, s'intéresse au jeu proposé. Quand l'éducateur arrête de faire des bulles, il fait la demande explicite en tendant de nouveau l'élément en plastique à l'éducateur avec un regard qui alterne entre l'objet et son interlocuteur. Pour jouer, il pourra même repousser le bulleur que lui tend l'éducateur pour que lui-même essaie, mais montre qu'il veut continuer l'activité en se rapprochant de l'adulte.

Le ballon qui se dégonfle provoque rires et applaudissements de la part de SI. En tendant le ballon à l'éducateur pour voir l'opération se renouveler, il produit des pseudo-mots qui paraissent adressés à l'éducateur en question. Il initie de l'attention conjointe quand il se lève pour tendre de nouveau le ballon à l'éducateur.

Quand l'éducateur repose les jeux proposés précédemment sur la table, et regarde SI en attendant une réaction de sa part, SI sourit, regarde l'éducateur mais ne fait rien. Après un court moment, il se saisit du ballon et s'amuse tout seul tout en regardant l'autre. Il fait tourner le ballon mais ne le tend pas à l'éducateur pour qu'il participe, pour qu'il joue avec lui. Nous n'observons pas, à ce moment d'initiation d'attention conjointe malgré le plaisir pris auparavant.

➤ Synthèse des données et conclusion

SI présente un jargon et une écholalie. Les fonctions de communication sont essentiellement représentées par des actes de régulation comportementale et d'interaction sociale. L'interaction sociale est principalement mise en œuvre par le regard.

D'une façon plus générale, après analyse des modes de communication selon chaque fonction de la liste de Wetherby et Prutting et du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence		3	
Niveau 2 : expressive	3	1	3
Niveau 3 : intentionnelle	2	1	2
Niveau 4 : conventionnelle	3	3	3

Tableau 5 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de SI

Le moyen de communication privilégié de SI est le regard qu'il maîtrise très bien pour se faire comprendre et pour partager un moment avec autrui, dont il peut être à l'initiative. Cependant, nous pouvons nous demander quelque fois si ces nombreuses interpellations par le regard sont de « simples regards » ou si elles doivent être interprétées comme des demandes. Il est comme « curieux » de l'autre, fasciné. Cette interrogation est retranscrite dans le tableau par

l'obtention d'une communication par le regard de façon conventionnelle égale à une communication par le regard de façon expressive.

Il joue avec les sons, avec la mélodie de sa voix, de sa parole et est comme en attente de réactions de la part de l'autre. Sa communication par la voix serait quelque fois conventionnelle (utilisation des mots pour exprimer son souhait d'obtenir une chanson).

Ses gestes (faire la bise) mais surtout les mimiques expressives seraient adaptées aux situations donc il aurait une communication gestuelle plutôt conventionnelle.

Par cet intérêt pour l'autre et dans le désir de communiquer avec autrui, on voit les difficultés autistiques de communication s'estomper même si les stéréotypies subsistent.

Le questionnaire destiné aux parents a été rempli de part et d'autre par le père et la mère de SI. Ils ont pu mettre en commun leur point de vue et en discuter. Cependant, un tel questionnaire ne les a pas mobilisés dans le sens où ils n'ont pas créé de situations particulières pour observer SI. Nous notons tout de même l'intérêt de ce questionnaire pour ces parents, qui redécouvrent la vie quotidienne avec leur enfant avec les contraintes de celles-ci (horaires de travail, etc.), après huit années pendant lesquelles SI était en famille d'accueil. La maman s'est faite la réflexion que certainement, SI lui demandait beaucoup plus qu'elle ne le pensait (chansons).

Dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, nous pourrions proposer à SI de :

- faire des demandes à l'aide d'images, pour par exemple choisir des chansons
- aider l'équipe éducative et la famille pour mettre en place ce système, de façon systématique, lors des repas.
- Jouer avec les intonations de voix et lui présenter une émotion représentée par une image pour qu'il saisisse le sens des intonations, que celles-ci ont un effet sur l'interlocuteur. Par cet intermédiaire, nous nous appuyons sur ses comportements de vocalisation sans communication intentionnelle qui sont relativement fréquents.

BEN

➤ ***Présentation de l'enfant***

BEN est un adolescent de 15 ans et 9 mois. Il a un frère et deux sœurs plus âgés que lui. Il se présente comme un grand jeune homme très souriant. Il utilise quelques mots et quelques phrases sur un mode très stéréotypé (écholalie, phrases apprises). Il n'utilise pas le langage verbal de façon spontanée. Il est souvent seul mais sourit quand on l'appelle par son prénom et semble apprécier que l'on s'intéresse à lui. Il tend automatiquement la main pour dire bonjour quand on s'approche de lui. Il peut parfois même venir de lui-même dire bonjour à une personne connue.

Cependant, BEN peut aussi « exploser », être agressif, envers lui-même et envers les autres. Il semble très souvent sous tension et doit par conséquent se contenir.

Nous pouvons aussi voir BEN dans la cour tournoyer sur lui-même en riant très fort. Il a l'air d'un jeune garçon joyeux. Il a une activité spontanée pauvre et stéréotypée.

➤ ***Historique médical***

A 16 mois, l'absence de langage a alerté les parents.

Il a un diagnostic d'autisme « en évolution » basé sur :

- activité spontanée pauvre et stéréotypée
- stéréotypies
- compréhension faible
- repérage dans le temps difficile
- désir d'immuabilité

Toutefois, il semble prendre plaisir à échanger et à répondre aux sollicitations verbales. Il n'ignore plus les autres et imite les adultes comme les autres enfants. Il est également sollicité par les autres enfants pour jouer. Les progrès de BEN auraient été rapides.

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

Fréquence	0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>toujours</i>
Fonctions de communication					
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVÉE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

➔ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

Les demandes d'information ne sont pas observées.

Commentaires pour autrui :

A l'IME, quand BEN fait un jeu et qu'il réussit, il peut dire « bravo » en s'applaudissant et en regardant l'adulte.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

A l'IME, la demande de routine sociale n'est adressée qu'à une seule personne : une éducatrice. Cela se produit parfois et dans un contexte particulier : en écoutant de la musique et en regardant l'éducatrice, il peut lui dire « danse » et ils échangent rires et regards. C'est BEN qui est à l'initiative de ces échanges.

Demande de permission :

A l'IME, les éducateurs insistent sur le fait qu'ils ont l'impression que BEN ne s'autorise rien pour lui-même. La spontanéité est quelque chose de très difficile pour BEN. Il montre un énorme manque de confiance en lui. Il pointe très souvent dans la direction des objets qu'il veut, à table, en disant « oui » et en alternant ses regards de l'objet à l'adulte.

A la maison, la demande de permission n'est pas observée.

Si on ignore sa demande en ne le regardant pas, BEN ne fait rien de plus. Quand la relation ne s'établit pas, il n'insiste pas. Dans le contexte des repas, il insiste quand même mais toujours de la même façon : il ne change pas de stratégie.

Reconnaissance de l'autre :

A l'IME comme au domicile familial, BEN marque très souvent la présence d'une personne nouvelle, en ouvrant très grand les yeux, il peut émettre des sons, tourner sur lui-même. Il dit « bonjour » à une personne connue en lui serrant la main. Il se comporterait de façon différente avec les hommes et les femmes.

Comportement pour attirer l'attention :

Il attire l'attention des femmes sur lui. Il cherche la personne du regard, s'installe à côté d'elle, agite quelque chose devant ses yeux.

Si on ignore sa demande, il insiste toujours de la même façon.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

A l'IME, pour demander un objet proche de lui ou éloigné de lui, il le pointe avec l'index et dit « oui » en jetant un coup d'œil à l'adulte, ou bien il peut se servir seul. Chez lui, il se sert seul.

BEN ne demande pas d'objets qui ne se trouvent pas dans la même pièce que lui.

Si on ne répond pas tout de suite à sa demande, il peut soit tourner sur lui-même (stéréotypies), soit ne rien faire. Il ne demande que très peu d'objets différents en une semaine.

Demande d'actions :

BEN peut nommer ce qu'il veut faire. Par exemple, pour rentrer dans la salle de son groupe, il peut dire « groupe des grands, oui » tout en pointant la direction de la salle, en regardant un adulte. Les demandes sont toujours adressées. Dans le contexte du repas, il peut demander par exemple à ce qu'on l'aide pour couper sa viande « tu veux de l'aide, oui ».

Si on ne répond pas tout de suite à sa demande ou même si sa demande est satisfaite, il réitère sa demande sur le même mode.

Protestation :

Pour refuser un objet ou une activité qu'on lui propose à l'IME, il utilise le langage verbal en disant « tu veux pas » associé au nom de l'objet ou de l'activité non désirée et mettant sa main devant lui. « tu veux pas mettre le couvert ».

Si on insiste, il finit souvent par accepter ou il peut aussi réexprimer son refus mais toujours de la même façon.

BEN aime bien que quelqu'un intervienne dans son activité quand c'est une activité proposée par autrui. Il refuse surtout la présence de l'autre quand il se repose. Il se détourne, dit « tu veux pas » ou exprime son mécontentement par « mmmh ».

➔ La communication privée de soi à soi et les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

A l'IME comme à la maison, BEN accompagne toujours ses tournolements (stéréotypies) par des sons, il peut reproduire la mélodie d'une chanson. A l'IME, il peut parfois aussi prononcer des mots ou des phrases qui s'apparenteraient à du togolais mais dans un contexte où BEN ressentirait de la tension extérieure, comme pour se protéger. Ces paroles, dans ce contexte, ne semblent pas être adressées.

Il peut lui arriver de rire quand il est tout seul, mais les éducateurs ont l'impression qu'à ce moment il repense à quelque chose.

➤ Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés

		0	1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle	
ATTENTION CONJOINTE						
Demande d'information	Regard Voix Gestes					
Commentaires pour l'autre	Regard Voix Gestes					
INTERACTION SOCIALE						
Routine sociale	Regard Voix Gestes					
Permission	Regard Voix Gestes					
Reconnaissance de l'autre	Regard Voix Gestes					
Attirer l'attention sur soi	Regard Voix Gestes					
REGULATION COMPORTEMENTALE						
Demande d'objet	Regard Voix Gestes					
Demande d'action	Regard Voix Gestes					
Protestation	Regard Voix Gestes					

➤ Entretien avec les parents

L'entretien se déroule avec la maman de BEN.

Le moment que la maman de BEN préfère passer avec son fils est celui où elle lui lit un livre, le soir, avant de se coucher. L'activité préférée de BEN est d'écouter de la musique et il aime partager ces moments avec ses parents. Il allume la radio ou peut se mettre à danser devant une émission de télévision, où l'on voit des personnes qui dansent. Il peut aussi imiter les personnes qui jouent des instruments de musique.

Quand BEN fait quelque chose, il aime être observé. Quand ce n'est pas le cas, il cherche du regard la personne la plus proche de lui ou l'interpelle : « danse ! ».

BEN présente quelques stéréotypies comme le fait de faire des grimaces, de jouer à faire tourner des bâtons. Quand on répond à ses grimaces en l'imitant, il rit. Si sa mère introduit de nouvelles grimaces, il ne les imitera pas.

La maman parle autant à BEN qu'à ses autres enfants. Elle lui parle énormément mais sans adopter une manière particulière pour qu'il comprenne mieux. Pour elle, BEN ne

parlant pas beaucoup, elle ne considère pas qu'il communique. Il comprend beaucoup de petits mots, peut les répéter, mais elle souffre du fait qu'il ne puisse pas dire quand il a mal.

Les relations entre les frères et sœurs sont à présent agréables. BEN s'intéresse à eux et va spontanément à leur rencontre. Il accourt quand il entend prononcer le nom du grand frère qui ne vit plus au domicile.

Les parents de BEN se montrent très disponibles à son égard et BEN le leur rend bien par le fait qu'il revendique sa présence auprès d'eux.

La maman constate quelques progrès dans le langage de BEN : il peut maintenant faire quelques phrases complètes : « change pas la chaîne ! » « est-ce que tu peux éteindre la télé ? ». Le champ de ses intérêts est toujours centré sur la musique mais il s'intéresse de plus en plus à tout ce qui l'entoure.

➤ Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur

a) Activités « langage et communication » :

L'observation se déroule sur un temps de goûter l'après-midi. BEN est entouré des autres jeunes de son groupe. Il doit faire un choix entre deux sortes de gâteaux et un choix entre de l'eau et du jus d'orange.

Il verbalise le nom du gâteau qu'il veut « pepito, oui » et en le montrant du doigt. Nous observons une alternance de regard entre le gâteau et l'adulte pendant la demande. Il dit « merci » associé au prénom de la personne qui lui donne le gâteau.

Dès qu'il sent qu'on le regarde, il répond à notre regard. Il est très sensible aux regards que lui portent les autres.

Il attend avant de manger son gâteau que tout le monde commence à manger : est-ce une forme de politesse ? est-ce une réelle incapacité à initier l'action ? peut-on considérer ce comportement comme une demande de permission ?

Une fois son gâteau terminé, il regarde le paquet de gâteau et l'adulte qui les détient en sa possession. Après que tous aient demandé leur deuxième gâteau, BEN commence par désigner du doigt les gâteaux en disant tout bas « pépito, oui ». Comme il ne se fait pas entendre, il répète mais cela n'entraîne pas, de nouveau, de réactions, il ne change pas de stratégie en essayant par exemple de parler plus fort.

Il montre durant cette observation qu'il est capable de réponse et d'interventions verbales adaptées : à la question « c'est bon ? », il répond « oui » ; et au moment de ranger il annonce « c'est fini ! ».

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Pendant le jeu des bulles, il se montre réceptif en regardant les bulles. Il a tout de même fallu l'inciter à les regarder. Il sourit et semble prendre du plaisir. Quand l'activité s'arrête, il dit « je veux bulles » mais ne s'adresse pas à la personne détenant le tube pour faire des bulles. L'attention conjointe sur une action que réalise l'interlocuteur est difficile à obtenir. Il tente d'y répondre mais l'alternance entre l'éducatrice soufflant les bulles et les bulles elles-mêmes n'est pas vraiment obtenue. De lui-même, il n'imitera pas l'action de l'autre : il faut le solliciter pour qu'il en fasse lui-même. Cependant, quand il commence à souffler les bulles, il ne s'arrête pas tant qu'on ne le lui dit pas. Le contact est maintenu avec l'autre par les regards et les rires partagés mais il ne propose pas à l'adulte un tour de rôle. Il s'enferme dans l'activité.

Le jeu du ballon entraîne les mêmes réactions chez BEN hormis le fait que cette fois une attention conjointe est obtenue. Nous pouvons peut-être l'expliquer par le fait que dans le jeu du ballon les différentes étapes sont plus facilement discernables : gonflement du ballon, puis lâcher. Dans un cadre structuré, BEN rentre avec plaisir dans le jeu, il recherche l'autre et cherche à maintenir la relation.

Quand c'est à lui d'initier le jeu, il s'enferme et tente d'utiliser tout le matériel. Il a besoin que l'adulte intervienne pour le recentrer « qu'est-ce que tu veux faire ? » : il peut alors choisir le ballon en le tendant à son interlocuteur.

➤ **Synthèse des données et conclusion**

BEN peut communiquer par gestes et par des mots mais va rarement jusqu'au bout de ses demandes.

Une compréhension défaillante pourrait expliquer qu'il peut se coller à l'adulte par moments et puis s'en éloigner par la crainte des demandes de l'adulte.

BEN est capable de faire un choix quand on le sollicite énormément.

Son écholalie et ses phrases stéréotypées se présentent non seulement comme des rituels rassurants pour BEN, mais aussi comme des tentatives de réponses aux sollicitations. Elles lui permettent également de maintenir le contact avec la personne.

L'analyse des questionnaires montrent que le mode de communication préférentiel de BEN est la verbalisation et dans la plupart des cas, il le fait de manière adaptée. Il utilise une communication plutôt d'ordre conventionnel comme le montre le tableau ci-dessous :

Moyens			
Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence		1	
Niveau 2 : expressive	1		1
Niveau 3 : intentionnelle	3	2	2
Niveau 4 : conventionnelle	4	5	5

Tableau 6 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de BEN

BEN se montre capable d'interagir avec autrui de manière conventionnelle, en utilisant un regard, des verbalisations, des gestes adaptés.

Nous remarquons également que les grandes différences de comportements de BEN entre le milieu éducatif et le milieu familial se situe au niveau de la fréquence des réactions émotionnelles et des protestations. Celles-ci sont beaucoup plus fréquentes dans le milieu familial. On pourrait expliquer ces manifestations par le fait que BEN fait des efforts tout au long de la journée à l'IME : il est beaucoup sollicité, et il tente de se contenir comme il peut. Arrivé le soir à la maison, dans un milieu sans doute plus rassurant, il peut alors se « lâcher ».

L'entretien avec la maman a montré que BEN interagit de façon de plus en plus adaptée aux situations et évolue de façon très positive dans ses verbalisations. Ses progrès sont à encourager vivement. De plus, ces questionnaires auront été bénéfiques pour les parents de BEN, qui s'inquiètent pour leur fils en leur faisant redécouvrir les capacités de celui-ci.

Malgré son manque de spontanéité, et l'utilisation d'un langage verbal stéréotypé, BEN réagit aux sollicitations d'autrui, adultes comme enfants. Il semble prendre du plaisir dans ces interactions.

A la vue de ses différents éléments, nous pourrions proposer quelques pistes de travail :

- Il nous semble nécessaire de s'appuyer sur les capacités de langage verbal de BEN. Il présente une imitation du langage, qui lui est adressé, de façon fonctionnelle. Aussi, il serait intéressant que BEN puisse exprimer ses émotions à autrui, pour lui permettre de réguler celles-ci. Ce travail peut se faire par le biais d'images représentatives et par le mime de situations en poussant BEN à agir, à mimer, à imiter.
- Nous pouvons utiliser son attirance pour les sons, pour la musique, pour élargir son stock lexical et l'amener à discriminer par exemple différents sons de la vie quotidienne. Cet exercice aura pour but d'amener progressivement BEN à faire davantage de commentaires pour autrui et donc à faciliter l'entretien de la communication avec une personne.
- Introduire de plus en plus les tours de parole par le biais d'instruments de musique pour qu'il s'entraîne à faire durer un échange. Chacun ayant un instrument de musique différent, produit un son tour à tour. Nous travaillerons par ce biais, le système de questions-réponses qui se réitère.

➤ **Présentation de l'enfant**

LY est une jeune fille de 13 ans et 9 mois au moment de l'étude. Elle est l'aînée d'une famille de quatre enfants.

Peu autonome, elle aime la position allongée en agitant et en mâchouillant un ruban devant ses yeux, tout en se balançant. Elle semble comprendre des consignes simples et accepte de participer aux activités. Elle peut dire des bribes de mots et a la capacité de se faire comprendre en tirant l'adulte par la main.

Elle aime être chatouillée, taquinée par l'adulte. Elle rit quand on lui court après et joue à la course-poursuite. Elle arbore un visage très expressif et un regard intense quand on la sollicite.

Malgré cela, LY s'est beaucoup ouverte à son environnement et est à l'origine de plus en plus de relations avec son entourage. Elle entre en relation par le toucher et sollicite l'adulte pour que l'on s'occupe d'elle ou obtenir ce qu'elle veut. Cependant, elle reste à distance des autres enfants, en les évitant et en ayant des comportements comme pour se protéger d'eux.

➤ **Historique médical**

Un diagnostic de « syndrome de Turner » (nanisme et stérilité) a été établi au cours de la grossesse. Elle a été réanimée à la naissance au bout de 39 semaine et demie.

A l'âge d'un an, une forte fièvre a provoqué des convulsions épileptiques qui ont entraîné la perte des acquis et de l'autonomie de LY.

Aujourd'hui, elle présente associé à son syndrome de Turner :

- un retard psychomoteur sévère
- un retard mental profond
- une épilepsie non stabilisée
- des troubles autistiques atypiques (stéréotypies).

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

Fonctions de communication	Fréquence 0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>Toujours</i>
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

➔ L'attention conjointe :

Demande d'informations :

Au domicile familial et à l'IME, les demandes d'informations n'ont pas été observées.

Commentaires pour autrui :

A la maison, il arrive parfois à LY de montrer du doigt quelque chose en regardant alternativement l'adulte et l'objet en riant. La maman de LY insiste sur la rareté du comportement. A l'IME, ce comportement est beaucoup plus fréquent, par exemple sur le

trampoline, elle partage son plaisir avec la personne qui la regarde : elle rit en regardant l'adulte, en faisant des bêtises.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

A la maison comme à l'IME, elle demande souvent un jeu nécessitant deux personnes, elle regarde la personne choisie, et fait s'approcher la personne d'elle en la manipulant physiquement. Elle demande qu'on la chatouille, en posant sa main dans la main de la personne choisie et la regarde en souriant. Elle demande le jeu du caché-coucou en initiant une attention conjointe, ou une comptine comme « bateau sur l'eau » en grim pant sur les genoux de la personne en disant la première syllabe « ba ».

Demande de permission :

Chez elle, la famille n'observe pas de demande de permission.

A l'IME, une demande de permission est parfois observée. Elle intervient après un « non » de l'adulte, l'ayant punie pour avoir bu par exemple du café. Elle prend alors le verre et le donne à l'adulte. Nous considérons cette demande comme une permission.

Si on ignore sa demande, elle insiste et si elle n'obtient pas de réponse, elle finit par se servir toute seule.

Reconnaissance de l'autre :

A la maison comme à l'IME, LY est toujours sensible aux personnes qui lui portent de l'intérêt. Elle adresse des sourires et des regards intenses aux personnes qu'elle apprécie et ignore les autres.

Comportement pour attirer l'attention :

Pour attirer l'attention d'autrui sur elle, elle peut se jeter par terre, se mettre à sautiller, apporter quelque chose (souvent des brindilles) à une personne qu'elle aura choisie, comportement qu'elle adopte très régulièrement à son domicile familial. A l'IME, c'est une enfant qui aurait plutôt tendance à se faire oublier. Elle attire parfois l'attention de l'autre en lui apportant personnellement des choses qu'elle apprécie elle-même, comme des brindilles.

Si on ignore sa demande, elle persiste toujours, à la maison, jusqu'à temps d'arriver à ses fins. A l'IME, elle change de personne, ou abandonne.

↳ La régulation comportementale :

Demande d'objets :

Dans sa famille, LY exprime plus de demandes lorsque l'objet est éloigné d'elle : elle prend alors une personne par la main et l'amène vers l'objet désiré. Si l'objet est proche d'elle, la plupart du temps, elle le prend seule et elle va toujours le chercher quand l'objet ne se trouve pas dans la même pièce.

A L'IME, lorsque l'objet est éloigné ou dans une pièce différente, elle initie parfois une attention conjointe mais sans pointer et se mord la main devant l'adulte comme pour monter qu'« elle veut ». L'éducatrice précise que les demandes sont toujours dans le cadre de la nourriture ou de la boisson.

Chez elle, elle demande entre 10 et 20 objets différents en une semaine : voitures, peluches, poupées ; tandis qu'à l'IME, elle en demanderait moins de 10 et toujours de la nourriture.

Si on ne répond pas tout de suite à sa demande, elle se mord et crie pour exprimer son mécontentement.

Demande d'actions :

A la maison, LY demande beaucoup plus d'actions que d'objets, plus de 20 par semaine : allumer les lumières, sortir dans le jardin, chatouilles, jeu de ballon, jeu de « caché-coucou », allumer la télévision, etc. Elle prend l'adulte par la main et l'emmène dans le lieu ou près du lieu significatif de la demande d'action : elle emmène l'adulte près des interrupteurs.

A l'IME, LY demande souvent de faire quelque chose mais toujours dans le cadre des repas : elle met le verre dans la main de l'adulte ou amène la boîte de gâteaux pour que l'adulte puisse l'ouvrir, en jetant un coup d'œil à l'adulte. Elle demande moins de 10 actions différentes en une semaine.

Comme pour les demandes d'objet, si on ne répond pas tout de suite à sa demande, elle insiste en réitérant les mêmes gestes en ajoutant quelques fois des vocalisations et/ou de l'énervement (se jette par terre, crie et se mord).

Protestation :

LY adopte des comportements différents à la maison et à l'IME. Chez elle, pour refuser un objet ou une activité qu'on lui propose, LY pousse la personne avec une main d'abord puis, si c'est nécessaire avec les deux. Si la personne insiste, elle fait de même mais sans changer de stratégies. A l'IME, elle refuse en criant, en se mordant, en se jetant à terre ou en fuyant. D'emblée, elle refuse souvent ce qu'on lui propose.

Pour signifier que l'on ne doit pas intervenir dans son activité (stéréotypies), elle s'éloigne, peut pousser la personne et s'isole si elle voit qu'on s'approche d'elle à l'IME comme au domicile familial.

↳ La communication privée de soi à soi et les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

A la maison, LY vocalise très souvent mais pas dans des contextes particuliers. Elle ne parle pas. Quand elle émet des sons, bruitages (insufflations), l'entourage interprète ces manifestations plutôt comme de l'autostimulation. A l'IME, LY vocaliserait plutôt dans des circonstances particulières : stéréotypies, pendant les déplacements, quand elle est de bonne humeur.

Elle rit, crie, pleure de façon adaptée mais le reste du temps quand elle vocalise, cela n'est pas adressé et il n'y a pas d'échanges avec l'adulte.

➤ *Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés*

0		1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Commentaires pour l'autre	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
INTERACTION SOCIALE					
Routine sociale	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Permission	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Reconnaissance de l'autre	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Attirer l'attention sur soi	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Demande d'action	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Protestation	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				

➤ ***Entretien avec les parents***

L'entretien se déroule seule avec la maman de LY.

Les moments que cette dernière préfère passer avec sa fille sont les moments où elle se retrouve seule avec elle. LY est davantage dans l'échange quand c'est une relation duelle. Sa maman peut alors lui proposer des choses qu'elle aime comme les chatouilles. Le plaisir partagé à ce moment signifie pour la maman que LY a besoin d'elle.

L'activité préférée de LY serait la balançoire. Elle invite souvent ses parents à venir l'accompagner à la balançoire : elle rit en fermant les yeux !

Quand elle sait que sa fille va bien, la maman est sereine: elle lui laisse alors plus de liberté en la laissant vaquer à ses occupations.

Selon son humeur, LY interpelle du regard et en produisant des sons l'adulte avec qui elle souhaite partager un moment ou tout simplement être regardée.

Pendant qu'elle agite sa ficelle devant les yeux, si sa maman lui enlève pour la taquiner et que LY est de bonne humeur, elle peut sortir de sa stéréotypie en riant.

Les parents de LY s'occupent d'elle et communiquent avec elle de la même façon qu'avec leurs autres enfants : ils utilisent la parole, accompagnée de beaucoup de gestes et en utilisant des regards assez expressifs. La maman note à ce sujet, qu'elle a l'impression que LY oublie ce qu'on lui dit à mesure.

Malgré ses difficultés, LY est considérée par la famille comme une jeune fille qui communique et qui s'intéresse aux autres. Elle fait comme tout le monde des différences entre les personnes qu'elle aime et celles qu'elle n'apprécie pas, car eux-mêmes ne s'intéressent pas à elle. Elle est très sensible aux réactions de son entourage vis-à-vis d'elle.

Elle peut jouer à un de ses jeux favoris qui est le « coucou-caché » qu'elle initie de façon différente avec les adultes et avec ses frères et sœurs. Quand elle veut jouer avec un des enfants, elle place l'enfant en position d'être surpris et part se cacher. Elle joue alors son rôle de « grande sœur » comme si elle avait davantage besoin d'expliquer aux enfants la règle du jeu. Avec un adulte, elle capte son regard, et va se cacher sans placer l'adulte. Elle aurait donc une représentation différente des enfants et des adultes puisqu'elle utilise des « formats » de jeu différents selon l'âge de la personne.

La maman pense que LY fait des progrès concernant la communication. En effet, elle fait des demandes de plus en plus précises et peut maintenant pointer du doigt pour montrer la pâte à tartiner dans l'armoire. De plus, le champ de ses intérêts évolue dans le sens, où par exemple dans les parcs publics, elle s'intéresse davantage à ce que font les autres enfants et peut

rester assise devant la télévision comme et avec toute la famille. Les moments partagés en famille sont de plus en plus fréquents.

➤ **Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur**

a) Activités « langage et communication » :

Nous avons observé LY pendant le goûter du matin. LY est assise au milieu de son groupe, composé de cinq autres enfants, et attend passivement. Elle n'émettra aucun son, aucune vocalisation pendant toute la durée du goûter.

Au moment où l'éducatrice l'appelle par son prénom, elle lui répond par le regard, puis le regard se fixe sur les gâteaux et ne s'en détournera pas.

Sans utiliser le corps de l'autre, elle exprimera ses demandes par des gestes et regards conventionnels c'est-à-dire qu'elle regarde à l'intérieur de son verre et comme il est vide, elle regarde une personne en particulier pour capter son attention puis regarde son verre et tape son verre sur la table tout en regardant l'adulte.

Elle répond à la question de l'adulte « tu veux de l'eau ? » par une inclinaison symbolique de la tête pour dire « oui ! ».

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Au moment de l'observation, l'éducatrice prévient que LY est fatiguée, qu'elle n'est pas dans « son meilleur jour ». Elle ne réagit pas comme d'habitude.

LY ne reste pas en place, montre un refus clair de s'asseoir, elle déambule dans la pièce en ignorant les personnes présentes. L'éducatrice commence à faire des bulles et après de multiples sollicitations, LY commence à s'intéresser aux bulles par le regard. Elle sourit alors et se met à sautiller sur place, en jetant quelques coups d'œil à l'adulte. Quand l'éducatrice ne fait plus rien, LY lance un simple regard à celle-ci mais sans exprimer une demande pour que l'éducatrice recommence à faire des bulles. Elle recommence alors à déambuler.

L'éducatrice gonfle le ballon de baudruche, ce qui interpelle LY. Elle regarde plus intensément le ballon et l'action que crée l'adulte sur le ballon. Quand le ballon se dégonfle, elle cherche et pensait trouver le ballon à un endroit, elle a anticipé mais s'est trompée sur le lieu d'arrivée du ballon. Ensuite, LY reste attachée à l'endroit où elle pensait le retrouver sans pouvoir s'en détacher. L'éducatrice lui indique le lieu avec son doigt mais ne cherche pas à

suivre la direction indiquée par l'éducatrice malgré le fait qu'elle regarde l'adulte et le doigt. Elle répond à l'attention conjointe l'adulte sans pouvoir se diriger dans le sens indiqué par le doigt. Elle se désintéresse alors de l'activité et se retire de la relation en s'hyperventilant par la bouche.

L'éducatrice tente de l'intéresser de nouveau à la relation en lui parlant. LY regarde l'adulte et lui sourit. Elle initie alors son jeu favori en allant se cacher derrière l'armoire. Elle continue de regarder furtivement l'adulte comme pour s'assurer qu'il a bien compris ce qu'elle voulait, puis sort de « sa cachette ». L'éducatrice dit alors « coucou ! » ce qui fait rire LY. Elle recommence en retournant se cacher.

➤ Synthèse des données et conclusion

Les questionnaires ont été très appréciés par la famille car, par cet intermédiaire, ils se sentent soutenus par une équipe. Ils se sentent réconfortés du fait de savoir que l'on s'intéresse au handicap de leur fille. De plus, la mise en place de stratégies pour observer les réels comportements de communication s'est révélée très intéressante. La maman a exprimé d'une part que, prise dans la routine quotidienne, elle ne se rendait pas toujours compte des progrès de LY, et que la discussion engagée avec toute la famille et les amis à ce sujet a permis à tous de s'intéresser à LY et de mieux la comprendre et l'accepter.

L'observation d'une situation de communication avec un éducateur connu de LY a montré qu'il est important, pour observer de cette façon une enfant telle que LY, de bien connaître l'enfant en question. Les sollicitations ont été nombreuses et sans la présence d'une personne habituée, les tentatives d'entrée en relation aurait sans doute été abandonnées et nous n'aurions pas pu observer le jeu de LY. Son éducatrice savait, outre le fait de l'indisponibilité particulière de LY ce jour-ci, qu'il fallait du temps et de la persévérance pour qu'elle entre dans le jeu.

Il existe des différences dans les comportements de communication de LY à son domicile et à l'IME, notamment dans les actes de régulation comportementale (demande d'actions et protestation) et dans le fait d'attirer l'attention sur elle, qui sont beaucoup plus représentés chez ses parents. Ceci peut s'expliquer par le fait que LY est sensible à un cadre rassurant où peu de personnes interagissent, un cadre calme pour communiquer avec autrui.

Après analyse des modes de communication selon chaque fonction de la liste de Wetherby et Prutting et du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence		5	1
Niveau 2 : expressive	3	2	1
Niveau 3 : intentionnelle	3	1	5

Niveau 4 : conventionnelle	2	1
----------------------------	---	---

Tableau 7 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de LY

De manière intentionnelle, LY utiliserait préférentiellement les gestes et les regards. Elle n'utilise pas sa voix de manière adressée à l'adulte. Nous remarquons que LY a accès à des gestes de communication et des regards conventionnels pour entrer en communication avec autrui (pointage du doigt, inclinaison de la tête pour dire « oui », initiation d'attention conjointe).

En prenant compte de tous les éléments que nous apportent le protocole d'évaluation, nous pouvons donner des pistes de travail pour favoriser la communication de LY :

- lui réserver un cadre calme et rassurant avec une personne connue,
- en s'appuyant sur le désir croissant d'interagir avec autrui, tenter de lui apporter divers formats de routines (partir sur la base du coucou-caché, en lui faisant cacher un objet (pourquoi pas sa ficelle ? ?) au lieu de se cacher elle même.
- lui proposer des jeux d'échange de balle en la faisant rouler, pour qu'elle puisse tester plus facilement l'alternance des tours de rôles (lancer et rattrapper).
- il nous paraît important de soutenir un comportement de communication en émergence chez LY, la déixis, et l'entraîner progressivement à suivre la direction indiquée par le doigt d'une autre personne pour affiner sa déixis. Pointer est important mais la précision du pointage est primordiale.

MA

➤ **Présentation de l'enfant**

MA est une jeune fille de 15 ans et 4 mois. Elle est la dernière née d'une fratrie composée de 2 frères et de 2 sœurs.

Elle s'isole très fréquemment et exige de l'adulte de la laisser seule : elle sait se faire comprendre, par ses gestes et par quelques mots qu'elle prononce plus ou moins distinctement comme « sssi » pour « merci », « o » pour fromage. Elle a un visage très expressif.

Mais MA semble s'ouvrir au monde qui l'entoure, elle cherche les relations par le contact physique : câlins, bisous. Cependant, par ce contact, elle est vite débordée par ses émotions qui l'envahissent et n'arrivant plus à les contrôler, elle peut devenir agressive. Elle peut se saisir des moyens alternatifs de communication : elle utilise un classeur PECS (système de communication par échange d'images) à l'IME et chez elle.

➤ **Historique médical**

Les parents de MA ont repéré un développement anormal dès l'âge de 3 mois. Elle a été diagnostiquée à 2 ans et demi comme présentant un autisme typique de Kanner. Les éléments ayant inquiété les parents sont :

- peu de présence pendant l'allaitement
- extrêmement calme
- absence de réactions à l'appel sonore
- absence de poursuite du regard
- absence de volonté d'attraper les objets ou tendre les bras à la venue d'un adulte

- absence de volonté de s'asseoir ou de se mettre debout
- regard traversant, attirance pour les détails
- attitudes et mouvements répétitifs

Associé à son autisme sévère, MA présente un retard mental moyen.

➤ Résultats du questionnaire destiné aux parents (en noir) et aux éducateurs (en gris)

Fréquence	0 <i>jamais</i>	1 <i>parfois</i>	2 <i>souvent</i>	3 <i>très souvent</i>	4 <i>toujours</i>
Fonctions de communication					
ATTENTION CONJOINTE					
Demande d'information					
Commentaires pour l'autre					
INTERACTION SOCIALE					
Permission					
Routine sociale					
Reconnaissance de l'autre					
Attirer l'attention sur soi					
REGULATION COMPORTEMENTALE					
Demande d'objet					
Demande d'action					
Protestation					
COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI					
Commentaires pour soi					
Dénomination ou désignation pour soi					
Accompagnement vocal					
COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE					
Réactions émotionnelles					
Réactions vocales au contexte					
Comportement vocal, verbal non relié à la situation					

➤ Comparaison des résultats du questionnaire destiné aux parents et aux éducateurs

↳ L'attention conjointe :

MA ne demande pas d'informations et ne fait pas de commentaires pour autrui. A l'IME, MA peut partager son plaisir en riant tout en regardant l'adulte.

↳ L'interaction sociale :

Demande de routines sociales :

Les demandes de routines sociales ne sont jamais observées.

Demande de permission :

La demande de permission n'est pas observée à l'IME, par contre, à la maison, MA donne son image au lieu de prendre toute seule les objets qui sont à sa portée en regardant l'adulte. On peut donc attribuer à ce comportement une demande de permission. Si son interlocuteur ignore sa demande, MA peut la réitérer ou abandonner.

Reconnaissance de l'autre :

En famille, MA est plus gaie, plus attentive si la personne qui arrive est connue et que MA l'apprécie. A l'IME, MA peut s'en aller à l'arrivée d'une personne inconnue et peut faire la bise à une personne familière. MA observe toujours beaucoup une personne inconnue.

Comportements pour attirer l'attention :

En famille, MA vient voir la personne ; elle peut aussi pleurer.

A l'IME, MA cherche les personnes du regard, se positionne devant l'adulte ou tape un autre jeune en regardant l'adulte avec un sourire. Elle peut aussi attirer l'attention en criant, en se jetant au sol ou en urinant dans ses vêtements. A table, MA dit un mot, en regardant vers son interlocuteur et en pointant.

Si l'on ignore sa demande, à l'IME comme en famille, MA se mord, pleure. Dans un seul contexte, le repas, MA insiste en touchant le bras de son interlocuteur. A l'IME, elle peut aussi très souvent changer d'interlocuteur.

↳ La régulation comportementale :

Demandes d'objets :

Lorsque l'objet que désire MA est proche, elle le prend. A l'IME, elle peut aussi pointer cet objet en regardant l'adulte mais cela est plus rare. Au moment du repas, MA regarde l'objet, dit une partie de mot et le pointe simultanément. Elle peut aussi donner un pictogramme.

Lorsque l'objet est éloigné, MA le pointe le plus souvent. Son pointage est peu précis mais semble suffisant en milieu familial car il y a anticipation par l'entourage. A l'IME aussi le pointage est peu précis mais MA y associe des sons. Ce manque de précision dans le pointage est

surtout gênant pour les personnes qui connaissent peu MA et donc qui ne peuvent anticiper sa demande. Lorsqu'elle ne pointe pas, chez elle, MA va prendre l'objet ; à l'IME, elle peut se servir de pictogrammes.

Lorsque l'objet ne se trouve pas dans la même pièce, MA adopte des stratégies différentes en famille et à l'IME. A la maison elle va le plus souvent utiliser des pictogrammes. Elle peut aussi emmener son interlocuteur près de l'objet ou aller le chercher elle-même. A l'IME, MA pointe en associant un son. Cette stratégie est très souvent peu efficace et très imprécise ; pourtant elle est adaptée à la situation de l'IME car MA peut plus rarement emmener son interlocuteur dans la pièce où se situe l'objet. Avec ce pointage, MA débute l'interaction et c'est à son interlocuteur de trouver les moyens de comprendre sa demande. Elle peut aussi souvent utiliser les pictogrammes ou, très rarement, aller chercher l'objet (MA semble avoir des difficultés à initier l'action).

Si l'on ne répond pas tout de suite aux demandes de MA, elle insiste en famille mais sans changer de stratégie. Elle est tenace, nous dit sa maman. MA peut aussi taper (sur la table ou sur sa cuisses). Elle peut aussi abandonner mais plus rarement. A l'IME, si l'on ne répond pas tout de suite à sa demande, MA se mord, se jette sur le sol. Elle peut aussi abandonner ou parfois changer d'interlocuteur.

Demandes d'actions :

Les parents notent peu de demandes d'action. MA demande des actions à l'aide de pictogrammes ou peut prendre la main de son interlocuteur pour l'emmener dans la pièce où se déroule habituellement l'action. A l'IME, MA pointe le plus souvent vers le lieu où se déroule l'action, peut prendre l'adulte par le bras, faire un geste significatif (tendre ses pieds pour qu'on lui mette ses chaussures), et peut aussi souvent prendre un pictogramme « travail » pour avoir une séance individuelle.

En l'absence de réponse, MA présente à la maison le même comportement que celui associé aux demandes d'objets. A l'IME, MA abandonne sa demande le plus souvent pour aller le faire elle-même, ou réagit très souvent à la frustration en se mordant. Les éducateurs notent que quand MA prend le bras de quelqu'un pour lui demander quelque chose, la plupart du temps, elle n'abandonne pas.

Protestations :

A la maison, MA refuse un objet ou une activité par un « non » de la tête. Elle peut aussi repousser de la main son interlocuteur (ce que la maman associe à un refus d'autorité). Pour les actions, MA peut simplement ne « pas faire ». Elle peut aussi emmener son interlocuteur

jusqu'à sa chambre et lui fermer la porte au nez. Si l'on insiste, MA fait ce qu'on lui demande (la demande lui est répétée longtemps).

A l'IME, MA fait « non » de la tête et repousse avec le bras. MA peut aussi s'éloigner de son interlocuteur ou repousser avec le pied. Si l'on insiste, MA peut, soit persister dans son refus, exprimer souvent de l'agressivité, soit accepter la proposition surtout si elle a été renouvelée par une autre personne.

En famille, MA accepte toujours que sa maman intervienne dans son activité. Les choses ne lui sont que rarement imposées : son entourage procède plutôt par négociations. A l'IME, MA fait très souvent non de la tête en poussant l'adulte. Elle peut aussi souvent faire « au revoir » avec sa main, conduire parfois l'adulte en dehors de la pièce où elle se trouve, ou très souvent pointer la porte de sortie en regardant l'adulte, ou se déplacer pour pouvoir continuer son activité.

➔ La communication privée de soi à soi et les comportements expressifs sans communication intentionnelle :

MA produit une sorte de « muezzin » lorsqu'elle est contente à la maison. A l'IME elle peut rire, vocaliser, mais cela n'est pas relié à un contexte particulier.

A la maison, MA peut pleurer, rire, faire des bruits de bouche (cela ressemble à une conversation). Cela n'est pas fréquent et arrive principalement lorsqu'elle est seule. A l'IME, MA produit souvent des sons.

➤ Analyse des niveaux de communication par fonction de communication et par les moyens observés

		0	1	2	3	4
Fonctions de communication		Absence de communication	Communication expressive	Communication intentionnelle	Communication intentionnelle	Communication conventionnelle
ATTENTION CONJOINTE						
Demande d'information	<i>Regard Voix Gestes</i>					
Commentaires pour l'autre	<i>Regard Voix Gestes</i>					
INTERACTION SOCIALE						
Routine sociale	<i>Regard Voix Gestes</i>					
Permission	<i>Regard Voix Gestes</i>					
Reconnaissance de l'autre	<i>Regard Voix Gestes</i>					
Attirer l'attention sur soi	<i>Regard Voix Gestes</i>					
REGULATION COMPORTEMENTALE						
Demande d'objet	<i>Regard Voix</i>					

	<i>Gestes</i>				
Demande d'action	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				
Protestation	<i>Regard</i>				
	<i>Voix</i>				
	<i>Gestes</i>				

➤ *Entretien avec les parents*

L'entretien se déroule avec la maman de MA.

Les activités que la maman préfère passer avec sa fille sont les temps de promenade, de lecture. L'important, dit la maman est de faire quelque chose ensemble même s'il n'y a pas toujours ou très peu d'interactions.

MA aime l'eau, le bain et faire des jeux individuels. Elle accepte que l'on participe à son activité mais c'est tout de même plus l'adulte qui initie l'activité. Toutefois, MA chercherait de plus en plus de contacts pendant des activités comme les encastrements.

La maman précise qu'elle ne prête pas spontanément attention à tout ce que réalise et fait MA à un moment donné. Elle lui laisse son espace. MA ne prête pas attention à une personne quand elle fait quelque chose, elle observe davantage quand elle est à côté de quelqu'un.

MA présente beaucoup de stéréotypies qui la stimulent de façon sensorielle (elle choisit des feuilles de papier particulières qui font un certain bruit quand elle les agite). La maman ne s'intéresse pas à ces stéréotypies, et ne tente pas non plus de les imiter pour les modifier ou pour tenter de jouer avec sa fille.

Pour communiquer avec sa fille, la maman ne la touche pas, car MA ne supporte pas le fait d'être touchée. Les informations et demandes passent par le verbal de la maman à sa fille, et passent par des images visuelles (pictogrammes) et des gestes de MA à sa maman. La maman de MA affirme que sa fille communique, partage beaucoup de choses avec elle. Elle communiquerait beaucoup moins avec toutes les autres personnes.

Ses relations avec ses frères et sœurs sont pauvres mais elle les sollicite chacun de façon différente. Elle communique davantage avec ses frères et sœurs qui se sont le plus occupés d'elle.

MA a fait beaucoup de progrès : six ans lui ont été nécessaires pour répondre à l'appel de son prénom. A partir de ce moment, tout s'est passé comme si elle commençait à prendre conscience de son environnement. Elle a énormément pleuré entre 8 et 15 ans. MA peut dire des mots depuis qu'elle a 6 ans mais elle utilise toujours le même stock lexical.

Ses intérêts ont évolué dans le sens où MA s'intéresse davantage aux autres : elle observe beaucoup et cherche plus de relations avec les autres. Elle peut maintenant exprimer le désir de regarder un livre avec quelqu'un, chose qu'elle ne demandait jamais auparavant.

➤ **Compte-rendu de l'observation d'une situation de communication avec un éducateur**

a) Activités « langage et communication » :

Nous observons MA sur le temps du repas du midi. MA est assise, de façon recroquevillée sur sa chaise, au milieu d'autres jeunes avec un adulte en face d'elle.

Les vocalisations adressées aux autres sont rares mais MA se montre très polie : dit « sssi » pour « merci » en regardant intensément son interlocuteur dès que nous lui mettons quelque chose dans son assiette.

Quand elle veut quelque chose, elle pointe. Elle pointe d'abord en émettant un son sans regarder tout de suite la personne. Puis comme pour vérifier si sa demande va bien être prise en compte, elle regarde la personne et regarde de nouveau dans la direction de ce qu'elle veut (le frigidaire). Elle initie une attention conjointe.

Elle utilise des mots mais qui peuvent être ambigus pour le non averti. En effet, [o] signifie de « l'eau » et « fromage ».

On observe également, une demande de permission : elle tend son assiette d'une main, puis elle pose son autre main sur le couvercle du plat tout en regardant l'adulte comme pour lui demander la permission de se resservir.

b) Activités « interaction sociale réciproque » :

Pendant que l'éducateur fait des bulles, en réponse à l'attention conjointe proposée, elle regarde toutes les bulles et se met à rire en alternant son regard entre les bulles et son interlocuteur. Elle exprime un réel plaisir. Puis elle s'empare rapidement du tube et fait des bulles elle-même mais s'en désintéresse très rapidement. Elle pointe alors vers l'armoire où se trouve son livre, tout en se mordant. L'éducateur en conclut qu'elle veut son livre. Il ne répond pas à sa demande pour poursuivre l'activité, alors elle se mord et se met à taper l'éducateur.

Quand l'éducateur commence à gonfler le ballon, elle est très attentive mais pointe tout à coup dans une autre direction mais sans regarder la direction qu'elle montre. Est-ce une réelle demande ? Est-ce pour exprimer que l'activité ne l'intéresse pas ? Puis avant de laisser l'éducateur initier l'activité, elle s'empare du ballon et se l'approprie, sans essayer de le gonfler. Elle le cache en riant puis pointe en direction du mur, cette fois. L'éducateur sort quelque chose de l'armoire avec lequel MA a l'habitude de travailler : elle sourit et commence l'activité. Elle voulait travailler ! Cette anecdote peut se comprendre si on considère que l'observation se déroule dans le box dans lequel elle travaille d'habitude...Peut-être que si nous l'avions prévenue auparavant de ce que l'on allait faire, elle n'aurait pas demandé à travailler...

➤ Synthèse des données et conclusion

Les demandes d'objet sont effectuées de façon plus conventionnelles à l'IME. Ceci peut être expliqué par le fait que les éducateurs anticipent moins les besoins de MA et, par conséquent, elle doit effectuer des demandes plus précises pour se faire comprendre. Par contre, en cas de non réponse de l'interlocuteur, MA insiste de façon plus conventionnelle dans le milieu familial.

Concernant les demandes d'action, l'abandon de la demande en cas de non réponse est plus fréquent à l'IME.

Les protestations sont plus conventionnelles à la maison.

Les permissions n'apparaissent qu'en famille.

La reconnaissance d'autrui se manifeste de façon plus conventionnelle à l'IME.

MA attire l'attention d'autrui plus fréquemment et de façon plus conventionnelle au moment du repas.

Le repas est le seul contexte où l'on observe un changement de stratégie en cas de non réponse de l'interlocuteur. Il s'agit d'une situation dans laquelle nous pouvons observer un comportement communicatif conventionnel, adapté, avec un changement possible de stratégie.

En ce qui concerne la comparaison entre le milieu éducatif et le milieu familial, son profil est assez homogène.

L'histogramme des fonctions de communication de MA montre que les comportements de communication de celle-ci sont plus fréquemment utilisés pour obtenir quelque chose, pour satisfaire en particulier des besoins vitaux, lors des repas. Sa conscience et la reconnaissance de son entourage sont également mises en valeur.

D'une façon plus générale, après analyse des modes de communication selon chaque fonction de la liste de Wetherby et Prutting et du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que :

Moyens Niveaux de communication	Regards	Voix	Gestes, postures, mimiques
Niveau 1 : absence	1	3	1
Niveau 2 : expressive	2	2	
Niveau 3 : intentionnelle	4	2	
Niveau 4 : conventionnelle			6

Tableau 8 : Fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyens de communication de MA

Le regard et les gestes sont les moyens de communication privilégiés de MA. On remarque que la plupart des gestes effectués par MA sont conventionnels. Nous pouvons alors dire que MA aurait une communication gestuelle plutôt conventionnelle.

Grâce aux informations recueillies, nous savons que MA effectue beaucoup de demandes mais la plupart sont difficiles à comprendre donc difficiles à satisfaire. Il se peut certainement que certaines demandes passent inaperçues aux yeux de l'entourage. Nous proposons comme pistes de travail :

- Une observation particulière des comportements de communication de MA au quotidien. Il faudrait noter les contextes des demandes de MA qui n'ont pu être satisfaites (lieu, moment de la journée, en présence de quelle personne et les moyens qu'elle utilise pour se faire comprendre à ce moment, la disponibilité ou non de son classeur PECS). Le but étant de comprendre pourquoi MA ne réussit pas à préciser sa demande.
- Le système d'échanges par images étant familier à MA, il est nécessaire de poursuivre cette démarche en élargissant son stock d'images même celles, dont à priori, elle n'a pas besoin.
- Mettre en place un procédé pour que MA puisse toujours avoir à sa portée la plus proche un nombre d'images élémentaires (eau, WC)
- Il nous paraît très important de développer sa communication gestuelle. Nous proposons de nous servir des images du makaton et d'apprendre à MA les gestes qui y sont associés.
- Tenter au maximum de communiquer avec MA par le biais de ces mêmes images pour qu'elle puisse par la suite se saisir de ce moyen de communication de façon plus spontanée. Privilégier le moment du repas pour interagir de cette façon avec elle. Proposer à l'entourage d'effectuer des demandes à MA par le biais d'images pour développer ses interactions sociales.
- MA s'intéressant aux livres, des petits livres traduits en pictogrammes pourraient l'aider à mieux comprendre l'histoire.

CHAPITRE III

DISCUSSION

III- 1 ASPECTS METHODOLOGIQUES

III- 1.1. La subjectivité

Dans l'analyse des questionnaires et dans la tentative de cotation des observations pour dégager un profil visualisant la communication des enfants, nous avons été confrontés à la subjectivité qu'entraîne l'interprétation des données. En effet, plusieurs questions répondent à la même fonction de communication ce qui entraîne donc une moyenne des fréquences obtenues (protestation, demande d'objet, etc.). Les graphiques donnent un aperçu général de la communication globale de l'enfant mais cette subjectivité induit la nécessité d'une description qualitative pour compléter ces graphiques.

A fortiori, le graphique obtenu peut être biaisé dans le sens où certains comportements de demandes, par exemple, apparaissent très fréquemment dans certaines situations, comme le repas, et peuvent ne pas apparaître dans d'autres situations.

Toutefois cette subjectivité observée dans la difficulté d'inscrire une fréquence dans l'apparition de tel ou tel comportement permet de rendre compte de l'impression et de l'image que renvoie un enfant à un adulte. Il aurait sans doute fallu proposer aux parents de comptabiliser les comportements décrits sur une semaine donné ou un week-end. Cela nous aurait permis d'obtenir des fréquences fiables et de véritablement observer des comportements d'une façon objective.

De plus, la subjectivité a été amplifiée dans les cas où certains parents ont rempli le questionnaire au cours de l'entretien. Ils n'ont donc pu observer en temps réel les comportements de leur enfant pour telle et telle situation. Les observations ont été notées sur la base de leurs

souvenirs et peut-être aussi sur la base de leurs désirs de voir leur enfant faire telle ou telle chose. Il faut se méfier dans notre volonté d'attribuer des intentions à des comportements, qui en sont peut-être complètement dénués pour un enfant avec autisme, ou qui en ont, peut-être une complètement différente.

III- 1.2. L'entretien mené avec les parents

Afin d'augmenter nos chances de rencontrer les parents des enfants, nous avons fait en sorte de fixer le rendez-vous le jour d'un entretien prévu avec le pédopsychiatre et l'éducateur référent de l'IME. Cependant, notre entretien venant en seconde position, on peut supposer que cela représente une charge supplémentaire pour les parents.

Nous pouvons noter la disponibilité des parents qui ont tous accepté de participer à l'étude.

Pour mener à bien cet entretien, il nous a fallu sortir du questionnaire pour éviter l'aspect « interrogatoire », abandonner un schéma pré-établi pour écouter une anecdote, un souvenir réveillé puis revenir au point qui avait été délaissé en sachant aussi s'interroger sur les raisons de la digression.

Il faut pouvoir sortir de ses propres interrogations, de son propre point de vue concernant l'enfant pour avoir une écoute active et bienveillante des parents.

L'entretien montre que le questionnaire structure la pensée, soutient le parent et le conduit à réfléchir dans des directions parfois nouvelles lorsqu'un véritable dialogue s'établit, en sachant que surgissent des associations d'idées permettant d'aborder tel ou tel point que le questionnaire soulevait par la suite.

Néanmoins, il arrive que la description de situations soulève une vague d'inquiétudes, d'incertitudes, d'émotions qu'il est parfois difficile à gérer. Nous restons alors dans une position bienveillante.

Les entretiens avec les parents ont mis en évidence les activités proposées et les types d'échanges se déroulant au domicile familial. Nous pouvons donc nous appuyer dessus pour étayer la « future » prise en charge orthophonique. En effet, il est primordial de savoir dans quels contextes l'enfant est à l'aise et le plus disponible pour communiquer avec autrui.

A l'issue de ces entretiens, nous avons pu noter que les parents ont apprécié de remplir ces questionnaires car ils ont développé, souvent à leur insu, des stratégies pour évaluer la communication de leur enfant. Le questionnaire a permis une discussion au sein de la famille

(parents et quelques fois grands-parents et amis). Nous pouvons donc considérer que certains des objectifs de ces questionnaires sont atteints : valoriser les capacités émergentes de communication de l'enfant et les stratégies permettant de stimuler une demande chez l'enfant.

Certains parents se sont aussi rendus à l'évidence qu'ils prêtaient moins attention aux progrès de leur enfant. Ils se sont habitués au fait qu'ils ne parlent pas. La communication est souvent « réduite » à la nécessité d'apporter des soins et du bien-être à l'enfant. La famille fait en sorte de ne pas rentrer en opposition avec l'enfant et donc dans la plupart des cas, d'anticiper les éventuelles demandes de celui-ci. Nous notons donc, une communication différente de l'entourage envers ces enfants.

III- 1.3. Le recueil et l'analyse des données

Le choix de transmettre un même support de réflexion aux parents comme aux éducateurs a facilité les comparaisons des comportements de communication de l'enfant à son domicile familial et à l'IME. Nous avons pu noter que, pour certains enfants, quelques différences marquées apparaissaient. L'entretien avec les parents a pu fournir une explication éventuelle de cette différence résidant souvent dans le contexte de communication (moins d'exigences, cadre plus rassurant, relations privilégiées, etc.). Notons néanmoins que les questionnaires, pour la plupart des enfants observés, ont mis en évidence des différences discrètes entre les fonctions de communication et les niveaux de communication à la maison et à l'IME.

Toutefois, l'attribution des fréquences étant réalisée de manière assez subjective, les comparaisons quantitatives sont à considérer prudemment. Les descriptions qualitatives de chaque comportement en fonction du contexte ont permis plus de transparence dans la comparaison des profils de communication des enfants dans les deux lieux étudiés.

En ce qui concerne les niveaux de communication analysés selon chaque fonction de communication, l'évolution des modalités de communication d'un mode expressif vers un mode conventionnel a pu être appréciée. Les tableaux de « fréquence des niveaux de communication observés pour chaque moyen de communication (regards, vocalisations, gestes/postures, etc.) » ont confirmé l'hypothèse de Van Der Straten selon laquelle les façons de communiquer (expressive, conventionnelle) se combinent, coexistent.

L'objectif de l'observation d'une situation de communication entre l'éducateur et l'enfant était de comparer la communication spontanée de l'enfant (celle étudiée par les questionnaires) et la communication provoquée de l'enfant par une personne connue. Il nous a

donc été possible de relever les différences de communication entre communication spontanée et provoquée de l'enfant.

Après avoir comparé les résultats famille - IME, il aurait été intéressant de réunir l'éducateur ayant rempli le questionnaire et les parents pour discuter de manière objective des éventuelles différences de comportements de communication de l'enfant dans ces deux lieux. Ce partage d'informations se fait de manière implicite, au travers des cahiers de liaison établis entre la famille et l'IME, mais il nous semblerait intéressant de les faire discuter à ce sujet à partir d'exemples concrets proposés par le questionnaire. Cet échange pourrait faire partie de l'accompagnement des familles pour tenter de développer la communication de leur enfant et d'un soutien par une meilleure compréhension des comportements de l'enfant pour les éducateurs.

Nous avons délibérément choisi de ne pas comparer les enfants entre eux car nous considérons que chacun d'entre eux développe une communication qui lui est propre. Nous avons donc préféré une description fine et détaillée des comportements de communication de chaque enfant. De plus, le nombre peu représentatif d'enfants observés (7) ne pourrait amener à des généralités fiables.

III- 1.4. Apport du travail réalisé

La mise en place de ce protocole d'évaluation, d'observation de la communication pré-verbale, a permis de mettre en évidence les fonctions de communication utilisées par les enfants, d'analyser les moyens de communication pour chacune d'elles. Nous avons pu décrire de façon précise les comportements de communication et nous rendre compte de l'effet du contexte.

Cliniquement, elle permet d'avoir un aperçu des capacités de communication d'un enfant, qui pourrait paraître comme non-communicant à une personne non avisée.

Ce travail peut être le point de départ d'un accompagnement plus poussé de chacune des parties. Les questionnaires invitant à réfléchir sur plusieurs comportements de communication peuvent implicitement donner des idées pour stimuler certaines demandes, ou mettre en évidence que certains aspects de la communication de tel enfant n'étaient plus recherchés, attendus.

Ce protocole nécessite néanmoins beaucoup de temps et implique une forte participation des parents (questionnaire et entretien individuel).

III- 2. ASPECTS THEORIQUES

III- 2.1. Les conséquences d'un diagnostic d'autisme

Le terme « diagnostic » fait peur. Au sens littéral, il est à la fois un art et un ensemble d'actions pour déterminer l'existence éventuelle d'une maladie ou d'un déficit à partir du repérage de symptômes.

Cependant, par ce diagnostic, Lemay (2004) décrit plusieurs conséquences négatives. En effet, nous pouvons être amené :

- A objectiver faussement une maladie alors que le sujet souffrant est avant tout un être en relation avec un entourage qui l'aide à se construire.
- Faire l'analyse de comportements en s'intéressant à l'incapacité innée ou acquise de l'appareil psychique et en négligeant les réactions sous-jacentes qui ont provoqué les manifestations extérieures.
- Se contenter de faire l'inventaire des manques ou des dysfonctionnements en omettant l'exploration des capacités et des éléments positifs.
- Oublier que la rencontre avec l'autre échappe à l'objectivité car elle est d'abord et avant tout une mise en présence de deux subjectivités.
- Laisser de côté l'art de la relation qui suppose de se regarder en soi et par rapport à l'autre avant de « décortiquer » les forces et les faiblesses de l'autre.

Plus simplement, nous voulons préciser que, malgré l'idée générale que nous pouvons avoir de ces enfants comme « enfermés dans une bulle », les enfants avec autisme « communiquent ». Ils communiquent d'une façon différente de la nôtre et il nous appartient de nous adapter à eux, en acceptant de contourner nos propres règles et en mettant en place des aides facilitant l'échange.

III- 2.2. L'évaluation de la communication

Par cette étude, nous proposons un protocole d'évaluation de la communication des enfants qui ne parlent pas. En effet, lors d'un bilan orthophonique, il paraît difficile d'observer et de juger la communication des enfants avec autisme, par exemple, quand ceux-ci se montrent sensibles aux changements de lieux et de personnes. Nous avons tenté de montrer l'importance de faire participer les personnes qui entourent l'enfant au quotidien pour mieux comprendre l'enfant dans sa communication. Cette démarche implique implicitement tout l'entourage de l'enfant qui, grâce aux questionnaires se met à tester l'enfant dans telle ou telle situation et se

met davantage dans l'attente de demandes de la part de l'enfant plutôt que dans l'anticipation de ses demandes. Ce questionnaire a aussi pour but de mettre en valeur tel ou tel comportement de l'enfant qui peut passer inaperçu pour l'entourage et qui peut-être un comportement auquel il faut attribuer des significations pour voir émerger d'autres fonctions de communication chez l'enfant.

Dans le cadre d'un bilan orthophonique en libéral, l'observation d'une situation de communication type pourra être mise en œuvre en début de séance par exemple, entre les parents et l'enfant.

L'entretien avec les familles nous permet de repositionner l'enfant en tant que véritable interlocuteur et d'introduire les notions de relations de communication, de plaisir, aussi bien de l'enfant envers l'adulte que de l'adulte envers l'enfant.

L'observation des différences de comportements de l'enfant entre son domicile familial et l'IME permet de se rendre compte et peut-être d'induire des situations différentes de communication.

Il nous aura été difficile d'évaluer leur type de communication préférentielle dans le sens où selon le contexte (repas, activités informelles, formelles), la communication des enfants observés est différente. Toutefois, cette variabilité peut nous amener à réfléchir sur les contextes qui facilitent ou non la communication de tel enfant, de façon à utiliser ces données dans la rééducation de la communication de ces enfants.

III- 2.3. Utilisation relative des différents moyens et fonctions de communication

Les gestes sont utilisés de façon quasi systématique lors de chaque acte de communication : « Nous communiquons par notre corps tout entier » (Van Der Straten, 1991). Ainsi, les enfants avec autisme communiquent à l'aide de gestes, même si parfois ces gestes sont insolites et instrumentalisent autrui. L'enfant réussit à se faire comprendre et à atteindre son but. L'instrumentalisation a pour origine une intention, puisque l'enfant cesse cette procédure quand il obtient ce qu'il souhaite. Ils répondent donc à une fonction de communication.

On remarque que l'attention conjointe et, plus précisément la demande d'informations, est l'acte de communication le moins utilisé dans notre population. Ce résultat correspond aux descriptions sémiologiques de la pathologie autistique en ce qui concerne les troubles de la communication : « l'expression des besoins prévaut sur les fonctions plus sociales du langage » (Dansart, 2000).

La protestation est la fonction qui mobilise l'association des différents moyens de communication : gestes, voix, regard.

La voix est la plupart du temps à visée personnelle. Un enfant qui vocalise beaucoup peut comme « inhiber » ce moyen quand il entre en communication avec autrui. Les vocalisations peuvent-elles être considérées pour autant comme de l'auto-stimulation ? Tout se passe comme si l'enfant, en étant concentré sur la relation, ne pouvait pas cumuler plusieurs moyens de communication. La protestation démontre cette possibilité mais dans un cadre où les émotions sont sans doute moins contrôlées que dans une tentative d'entrée en relation avec autrui. On remarque souvent que lorsque l'on obtient le regard de l'enfant, celui-ci n'émet plus de sons même s'il chantonnait avant.

III- 2.4. Réflexion sur la communication des enfants avec autisme

Nous pensons que les enfants avec autisme ont une communication, un fonctionnement cognitif différents des nôtres. Il ne s'agirait donc pas de s'attacher à ce qui ne va pas dans la communication des enfants avec autisme. Nous devons nous intéresser aux différences de communication entre un enfant ordinaire et un enfant avec autisme, sans vouloir absolument les comparer.

Notre étude clinique a tenté d'étudier et de mettre au jour ces différences mais nous avons tout de même essayé de décrire un niveau de communication (expressive, intentionnelle, conventionnelle) qui s'applique au développement ordinaire de la communication. Cette démarche nous a permis de mettre en évidence que les prémices de la communication (attention conjointe, vocalisation, gestes) pouvaient être également observés chez les enfants avec autisme. Ainsi, même si nous considérons, que ces enfants ont une communication différente, nous pouvons soumettre l'idée qu'ils utilisent des bases de la communication communes à tous. Ces bases communes font-elles partie de leur fonctionnement ou est-ce une adaptation pour parvenir à leurs fins, pour être sûrs d'être compris ? Dans ce dernier cas, cela voudrait dire que les enfants avec autisme font preuve d'adaptation à notre mode de fonctionnement au même titre que nous.

Nous nous interrogeons sur le fait que quelques uns des enfants de notre étude ont démontré qu'ils pouvaient à des instants précis, où ils sont en dehors de toute relation avec autrui, utiliser un langage verbal que nous sommes en mesure de comprendre. Les capacités de langage de certains enfants pourraient être inhibées par la difficulté des traitements multiples qu'entraîne une interaction (prendre en compte l'autre, regards, compréhension de l'action et des intentions). Le modèle sur les anomalies sensorielles étaye ce propos.

Certains, dans une forme de communication non intentionnelle, produisent une sorte de langage s'apparentant à un babillage diversifié. Ils expérimentent le langage dans le versant expressif. Mais ne comprenant pas, et n'arrivant pas à décoder les réactions de l'entourage, ils ne peuvent adapter leurs productions aux attentes de l'entourage, dans le cadre des formats interactionnels. L'enfant ne réussit pas à fixer une production verbale pour décrire un objet, une action (même une production qui lui appartiendrait à lui-seul) et ne peut donc se construire de représentation mentale. L'explication pourrait se situer au niveau de la maturation audio-kinesthésique de l'enfant mimeur, décrite par Rousteau, G (1995). L'enfant ne pourrait donc pas affiner ses productions en fonction de ce qu'il perçoit de l'entourage. Il se parle alors pour lui-même et abandonne ses tentatives de communication avec son entourage qu'il ne comprend pas. La compréhension et l'expression du langage verbal s'en trouvent affectées.

III- 3. PERSPECTIVES POUR D'AUTRES ETUDES

Le travail réalisé pourrait être amélioré en se limitant à certaines situations comme le repas, le coucher, le réveil, pour évaluer la fréquence des comportements de communication. Une grille pourrait être proposée afin que les parents et les éducateurs puissent comptabiliser pendant une semaine, par exemple, le nombre des demandes d'objets, d'attention, les regards échangés.

Nous avons montré, que dans notre étude, beaucoup de parents pour remplir ce questionnaire avaient sollicité d'autres membres de la famille et amis, pour avoir une réponse juste. Certains ont même mis en place des stratégies pour pouvoir observer le comportement de communication expliqué dans le questionnaire. Il nous paraîtrait donc intéressant de voir si quelques mois après les parents ont pu changer quelques unes de leurs habitudes, comme favoriser les demandes de leur enfant dans la vie quotidienne. Nous pourrions proposer des pistes de travail aux parents et ainsi dégager les limites du partenariat professionnels - famille.

Une étude axée sur la rééducation de la communication des enfants avec autisme pourrait confirmer les bienfaits d'une prise en charge adaptée et personnalisée.

CONCLUSION

Nous avons pu montrer, grâce à notre étude, que l'implication des parents et des éducateurs dans l'évaluation de la communication pré-verbale des enfants avec autisme, était indispensable. Des différences de comportements observées selon le contexte de communication étayaient cette hypothèse.

Notre protocole d'évaluation s'intéresse à différents contextes de communication : milieu familial et institution. La communication spontanée de l'enfant, dans des situations de la vie quotidienne, a été étudiée au travers des questionnaires, issus de la liste des fonctions de communication adaptées de Wetherby et Prutting (1984). L'observation d'une situation de communication provoquée entre un éducateur et l'enfant, au travers de scénarios pré-établis, se rapproche de la situation d'observation directe mise en œuvre lors du bilan orthophonique. Les données obtenues se complètent et sont primordiales dans la mesure où l'enfant peut réagir différemment selon le lieu, la personne et le moment. Une évaluation de la communication ne pourrait donc se résumer à la simple prise en compte d'une observation à un instant donné.

Le support des questionnaires a permis à l'entourage de réfléchir et de revaloriser les aptitudes de communication de l'enfant. Le développement de stratégies pour vérifier la présence d'un comportement de communication permet de faire le point sur nos propres comportements de communication adoptés avec l'enfant (anticipation des demandes, absence de choix, etc.). Ces questionnaires ont donc déjà un effet thérapeutique.

Ce travail pourrait se révéler comme étant un point de départ :

- d'un accompagnement des parents et des professionnels, afin de mettre en place des dispositifs pour favoriser la communication de l'enfant.

- de réflexion sur les processus en jeu dans la communication de chaque enfant.

Enfin, par cette étude, nous espérons avoir répondu aux besoins et souhaits de l'équipe de l'Institut Médico-Educatif cité et espérons qu'elle confirmera aux professionnels l'intérêt d'une démarche de collaboration entre les différents partenaires de l'enfant avec autisme, dans l'intérêt du développement de sa communication.

BIBLIOGRAPHIE

Abercombie. Cité par **Corraze, J.**(1980). *Les communications non verbales*. Paris : PUF

Adrien, J.L. (1996). *Autisme du jeune enfant, développement physiologique et régulation de l'activité*. Paris : Expansion Scientifique Française.

Argyle, M., Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge : Cambridge University press.

Astington, J. W. et coll. (1991). « Theoretical explanations of children's understanding of the mind ». In *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.

Aussilloux, C. , Baghdadli, A., Brun, V. (2004). *Autisme et communication*. Paris : Masson.

Beaudichon, J.& coll. (1985). Cité par **Brossard, A.**(1992). *Psychologie du regard*. Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Bigouret, F. (2004). *Mise au point d'un outil d'évaluation des capacités pragmatiques pour une population d'enfants dysphasiques phonologico-syntaxiques et lexico-syntaxiques*. Mémoire de logopédie, Bruxelles

Brossard, A.(1992). *Psychologie du regard*. Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz

Capps, L. et coll. (1993). « Parental perception of emotional expressiveness in children with autism ». In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 475-484

Chevalier, A. (2001). *La communication spontanée chez l'enfant autiste : fonctions, formes, contexte*. Mémoire d'orthophonie, Tours.

Chevrie-Muller, C., Narbona, J. (2000). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson (2^{ème} édition).

Cole, M. & Cole, S. R. (1994). *The development of children*. New York : Scientific American Books.

Corraze, J.(1980). *Les communications non verbales*. Paris : PUF

Cuny, F., Gasser, F. (2000). « Evaluation des capacités de communication verbale et non verbale chez l'enfant autiste », article *GLOSSA*, n°70, p.4-14, Janvier 2000.

- Dansart, P.** (2000). « L'autisme, handicap de communication », article *GLOSSA*, n°70, p.32-41, Janvier 2000.
- De Weck, G et coll.** (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Paris : Delachaux et Niestlé S.A.
- Dauphin, A-S., Girolet, B.** (2000). *Interactions Regard-Langage chez l'enfant autiste*. Mémoire d'Orthophonie, Tours.
- Dunn, J., Wooding, C.** (1977). « Play in the home and its implications for learning. » In B. Tizard & D. Harvey (Eds), *Biology Play*. London : Heinemann.
- Fernandes, M.-J.** (2004). « Données du bilan orthophonique concernant les aspects pragmatiques du langage et la communication ». In *Autisme et Communication*. Aussilloux. Paris : Masson. 50-62.
- Fombonne, E.**(1999). « The epidemiology of autism : a review » in *Psychological Medicine*, 29, 769-786.
- Gagnepain, J.** (1991). *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines. Tome 2. De la personne. De la norme*. Bruxelles : De boeck Université, coll. Raisonances.
- Gagnepain, J.** (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthro-po-Imogiques*, 5, BCILL, Peeters, Louvain-la-Neuve.
- Grandin, T.** (1994). *Ma vie d'autiste*. Paris : Odile Jacob.
- Halliday, M.A.K.** (1972), **François, F., Hudelot, C., Sabeau-Jouannet, E.** (1990). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Hupet, M.** (1990). *Pragmatique et pathologie du langage*, article « Linguistique et neuropsycholinguistique tendances actuelles » Nespoulos J.L. et Leclercq M., Société de neuropsychologie de langue française, Paris, P.83-97.
- Hymmes, D.** (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier CREDIF.
- Jousse, M.** (1981). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Kanner, L.** (1946). « Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism ». In *American Journal of Psychiatry*, 103, 242-246.
- Kendon, A.** (1967). « Some functions of gaze directions in social interaction », In *Acta psychologica*, 26, pp47.
- Le Garrec, A-C.** (2004). *Autisme et déficience intellectuelle chez l'enfant : stratégies d'évaluation de la communication pré-verbale*. Mémoire d'Orthophonie, Tours.
- Lelord G., Sauvage, D.** (1990). *L'autisme de l'enfant*. Paris : Masson.
- Lenoir P., Malvy J., Bodier-Rethore C.** (2003). *L'autisme et les troubles du développement psychologique*. Paris : Masson.
- Leslie, A. M.** (1987). « Pretending and believing : Issues in the theory of theory of mind ». In *Psychological Review*, 94, 211-238.
- Marcos, H.**(1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : l'Harmattan.
- Mottron, L.**(2004). *Autisme : une autre intelligence*. Paris : Mardaga Editions.

Mundy, P. & Sigman (1989). « Specifying the nature of social impairment in autism ». In Dawson, G. *Autism : new perspectives on diagnosis, natures, and treatment*. New York : Guilford press

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : PUF.

Quentel, J.-C. (1989). « Les psychoses infantiles : du langage à l'incorporation ». In *Thérapie psychomotrice*, 84, 4, 3-16.

Quentel, J.-C. (1993). *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisonances, rééd.1997.

Quimbert C., Quentel, J.-C. (1996). « Enjeux et problématique de l'autisme. Un nouveau questionnaire à partir des notions de soma et d'incorporation ». In *Perspectives psychiatriques*, 34, 1, 41-46.

Rousteau, G. (1995). « Langage oral et langage écrit : faits et gestes ». In *Acquisition du langage écrit*. CERAL

Savouillan, S. (1997). *Emergence de la communication chez l'enfant autiste*. Mémoire d'orthophonie, Tours.

Schaffer, H.R. (1971). *The growth of sociability*. Harmondsworth : Penguin.

Searle, J.R. (1980). « The Intentionality of intention and action ». In *Cognitive Science*, 4, 47-70.

Shatz, M. (1983). « Communication ». In P. Mussen (Ed), *Handbook of child psychology*, vol 3 : J.H. Flavell et E. Markman (Eds), *Cognitive development* , pp. 841-889. New York : Wiley.

Shatz, M. (1987). « Bootstrapping operations in child language ». In K.E. Nelson et A. va, Kleeck (Eds), *Children's Language*, 17, 131-147.

Sigman, M. & Capps, L. (2000). *L'enfant autiste et son développement*. Paris : Editions Retz.

Tardif, C., Gepner, B. (2003). *L'autisme*. Paris : Nathan

Taylor, C. (1989). *Sources of the self*. Cambridge : Harvard University Press.

Trevarthen, C. (1977). « Descriptive analyses of infant communicative behaviour ». In Schaffer, *Studies in mother-infant interaction*. London : Academic Press, p.177-202.

Trevarthen, C. (1979). « Instincts for human understanding and for cultural cooperation : their development in infancy ». In Von Cranach, K, and coll, *Human ethology*. Cambridge and Paris : Cambridge University Press et Maison des Sciences de l'homme.

Van der Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication*. Paris : Collection Paidos, Centurion.

Wetherby, A-M, Prutting, C-A. (1984). « Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children ». In *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.

Wetherby, A-M. (1986). « Ontogeny of Communicative Functions in Autism ». In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, n°3, 295-316.

Woods, J-J., Wetherby, A-M.(2003). « Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorders ». In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 180-193.

ANNEXES

LISTE DES FONCTIONS DE COMMUNICATION ADAPTEE DE WETHERBY ET PRUTTING (1984)

1. la demande d'objet :

tout acte ou émission vocale utilisé afin de demander un objet tangible ou une personne qui ne sont pas nécessairement présents. L'enfant s'adresse à une personne ou s'intéresse à un objet ; il attend une réponse.

Ex : dit « toupie » en tendant les bras vers la toupie ou vocalise sur un mode interrogatif en regardant un objet puis l'adulte, en tendant la main éventuellement.

2. la demande d'action :

tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un d'effectuer une action ; inclut le fait de demander de l'aide, les actions impliquant une autre personne ou celles qui mettent en relation une personne et un objet. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne. L'enfant attend une réponse.

Ex : tend les bras pour être porté, prend la main pour entraîner l'adulte à faire quelque chose, vocalise sur un ton interrogatif en regardant un objet hors d'atteinte.

3. la protestation :

tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de cesser une action non désirée ; inclut le fait de résister à l'action d'un tiers et le rejet d'un objet offert. L'enfant vise un objet (ou un événement) et/ou une personne et attend une réponse.

Ex : repousse l'adulte qui veut le porter, regarde l'adulte qui propose un jeu, tape sur la table et va faire autre chose.

4. la demande de permission :

tout acte ou émission vocale utilisé pour rechercher l'autorisation de quelqu'un dans l'accomplissement d'une action. La demande de l'enfant vise un objet et/une personne et l'enfant attend une réponse.

Ex : met la main sur la poignée de la porte et regarde l'adulte, regarde un objet d'usage quotidien posé devant lui, puis l'adulte, puis l'objet.

5. la reconnaissance d'autrui :

tout acte ou émission vocale utilisé pour montrer à autrui qu'on sait qu'il est présent ; inclut les salutations, les interpellations, et les moyens utilisés dans la conversation pour marquer la politesse et les relations entre les personnes. L'enfant s'adresse à une personne et non à un objet ; il attend une réponse.

Ex : l'enfant attire l'attention d'autrui pour lui témoigner qu'il reconnaît sa présence ou son action.

6. la demande de routine sociale :

tout acte ou émission vocale utilisé pour demander à quelqu'un de commencer ou de continuer à effectuer une interaction sociale de type ludique. Il s'agit d'un type spécifique de demande d'action faisant intervenir une interaction entre l'enfant et une autre personne. La demande de l'enfant vise un objet et/ou une personne et l'enfant attend une réponse.

Ex : tend la balle à l'adulte, initie un jeu de « coucou » ou « attrape-moi ».

7. le comportement pour attirer l'attention sur soi :

tout acte utilisé pour attirer l'attention de quelqu'un sur soi. Cet acte est un geste qui peut ou non faire intervenir un objet à titre de support, ou un accompagnement vocal/verbal pour attirer l'attention sur ce qui est à l'origine de ce comportement. Le premier acte peut être fortuit, et l'enfant le répète quand il a compris qu'il attirait l'attention de quelqu'un. L'enfant s'adresse à une personne, pas à un objet ; il attend une réponse.

Ex : connotation émotionnelle, affective perceptible avec risque de débordement témoignant d'une relation d'insécurité de l'enfant dans l'interaction.

8. la demande d'information :

toute émission vocale utilisée pour comprendre quelque chose au sujet d'un objet ou d'un événement. Inclut les questions « qu'est-ce que ? », « comment ? », « quand ? », « pourquoi ? » et les émissions vocales ayant l'intonation d'une question. L'enfant s'adresse à une personne et en attend une réponse.

Ex : regarde et manipule un objet, puis se tourne ou vocalise vers l'adulte sur un mode interrogatif, tout en jouant il pointe vers la porte et vocalise sur un mode interrogatif.

9. le commentaire pour autrui :

tout acte ou production vocale utilisé pour diriger l'attention de quelqu'un sur un objet ou un événement ; inclut le fait de désigner du doigt, de montrer, décrire, informer et dénommer en interaction. L'enfant porte son intérêt sur un objet ou un événement et s'adresse à l'adulte ; il attend une réponse.

Ex : pointe vers un objet et vocalise sans intonation interrogative en regardant l'adulte, vocalise et soutient une mimique de plaisir en regardant l'adulte faire quelque chose.

10. le commentaire pour soi :

toute émission vocale utilisée pour diriger vocalement ou verbalement ses propres actions ; la production vocale précède immédiatement ou est concomitante du comportement moteur de l'enfant. l'enfant ne s'adresse pas à l'adulte mais s'intéresse à un objet ou à un événement ; il n'attend pas de réponse.

Ex : dit « bien » ou applaudit après avoir réussi un puzzle et s'en va en chercher un autre sans manifester d'intérêt pour l'adulte, vocalise en réalisant une tour de cubes sans intonation de demande et sans autre manifestation d'intérêt pour l'adulte.

11. la dénomination ou la désignation pour soi :

tout acte ou émission vocale utilisé pour focaliser sa propre attention sur un objet ou un événement en identifiant le référent. L'enfant ne s'adresse pas à une personne, mais s'intéresse à un objet ou un événement ; il n'attend pas de réponse.

Ex : regarde et pointe vers une pièce du puzzle avant de la prendre, en dehors de toute manifestation d'intérêt pour l'adulte, dit ou répète « la quille » en donnant le sentiment de se saisir de ce mot et en s'en allant avec dans un coin.

12. l'accompagnement vocal :

toute vocalisation utilisée pour accompagner des schémas d'action familiers appliqués à des objets ; inclut les effets sonores et les vocalisations ritualisées produites synchroniquement avec le comportement moteur de l'enfant. L'enfant ne s'adresse pas à une personne mais s'intéresse à un objet ; il n'attend pas de réponse.

Ex : fait « pof, pof, pof » à chaque rebondissement de la balle qu'il vient de jeter et fait « ouh, ouh » en répétant son effort.

13. les réactions émotionnelles :

tout acte ou émission vocale exprimant une réaction émotionnelle à un événement ou à une situation ; inclut les exclamations et expressions de surprises, plaisir, frustration, mécontentement, qui surviennent immédiatement après un événement repérable. L'enfant ne s'adresse pas nécessairement à une personne ; il peut tout autant s'intéresser à un objet, à un événement. Il n'attend pas de réponse.

Ex : saute et applaudit en riant en face d'un événement, pleurs/sursaut de surprise.

14. les réactions au contexte :

toute production vocale émise par l'enfant pendant qu'il examine ou réagit à un objet ou à une partie du corps ; l'intention de communiquer n'est pas évidente mais l'enfant concentre son attention sur un objet/partie du corps et paraît réagir à cet objet. Peut avoir une fonction d'entraînement ou d'autostimulation. Il ne s'adresse pas à une personne mais s'intéresse à un objet ou une partie du corps ; il n'attend pas de réponse.

Ex : dit « éééh » en montant sur le banc, dit « mmh » en tirant sur son vêtement.

15.les vocalisation ou verbalisation non reliée à la situation :

toute production vocale émise alors que l'enfant ne concentre son attention ni sur un objet, ni sur une personne. L'intention de communiquer n'est pas évidente ; remplit peut être une fonction d'entraînement ou d'autostimulation. L'enfant ne s'adresse ni à une personne, ni ne s'intéresse à un objet ; il n'attend pas de réponse.

Ex : « pipo, pipo » en entrant dans la pièce puis en dessinant.

Annexe 2

NOM :

PRENOM :

DATE :

QUESTIONNAIRE REMPLI PAR :

Voici un questionnaire destiné à nous aider à mieux comprendre comment un enfant communique. Nous vous demandons de bien vouloir répondre à chaque question de la façon la plus détaillée possible.

Dans la dernière colonne du tableau, sous le mot fréquence, pourriez-vous nous indiquer à l'aide des chiffres si le comportement que vous êtes en train de décrire apparaît :

0 Jamais

1 Parfois

- 2 Souvent
- 3 Très souvent
- 4 Toujours

L'enfant peut avoir plusieurs comportements pour effectuer une même action. Il est important que vous les décriviez tous et que vous indiquiez la fréquence de chacun d'entre eux.

Merci de votre aide.

REGULATION COMPORTEMENTALE

Comment fait l'enfant pour demander un objet qu'il aime ? Lorsque l'objet est proche de lui ?
Lorsque l'objet est éloigné ?
Lorsque l'objet ne se trouve pas dans la même pièce ?
Que fait l'enfant si vous ne répondez pas tout de suite à sa demande ?
Combien d'objets différents l'enfant peut-il vous demander en une semaine ? <input type="checkbox"/> 0 à 10 <input type="checkbox"/> 10 à 20 <input type="checkbox"/> + de 20
Pouvez-vous citer les objets que l'enfant demande ?
Comment fait l'enfant pour vous demander de faire quelque chose ?
Que fait l'enfant si vous ne répondez pas tout de suite à sa demande ?
Combien d'actions différentes l'enfant peut-il vous demander en une semaine ? <input type="checkbox"/> 0 à 10 <input type="checkbox"/> 10 à 20 <input type="checkbox"/> + de 20
Pouvez-vous citer les actions que l'enfant demande ?

Comment l'enfant fait-il pour refuser un objet ou une activité que vous lui proposez ?

Que fait l'enfant si vous insistez ?

Comment fait l'enfant pour vous signifier que vous ne devez pas intervenir dans son activité ?

INTERACTION SOCIALE

Comment l'enfant demande-t-il un jeu nécessitant deux personnes (par exemple, jeu de caché-coucou, jeu de

Comment l'enfant demande-t-il la permission (de prendre un objet, d'effectuer une action) ?

Que fait l'enfant si vous ignorez sa demande ?

Comment l'enfant marque-t-il la présence d'une autre personne ? Existe-t-il des comportements différents
familiale, seulement connue ou inconnue ?

Comment l'enfant fait-il pour attirer votre attention sur lui ?

Que fait l'enfant si vous ignorez sa demande ?

ATTENTION CONJOINTE

Comment fait l'enfant pour vous demander des informations qu'il ne connaît pas ?

Comment l'enfant effectue-t-il un commentaire sur un objet ou une action ? Comment partage-t-il son intérêt ?

COMMUNICATION PRIVEE DE SOI A SOI

Est-ce que l'enfant accompagne ses actions par des sons ou des mots ?

Est-ce que l'enfant accompagne ainsi des activités particulières ou est-ce un accompagnement plus indifférencié ?

Est-ce que l'enfant dit des mots ou des phrases pour lui-même, sans que cela s'adresse à quelqu'un ?

Existe-t-il des circonstances particulières à ces productions de mots ou de phrases ?

COMPORTEMENTS EXPRESSIFS SANS COMMUNICATION INTENTIONNELLE

Est-ce que l'enfant produit des sons, des mots ou a des réactions émotionnelles sans attendre de réponse de quelqu'un ?

Est-ce que ce comportement apparaît dans des circonstances particulières ?

Résumé :

« Des tentatives infructueuses pour entrer en relation avec autrui nous font prendre conscience de la facilité avec laquelle nous nous attendons, de manière routinière, à établir des connexions sociales. » Sigman (2001).

Ce mémoire s'intéresse à l'évaluation de la communication pré-verbale des enfants avec autisme. Il a été réalisé au sein de l'Institut Médico-Educatif de « La Baronnière » d'Orvault (44).

Notre étude clinique est basée sur l'utilisation d'un même questionnaire, issu de la liste de Wetherby et Prutting (1984), à compléter par les parents, et par l'équipe éducative de l'IME pour mettre en valeur la communication spontanée de l'enfant. Un entretien avec les parents et l'observation d'une situation de communication provoquée entre l'enfant et son éducateur permettent de compléter les données.

Ces observations ont permis de décrire la communication de chaque enfant selon le contexte, de façon quantitative et qualitative. Selon la fonction de communication observée, le contexte et les moyens de communication utilisés, le niveau de communication de l'enfant a pu être dégagé. Nous avons montré que l'évaluation de la communication a déjà un effet thérapeutique.

Ce bilan, ayant mis en évidence les capacités des enfants, nous les avons prises comme points de départ pour proposer des pistes de rééducation orthophonique, et pour apporter un soutien aux familles et aux équipes d'éducateurs.

Mots clefs :

- Evaluation
- Autisme
- Communication pré-verbale
- Partenariat famille-éducateurs
- Soutien
- Pistes de rééducation