

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2009/2010

Mémoire

Pour l'obtention du

Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

Catherine COTTE

Appropriation du langage écrit en production chez quatre
enfants avec troubles envahissants du développement.
Analyse clinique

Président du Jury : Monsieur le Docteur Patrick MALINGE

Directrice du Mémoire : Madame Josiane ROZEC

Membre du Jury : Monsieur Laurent BOURNIGAULT

SOMMAIRE

PARTIE THEORIQUE

1/ Les processus de genèse et développement du scriptural chez l'enfant	1
Introduction	1
1.2 Littéracie et acquisition.....	3
1.3 La production des orthographes inventées : aspects linguistiques, cognitifs, conatifs, et compétence lectorale.....	4
1.4 Contraintes impliquées dans la production écrite vs production orale.....	16
2/ Les troubles envahissants du développement	18
2.1 Introduction.....	18
2.2 Généralités.....	19
2.3 Facteurs du développement susceptibles d'influencer l'appropriation du langage écrit en production.....	25
2.4 Troubles envahissants du développement et langage écrit.....	38
2.5 Problématique.....	43

ANALYSE CLINIQUE

1/ Méthodologie	45
1.1 Cadre de l'étude.....	45
1.2 Population.....	45
1.3 Outils utilisés.....	46
1.4 Option méthodologique.....	48
1.5 La Pédagogie Relationnelle du Langage.....	49
2/ Analyse de cas	57
Grégoire	58
Tristan.....	81
Rabah.....	100
Grégory.....	113
3/ Discussion	125
3.1 Limites et avantages de la méthodologie employée.....	125
3.2 L'abord en Pédagogie Relationnelle du Langage comme accompagnement dans l'appropriation du langage écrit chez les enfants avec troubles envahissants du développement.....	127
Conclusion	128

PARTIE THEORIQUE

1/ Les processus de genèse et développement du scriptural chez l'enfant :

1.1 Introduction :

- On a souvent pensé que les jeunes enfants ne pouvaient guère apprendre à écrire avant l'école primaire. Le rôle de l'école maternelle se cantonnait à l'enseignement de supposés pré-requis comme le graphisme.

Depuis plusieurs années, des études menées dans des pays à écriture à dominante alphabétique ont montré qu'il existe un apprentissage de l'orthographe avant l'apprentissage scolaire. Ces travaux sur l'acquisition de l'écrit débouchent sur un apparent paradoxe : les enfants peuvent écrire avant l'apprentissage institutionnel, et c'est même en écrivant « comme ils savent » qu'ils apprendront à écrire. Mais les représentations dominantes concernant l'acquisition de l'écrit concourent à créer les conditions d'un apprentissage différé : à l'extrême, seule vaudrait la reproduction de la norme, par crainte que l'erreur ne reste ancrée longtemps dans l'esprit de l'enfant, compliquée encore par la maîtrise conjointe du tracé cursif.

- Or les travaux sur l'acquisition de l'écrit nous apprennent que, même si la maîtrise de l'orthographe reste un objectif à terme, son apprentissage gagnerait à être moins contraint par la pression sociale. En ce qui concerne la parole ou le dessin, les productions enfantines sont accueillies avec bienveillance, et coexistent de façon dialectique avec les productions sociales omniprésentes. Les études les plus récentes reprennent donc à leur compte le message piagétien, dans le sens où les enfants seraient « naturellement » influencés par leur environnement, d'où ils puiseraient et construiraient les compétences utiles pour vivre dans le groupe social auquel ils appartiennent depuis leur naissance. Cependant, leur originalité est de percevoir cet environnement avec un point de vue et des représentations qui leur sont propres. Par conséquent, ils doivent développer des aptitudes spécifiques, non pour recopier ce qui les entoure, mais pour se l'approprier. Ce mode d'apprentissage naît d'un constant va-et-vient

entre des actes à la mesure de leurs compétences enfantines, et des ajustements progressifs vers la norme sociale.

Apprendre, c'est essayer d'agir, en l'occurrence ici essayer d'écrire comme l'on peut et comme l'on sait.

Considérer ces constatations comme valides induit un changement de point de vue sur le statut de l'erreur de la part de l'adulte. Dès lors, ces erreurs sont à prendre comme les témoins d'opérations mentales, reflets d'états de savoir en construction, et comme des traces à interpréter.

Même s'ils ne peuvent produire de la norme orthographique, les jeunes enfants sont capables de se comporter comme de vrais scripteurs.

- Notre position d'orthophoniste nous place d'emblée plutôt du côté d'un statut positif de l'erreur, témoin d'un langage vivant en construction. Toutefois, nos interventions ciblées, à l'intérieur desquelles nous nous attachons à relever les compétences des enfants, voire à nous appuyer sur elles, en nous refusant à travailler uniquement sous l'angle du déficit, ne nous permettent pas souvent d'observer l'émergence de ces premières productions écrites. D'ailleurs, ce ne serait pas toujours pertinent : ce pourrait être contre-productif et totalitaire que de soumettre l'émergence de tels écrits au regard du rééducateur, dans une optique de soin sous-jacente. Dans le cas d'une rééducation « classique » pour retard de parole ou de langage, la décision de fin d'accompagnement contient implicitement la notion de confiance dans la suite du développement de l'enfant. En revanche, s'il s'avère plus tard qu'un accompagnement soit nécessaire au niveau du langage écrit, il s'agit d'une nouvelle demande, bien distincte.

Cependant, avec toute la prudence nécessaire, ne pouvons-nous pas faire l'hypothèse, fondée sur ces recherches, que si des enfants avec troubles envahissants du développement – appelés TED par la suite, accèdent à ces essais d'appropriation du langage écrit par le scriptural, notre qualité de regard sur ces productions pourrait soutenir leur démarche d'apprentissage de ce système symbolique complexe ? Il s'agit alors de tenter de comprendre par quels moyens des enfants au développement différent s'en emparent.

1.2 Littéracie et acquisition :

- La notion de littéracie met l'accent sur la diversité des facteurs concourant à l'acte d'écriture, qui ne se réduit pas à la production d'une trace. Ce terme inclut également les comportements et les affects associés à cet acte, sans lesquels l'écriture ne serait qu'une technique désincarnée.

Ce terme rend compte du fait que tout apprentissage a lieu dans un environnement culturel et social qui le contraint, selon J-P. Jaffré et J. David (1998). En conséquence, il désigne à la fois la capacité de lecture et écriture, les contextes qui les rendent nécessaires, et leurs conditions d'apprentissage. Ceci implique de s'intéresser à la pluralité des usages de l'écrit à un moment donné dans une société, à l'intérieur de laquelle chaque individu forme ses représentations mentales.

Ainsi, plus le futur scripteur saisit le caractère indispensable de l'apprentissage de l'écrit dans son environnement social, plus il est susceptible de développer une motivation et une capacité à résoudre les problèmes linguistiques que cela suppose. Contrairement à des idées reçues, les obstacles éventuels à cet apprentissage n'ont que peu de rapport avec la complexité des orthographe : de nombreux pays à écriture alphabétique sont affectés par l'illettrisme, alors que le Japon, par exemple, à la tradition écrite complexe, compte très peu d'illettrés.

- Cependant, l'acte d'écriture n'est pas assujéti exclusivement à sa composante sociale : à un moment donné, tout apprenti doit assimiler le fonctionnement de l'outil. Il faut donc également tenir compte des principes qui sous-tendent l'écriture.

En effet, dès lors que des traces écrites existent, le concept de littéracie nous montre qu'elles ne sont jamais vraiment aléatoires. Même si ces écrits sont difficilement lisibles, au sens social du terme, il est possible de se donner les moyens de comprendre et d'interpréter les processus à l'œuvre.

- Si l'on peut dire que l'enfant d'aujourd'hui se trouve « au cœur de la littéracie » dès sa naissance, que peut-on dire de l'enfant présentant des TED ? E. Ferreiro (1998) a montré que des enfants des bidonvilles, très peu exposés à l'univers de l'écrit, en ont néanmoins une représentation, et font preuve de créativité orthographique. L'une des caractéristiques des enfants avec TED est un trouble plus ou moins important des interactions sociales et de la

dimension symbolique du langage. Si, comme nous le verrons dans la partie pratique, certains de ces enfants produisent des traces écrites en séance d'orthophonie, nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'ils ont une certaine « perméabilité » à l'environnement social : nous tenterons de comprendre comment ils s'y prennent dans leurs tentatives d'appropriation de l'écriture. Nous nous efforcerons d'établir un lien entre les travaux sur les orthographe inventées et la compétence lectorale de l'adulte d'une part, et le type d'aide à apporter pour les soutenir dans leurs tentatives d'autre part.

Eux aussi sont pris dans la littéracie, c'est-à-dire dans les représentations actuelles de la société concernant l'écrit à leur endroit : aujourd'hui, les enfants avec TED sont scolarisés, et ne sont plus seulement cantonnés au domaine du soin. En tant qu'orthophonistes, nous devons en tenir compte, sans pour autant sortir de notre domaine d'intervention : la clinique. Celle-ci nous amène à voir l'enfant sous un autre angle que sous ses aspects sociaux, linguistiques et cognitifs. Lorsque Jaffré (op. cit.) évoque la « motivation » qui anime le futur usager de l'écrit comme condition première à la résolution des problèmes linguistiques qu'il rencontrera, il n'en précise pas la nature. Il est vrai que ce n'est pas son objet de recherche.

Cependant, notre travail consiste aussi à questionner et tenter de cerner la nature de cette motivation. Nous aurons à interroger la notion de « désir d'écrire » chez les enfants avec TED.

1.3 La production des orthographe inventées : aspects linguistiques, cognitifs, conatifs, et compétence lectorale :

1.3.1 Généralités ; mise en évidence.

En préambule, il convient de distinguer deux termes pertinents pour notre recherche :

- écriture : elle « opère une sélection parmi les possibles qu'offre un système (linguistique) donné, en accord avec les structures d'une langue donnée ».

Exemple : semène/ cemeine/ semenne...

- orthographe : elle « choisit parmi les solutions de l'écriture, en fonction d'une langue particulière, plus uniforme et plus standardisée » (J-P. Jaffré & J. David).
Exemple (suite) : semaine.

D'après J-P. Jaffré (*in* Fabre-Cols, 2000), la trace écrite n'est que la partie émergée d'un acte social à facettes multiples auxquelles les apprentis accèdent progressivement. Il prétend que les effets sociaux sont à l'œuvre dans toute production écrite, même si les jeunes scripteurs n'en ont pas encore conscience.

L'étude ayant permis d'aboutir à ces constatations est fondée sur des observations d'enfants de grande section en situation d'atelier d'écriture. Il s'agit donc d'une demande formulée dans le cadre scolaire. Certes, ce dispositif favorise la mise en confiance des enfants, encouragés à écrire comme ils le savent et comme ils le peuvent, mais le texte écrit y occupe une place centrale : il est l'objet d'une attente de la part de l'adulte dans un cadre précis.

Néanmoins, dans ce contexte, il est possible de tirer des enseignements sur la nature des opérations cognitives qu'ils utilisent.

L'expérience de Jaffré (op. cit.) se déroule comme suit : quatre jours après une visite d'exposition de peinture, les enfants de la classe sont invités à écrire librement leurs impressions , après en avoir énoncé le contenu à l'issue d'une courte phase préparatoire. Après le travail d'écriture, il leur est demandé de lire leur texte à haute voix.

Pour mener à bien leur production, on observe qu'ils ont recours à trois types d'initiatives :

-La copie en situation : des recherches ont montré qu'elle implique un savoir faire de haut niveau. Cette procédure requiert des déplacements pour aller chercher l'information dans plusieurs endroits possibles, faisant appel à une sorte de mémoire épisodique associant un mot, un emplacement et une activité passée. Elle exige également la rupture momentanée du processus d'écriture, et la conservation de l'énoncé.

Les deux autres démarches mobilisent plus directement les savoirs intériorisés dont les enfants disposent au moment où ils écrivent :

-Les mots issus de procédures logographiques : ils ont fait l'objet d'un apprentissage personnel, et ont été mémorisés. Dans les textes, ils se présentent en conformité totale avec la

norme orthographique, ou sous une forme très proche. Il s'agit en premier lieu du prénom, et de mots tels que « papa », « maman », « c'est », ou certains jours de la semaine par exemple. Leur présence témoigne d'un effort important de mémorisation au coup par coup. Ceci explique que leur nombre soit le plus souvent très limité. Ils jouent cependant un rôle important de reconnaissance sociale, en tant que premiers indices supposés de compétence orthographique. Les enfants se montrent sensibles à la réaction des adultes face à ces mots, bien qu'en réalité, ceux-ci ne révèlent pas à proprement parler cette compétence orthographique tant attendue. C'est la troisième procédure qui en atteste bien plus l'émergence :

-L'invention orthographique : Read (1986 ; in Jaffré&David, 1998) parle aussi de « création orthographique » pour décrire l'usage dynamique de compétences de base qui permet aux enfants de résoudre à leur façon les problèmes posés par la production écrite.

Evaluer les productions à leur juste valeur suppose d'abord d'estimer la part des trois types de démarches pré-citées dans chaque texte d'enfant. Il convient aussi de se doter d'outils théoriques permettant de rendre compte plus précisément de la procédure de créativité orthographique.

Ces outils permettent de mettre à jour un éventail de réponses aux problèmes posés par la situation d'écriture, allant d'une sémiographie rudimentaire, jusqu'à la représentation quasi-totale des phonèmes d'un message.

1.3.2 Aspects linguistiques :

1.3.2.1 Procédés d'analyse

Afin de mieux analyser les premières expériences des enfants en littéracie, on peut recourir à :

***L'observation de surface des productions* :**

- Les faits visibles offrent surtout à notre regard des mots reconnaissables et la norme orthographique. Les enfants ont besoin de ces îlots référents sur lesquels appuyer leurs apprentissages. Mais leur présence immédiatement accessible résulte néanmoins de la mise en œuvre conjuguée d'habiletés perceptives et cognitives, et d'une mise en réseau avec d'autres

mots, associés par la forme ou par le sens. Autrement dit, leur appropriation ne relève pas d'une simple mémorisation photographique isolée. Ces faits sont déjà le produit d'un calcul : un enfant ne peut voir que ce qu'il est entraîné à voir.

L'analyse des principes sous-jacents qui régissent les formes de surface :

- Nous y accorderons une attention particulière, afin de mieux saisir comment les enfants apprennent l'écriture et l'orthographe. En effet, des travaux nous conduisent à penser que la mise en mémoire des faits graphiques ne résulte pas d'un stockage, mais d'une mise en réseaux, fonctionnant sur la base d'analogies (Levy B.& Servan Schreiber E. (1997)). Ceci renforce l'hypothèse qu'une certaine idée du fonctionnement de la langue précède l'apprentissage de l'écrit.

- J-P. Jaffré et J. David (op. cit.) montrent que les différentes composantes de l'écriture du français (logographique, phonographique et morphographique) s'imposent d'emblée aux apprentis scripteurs. On peut en déceler les traces dès leurs premières productions. La nécessité de noter des signifiés complexes, qui seront ultérieurement grammaticalisés, montre que la genèse de l'écriture ne suit pas une chronologie stricte. La capacité des enfants à résoudre les problèmes posés par la confrontation à cette complexité constitue un moteur pour s'approprier les principes fondamentaux de l'écriture.

L'analyse des commentaires métagraphiques :

C'est l'observation de l'activité et des commentaires métagraphiques de l'enfant, à travers des méthodes plus « naturalistes » que purement expérimentales, qui permet de rendre compte de la coexistence parallèle ou conjointe de procédures cognitives multiples.

Nous allons détailler ces procédures à l'œuvre dans la création orthographique, en gardant à l'esprit qu'elles interviennent toujours en coopération.

Auparavant, nous ferons quelques remarques sur les spécificités de l'écriture du français.

1.3.2.2 Caractéristiques de l'écriture du français :

- Notre écriture relève de la tradition alphabétique, c'est-à-dire que les mots graphiques sont construits sur la base d'un système qui note les phonèmes de la langue. Les phonèmes correspondent à des phonogrammes et réciproquement, mais de manière asymétrique :

environ 130 phonogrammes sont nécessaires pour écrire les 33 phonèmes du français (N. Catach, 1980).

- En outre, l'aspect logographique a son importance : tout texte écrit se présente sous la forme d'une succession de séquences de lettres et de blancs. Mais chaque groupe de lettres peut contenir un seul morphème ou plusieurs. En effet, la morphologie du français est principalement fusionnelle. Cependant, notre langue se présente essentiellement sous la forme de noyaux lexicaux, que les variations grammaticales n'affectent qu'en périphérie : en surface, ces noyaux constituent une certaine permanence graphique. Leur présence permet de construire des habitudes logographiques, liées à la fréquence de rencontre.

Mais ces compétences ne peuvent suffire, puisqu'elles n'offrent aucune possibilité de contrôle sur la variation morphographique : c'est elle qui se révèle décisive dans le processus d'appropriation orthographique.

- La capacité de repérage de ces différents aspects permet une certaine anticipation, sans laquelle chaque fait graphique serait à chaque fois nouveau. Encore faut-il ensuite apprendre à les combiner et les coordonner.

A partir de l'analyse de ces aspects, que nous appellerons « principes » (sachant qu'aucun système linguistique n'y est totalement réductible), nous pouvons observer les conduites cognitives sous-jacentes d'enfants en situation de production écrite.

1.3.3 Aspects cognitifs :

1.3.3.1 Approche transversale

Le principe sémiographique :

- Littéralement, le terme « sémiographique » signifie : relatif à l'écriture du sens. Ce principe constitue le moteur initial de l'activité scripturale. On le qualifie de « logographique » dans les modèles génétiques d'U. Frith (1985) et L.C. Ehri (1992), mais ce terme ne rend pas compte de la mise en perspective de ce principe au regard du concept de littéracie.

- En effet, la dimension sémiographique apparaît à la fois lorsque les enfants notent délibérément des signifiants graphiques, et lorsqu'ils leur attribuent du sens : leurs productions acquièrent un statut linguistique de manière explicite, et jouent un rôle fondamental de reconnaissance familiale et scolaire, autrement dit sociale. Cette légitimation intervient avant la conceptualisation que permet l'apprentissage formel.

- Cependant, malgré le caractère fondamental de cette activité sémiotique, les apprentis scripteurs n'établissent pas encore de lien direct avec les unités de la langue orale. C'est un fonctionnement essentiellement référentiel : dans ce cas, le sens qu'ils attribuent à leur production dépend exclusivement du contexte.

Afin de clarifier cette notion, nous allons l'illustrer d'exemples issus de l'expérience de J.P. Jaffré (op. cit.) :

- L'hypothèse sémiographique élémentaire peut être invoquée lorsque l'enfant produit une séquence de lettres aléatoire et lui donne un sens, en l'absence totale de correspondance phonographique. Par exemple, Anthony écrit : ANTLHELRM, qu'il lit : « J'ai vu des tableaux », puis : « J'ai vu le tableau ».

La séquence de lettres est en partie inspirée de ce qu'il connaît de l'écriture de son prénom. C'est une attitude fréquente.

D'ailleurs, la capacité d'écrire son prénom présente une valeur anthroponymique essentielle. Mais cette valeur est aussi éminemment référentielle, se rapportant exclusivement à la personne à laquelle il est attaché. Cependant, c'est souvent à partir de cette base reconnue que l'enfant commence à générer des énoncés différents.

- La procédure sémiographique intervient de manière un peu plus élaborée lorsque l'enfant écrit ce qu'il sait intuitivement être des mots, issus de stratégies logographiques . Mais dans ce cas, comme l'explique J-P. Jaffré, l'écriture n'entretient toujours qu'une relation très indirecte avec la langue. Les mots forment des sortes d'îlots de sens sans relations entre eux. S'ils se prononcent, ils correspondent pour l'enfant à quelque chose dans la langue parlée, mais tout appariement graphiquement productif est exclu.

Par exemple, pour écrire l'énoncé : « Georges cherche un ami », Mehdi produit : « Gerger » et « ani ».

On remarque l'omission de deux termes, qui n'apparaissent pas nécessaires à la transcription du message. Mehdi privilégie les mots à sens plein, et ne cherche pas à noter littéralement toutes les unités prononcées.

Cependant, l'on pourrait postuler ici pour le recours à un calcul phonographique de la part de Mehdi : les erreurs de transcription de certains phonèmes pourraient être attribuées à une tentative de faire correspondre graphie et phonie. C'est le commentaire métagraphique qui permet de lever cette ambiguïté, et se tourner plutôt vers l'hypothèse sémiographique : Mehdi déclare que pour « Georges », il s'est rappelé des lettres du livre, et qu'il connaissait le mot « ami » parce qu'il l'avait écrit avec la maîtresse.

Dans tous les cas, ces tentatives relevant d'une procédure sémiographique méritent d'être encouragées parce qu'elles donnent une raison d'être à l'écriture.

Le principe phonographique :

- En dehors de la reconnaissance puis la reproduction de formes globales, les apprentis scripteurs peuvent aussi se montrer capables d'extraire et d'analyser des segments graphiques, des lettres, des syllabes. Pourtant, la correspondance phonique n'est pas forcément immédiate. Par exemple, les enfants comparent des faits graphiques du type: « Sonia » et « Sara » commencent et finissent par les mêmes lettres.

Ensuite ou dans le même temps s'opère la correspondance phonique.

- Cette procédure requiert de l'habileté cognitive, entraînant progressivement les enfants vers les compétences indispensables à l'acquisition de l'orthographe : plus que la lecture, la production d'écriture exige d'avoir recours à la gestion simultanée de la face graphique et de la face phonique d'un énoncé. Pour écrire, l'enfant utilise sa connaissance des lettres, de leur forme, de leur valeur épellative et/ou phonique, et développe ainsi sa capacité à isoler des segments de plus en plus fins (rimes, voyelles, consonnes).

Dans cette perspective, l'examen du degré d'exhaustivité de la représentation phonographique se révèle pertinent. En voici un exemple :

L'énoncé de l'enfant est : « J'ai aimé les peintures de Aristide Caillaud » :

PH	ʒ	e	e	m	e	l	e	p	ẽ	t	y	R
GR	G	N		L				U				
PH	dø	a	r	i	s	t	i	d	k	a	j	o
GR	E			(I)			I		K			O

- La pratique régulière d'activités de production d'écriture, où les enfants sont invités à écrire comme ils le savent, les conduit progressivement à combler les positions vides dans le tableau, jusqu'à un continuum phonologique complet, parfois dès la grande section. Plus les enfants sont mis en position d'écrire au moyen de leurs orthographes inventées, plus ils ont d'occasions d'analyser le continuum phonique d'un message afin de le transcrire. C'est sur la base de ces squelettes phonographiques que la dimension orthographique émergera.

- L'observation des enfants placés en situation de production d'écrits met à jour les tensions cognitives qui se jouent lors de l'intégration de nouveaux savoirs, venant modifier la structure antérieure. Ainsi, lorsque les procédures logographiques apparaissent peu rentables et aléatoires, la démarche phonographique peut progresser jusqu'à l'occultation momentanée des savoirs antérieurs. Ce fonctionnement peut générer des erreurs (productives). Généralement, les apprentis scripteurs n'abandonnent pas complètement leurs connaissances logographiques, mais les remanient afin de produire de nouveaux mots, combinant ainsi les différents principes à leur disposition.

Le principe morphographique :

- La connaissance progressive des problèmes que pose l'écriture ne se fait ni successivement, ni isolément. Il en va de même pour l'aspect morphographique : dans les productions d'orthographes inventées, on remarque la présence de marques que l'on peut qualifier d'épimorphographiques.

- Par exemple, lorsqu'un enfant écrit : « Marion M. le hoat » (Marion aime le chocolat), les différents niveaux de structuration apparaissent. La stratégie logographique décelable dans l'écriture du prénom et de « le » se combine au calcul phonographique dans « M. » et « hoa » : Marion explique la présence de ces trois lettres en disant qu'elle a mis « cho-co-la ». Elle indique aussi qu'elle a ajouté un « t » à la fin, « parce qu'il y a toujours une lettre comme ça à la fin des mots », témoignant d'une procédure morphographique en émergence.

Dans le cas de l'énoncé : « JEUSUISALé AUPéIBASSC », la présence du blanc graphique pertinent entre les deux parties de l'énoncé révèle bien la capacité de calcul morphographique. L'enfant montre ici l'intuition de l'existence sous-jacente de deux syntagmes, l'un verbal, l'autre nominal.

1.3.3.2 Approche longitudinale

- Jaffré (1992) a également montré l'émergence des processus graphiques sur un plan développemental, en soulignant qu'ils n'apparaissent pas sous forme de stades séquentiels, mais plutôt de continuum.
- Auparavant, l'enfant se met à former des lettres pour le plaisir, mais celles-ci n'ont pas encore de fonction linguistique. Il montre avant tout une compétence motrice. Jaffré qualifie ces procédures de « non fonctionnelles ».

Tableau : les procédures graphiques fonctionnelles (Jaffré, 1992)

Procédures		Définition	Exemples
LOGOGRAPHIQUE		Une séquence de lettres note un signe linguistique	« bonjour »/ BONJOUR
PHONOGRAPHIQUES	Epellatives	Les lettres sont employées pour leur dénomination	« gâteau »/ K « aider »/ D
	Syllabiques	Les lettres représentent des syllabes	« farine »/ AI « Paris »/ PR
	Logosyllabiques	Ajout de lettres aux lettres-syllabes	« farine »/ AIEUA
	Phonogrammiques	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot	« poivre »/ PAVR « cidre »/ SIRE
	Logophonogrammiques	Les lettres représentent tous les phonèmes du mot	« affiche »/ AFIH « cheveux »/CHEVE

PHONOGRAPHIQUES	Distributionnelles	Le choix des lettres est déterminé par l'environnement graphique	« couleur »/ COULER (vs « sur »/ CUR)
-----------------	--------------------	--	---

- Ainsi, l'enfant accède progressivement à la correspondance grapho-phonémique, allant du traitement de la lettre associée à son image sonore en tant que syllabe, à un découpage phonologique le conduisant à la production de graphèmes.

- A la suite des procédures mises en évidence dans le tableau, ou simultanément, la procédure orthographique émerge, faisant intervenir la composante sémantique en interaction avec le traitement grapho-phonémique. C'est avec le développement de cette procédure que la segmentation adaptée des mots apparaît, associée à leur identité sémantique. Cette capacité provient notamment de la procédure logogrammique donnant l'occasion à l'enfant de traiter les homophones hétérographes (vert, vers, ver, vair...). Enfin, la procédure orthogrammique permet d'identifier les lexèmes et les morphèmes, et d'appréhender la morphosyntaxe.

1.3.4 Aspects conatifs :

Ces aspects ont trait à la motivation d'écrire. Ceci revient à poser la question : pourquoi écrit-on ?

Fonctions de l'écriture :

Comme nous le rappelle L. Lentin, il s'agit de :

- reproduire la forme sonore du langage
- traduire la parole ou la pensée sous différentes formes
- communiquer avec autrui
- raconter ou se raconter
- utiliser une mémoire externe
- s'engager dans un acte créateur.

Apports de la sociologie :

- Le sociologue P. Bourdieu et l'historien R. Chartier (2003) se sont intéressés en collaboration aux motivations d'accès à l'écrit, surtout sur le versant lecture. Ces remarques concernent implicitement le versant production qui lui est lié. Les études dans différents groupes sociaux ont montré que la lecture est une consommation culturelle caractérisée par une forte corrélation entre le niveau social des pratiquants et la qualité de lecture. Dans certains milieux on lit beaucoup, essentiellement parce que l'on a un auditoire pour partager les émotions ou réflexions suscitées par la lecture. Dans d'autres, il n'existe pas d'interlocuteurs susceptibles d'entrer dans l'échange. Par conséquent, la nécessité de lire prend moins sens. Bourdieu et Chartier ont montré que l'accès à l'écrit n'est pas un besoin naturel. Il est fortement lié au milieu de vie, où il est plus ou moins considéré comme impératif, non seulement de savoir lire et écrire, mais aussi d'acquérir une excellente maîtrise du langage écrit, au risque de se marginaliser, ou d'être déclassé. Par conséquent, c'est une activité non gratuite qui a une valeur d'échange.
- Les enfants avec TED ayant développé un langage oral en expression et se trouvant scolarisés n'échappent pas à des attentes plus ou moins fortes de leur milieu concernant l'entrée dans le langage écrit. Nous tenterons d'observer quels en sont les effets.

Apports de la psychanalyse :

- René Diatkine (2004), psychiatre et psychanalyste, a également formulé des hypothèses sur la motivation pour s'approprier le langage écrit du point de vue du sujet. Selon lui, il s'agit avant tout d'un besoin de réponses à des questionnements extra scolaires liés à la nécessité pour un enfant de découvrir comment fonctionne le monde qui l'entoure : c'est une sorte de motivation liée au désir inassouvi de curiosité sur l'origine de la vie et la problématique de la mort.
- En outre, l'accès à l'écriture constitue aussi un accès au pouvoir d'agir sur les autres et leurs structures mentales en dépit de la distance et du temps. Cependant, on peut pointer le caractère adultocentré de cette dernière hypothèse : attribuer un tel sens à l'acte d'écriture suppose un degré de conscience élevé, et des compétences métalinguistiques élaborées. Diatkine souligne d'ailleurs le caractère pré-conscient de la motivation à écrire.

En conclusion, le langage écrit peut être source de contraintes non dépassées par l'enfant, qu'elles soient d'ordre sociologique ou psychique, en dehors même de la composante cognitive. Il nous appartiendra de tenter d'estimer dans quelle mesure les enfants avec TED sont dépendants de ces facteurs conatifs pour se saisir du langage écrit.

1.3.5 Compétence lectorale :

L'orthophoniste se plaçant dans cette perspective est amené à :

- situer les productions en tenant compte à la fois de leur pôle social et de leur pôle individuel.
 - situer conjointement les apprentissages formels et textuels : il n'existe pas de degré zéro du travail sur le texte de la part d'un enfant.
 - reconnaître le statut d'être de langage aux enfants. C'est d'ailleurs là où commence le travail de l'orthophoniste.

- Ainsi apprendre à lire dans une visée descriptive et linguistique signifie :
 - se confronter à des textes bruts
 - suspendre l'activité normative
 - s'entraîner à l'induction et à l'interprétation et distinguer les éléments spatiaux, phonographiques, syntaxiques, pragmatiques afin de se livrer à une analyse interne.
 - tenir compte de la dynamique d'apprentissage à l'œuvre dans chaque production et se livrer à l'analyse des erreurs. Il existe un décalage de développement entre son vouloir-dire et son savoir-écrire.
 - accepter un traitement non exhaustif des problèmes, c'est-à-dire retenir des faits saillants et pertinents dans chaque production et non la totalité.

Cette démarche a pour but :

- de mieux situer l'écrit dans la communication.
- tenir compte de l'enracinement et de la distance à l'oral de l'enfant.
- modifier son regard et considérer l'enfant en tant que personne, auteur, partenaire.
- voir les productions comme des expressions d'un système en construction.
- donner force aux indices matériels.

- donner sens aux hypothèses sous tendant les erreurs, ratures et abandons.
- tenir compte des conditions énonciatives de production, des représentations et projets qui animent le sujet scripteur, de son désir de dire qui bouscule toujours un peu le savoir-écrire.

1.4 Contraintes impliquées dans la production écrite vs production orale :

- L'acte d'écriture implique la solitude. Il est monogéré. La communication avec autrui n'est pas immédiate. Fayol (1996) souligne que l'absence d'un partenaire empêche le retour immédiat sur la pertinence de notre message et sur sa cohérence linguistique. A l'oral, le contexte intervient pour permettre de gérer une conversation. La langue écrite précise les lieux, le temps, les personnages, ce qui requiert un auto-contrôle dans la manipulation, l'organisation, le découpage. Cette solitude représente un pas de plus dans le processus d'individuation, vers l'autonomie.

- Pour l'enfant en situation scolaire, l'écrit implique l'attente de l'autre (adulte). Ceci suppose une compétence pragmatique plus ou moins implicite, le conduisant à évaluer le contenu et la forme (niveau de langue) de sa production. Il ne s'agit plus de s'adapter au fur et à mesure de l'interaction, mais de faire preuve d'anticipation.

- La situation de production écrite est coûteuse sur le plan cognitif. Simultanément, l'enfant doit rechercher l'information, la maintenir en mémoire de travail, concevoir sa phrase (orthographe, syntaxe), et réaliser le geste oculo-grapho-moteur. Ceci met en jeu les processus de planification, formulation et transcription. Or l'enfant débutant dans l'activité scripturale n'a pas encore automatisé ces procédures comme le scripteur expert. La planification s'acquiert au fur et à mesure de l'apprentissage.

- L'écrit s'inscrit dans un temps plus long que l'oral, et se déploie dans l'espace. C'est une activité intellectuelle et réflexive nécessitant que l'enfant négocie petit à petit la distance entre ce qui est vu, agi, senti, dit et ce qui doit être symbolisé par l'écriture. Ceci fait appel à la capacité de différer, de s'abstraire de l'immédiateté pour entrer dans un rapport de

plus en plus médiat au monde. Un temps de suspension s'avère nécessaire pour tisser les liens entre les lettres et les mots, les mots et les pensées. Ce temps de questionnement, de doute, de flottement, d'inquiétude légère peut provoquer la déroute chez des enfants aux prises avec des angoisses envahissantes, comme l'explique R. Diatkine (2004). En principe, l'apprentissage formel intervient lors de la période de latence sur le plan psychoaffectif, mais certains enfants n'ont pas dépassé ces contraintes.

- L'écrit est contraint à une norme plus stricte que l'oral. En outre, les modalités sensorielles ne sont pas les mêmes. De plus, le langage oral relève plutôt de l'apprentissage implicite, alors qu'une partie de l'apprentissage du langage écrit passe par l'enseignement institutionnel de l'école, avec un programme et une progression limités dans le temps. L'apprenti lecteur/ scripteur doit accepter une situation cadrée par une tutelle étrangère, ainsi que des règles plus contraignantes que dans son milieu familial.

Cependant, les liens entre le langage oral et le langage écrit sont à envisager sous la forme d'un continuum. Ainsi, L. Lentin (2009) se réfère à de nombreux travaux affirmant l'unité de la langue, l'interdépendance de l'écrit et de l'oral. Elle rappelle qu'apprendre à lire et écrire fait partie intégrante d'apprendre à comprendre le langage en général. De surcroît, la fréquentation du langage écrit permet ensuite de faire retour sur le langage oral en l'enrichissant, et en ouvrant la voie au développement des capacités métalinguistiques.

D'après L. Lentin, avant de lire et écrire lui-même, l'enfant doit être capable de produire des formulations verbales dont certaines soient « écrivables ». Elle met en évidence l'existence d'un processus nécessaire et suffisant permettant à l'enfant d'acquérir sans rupture la maîtrise de variantes écrites et orales de la langue. Ainsi, l'apprenti passe d'une formulation implicite sous forme d'éléments juxtaposés, où l'interlocuteur doit inférer du sens, à une production verbale explicite, complète, syntaxiquement complexe, « écrivable ».

Nous aurons à interroger la validité des différentes procédures et facteurs d'appropriation du langage écrit en production mis à jour dans ce chapitre au regard de ce que nous apprendrons du développement des enfants avec TED, qui pour certains, accèdent à la production d'écrits. Les caractéristiques du développement de ces enfants nous entraîneront-ils à mettre en perspective nos savoirs sur l'appropriation du scriptural ? Les données sur le développement ordinaire constitueront une base d'analyse pour émettre des hypothèses sur le fonctionnement particulier de ces enfants, et nous conduiront à formuler notre problématique.

2/ Les troubles envahissants du développement :

2.1 Introduction :

- Les travaux en psycholinguistique traitant de l'émergence du langage écrit versant production chez l'enfant tout venant mettent en évidence le recours à des capacités cognitives de mise en réseaux, de remaniements permanents. Dans le cas d'enfants avec TED, ce sont précisément ces aptitudes qui paraissent faire défaut. Dès lors, leur niveau cognitif semble déterminant pour leur permettre l'accès à l'écriture. Si des essais d'appropriation se manifestent, peut-on observer les mêmes procédures que chez les enfants tout venants, ou bien constate-t-on le recours à des procédures originales, en fonction de leurs aptitudes perceptives et cognitives particulières ? Quel sens ces enfants attribuent-ils à ces premières notations ? Quels repères peuvent être utiles à l'orthophoniste pour observer, puis accompagner les enfants avec TED dans leurs tentatives ? Que nous apprennent ceux qui n'entrent pas, ou très difficilement dans ces apprentissages ?

- Afin de tenter d'émettre des hypothèses, nous allons d'abord définir les TED. Nous partirons des différentes classifications existantes. Les divergences mises à jour nous entraîneront à dresser un état des lieux sur les orientations actuelles des démarches d'aide en direction des enfants qui en sont porteurs, et leurs conséquences sur le terrain pour les professionnels. Il nous semble nécessaire de camper d'abord le contexte général et actuel de l'autisme en France, afin d'y situer le cadre et les fondements du travail orthophonique mené auprès des enfants dont nous parlerons dans la partie pratique, à la fois au regard du concept de littéracie, mais aussi au regard des orientations du plan autisme 2008 et de ses conséquences.

Puis nous nous intéresserons aux caractéristiques du développement perceptif et cognitif, mais aussi émotionnel et social des enfants présentant des TED, puisqu'elles conditionnent les apprentissages, et en particulier l'appropriation du langage écrit.

Ensuite, nous interrogerons les liens à établir entre le développement du langage oral et l'émergence du langage écrit chez ces enfants.

Nous nous arrêterons ensuite sur ce que nous savons de la trace écrite chez ces enfants : premiers griffonnages, dessin, apparition des premières lettres. Le dessin constitue-t-il

toujours une étape nécessaire à l'entrée dans le scriptural ? Que sait-on des premières représentations de l'écrit versant production pour ces enfants ?

2.2 Généralités :

2.2.1 Classifications :

Trois classifications ont été élaborées, permettant aux professionnels d'établir un diagnostic de TED : le DSM-IV (APA, 1994 et 2000), la CIM-10 (OMS, 1993) et la classification française CFTMEA-R 2000 (Misès et Quémada). Actuellement, ce sont les deux premières qui servent de référence au niveau international. Elles présentent des convergences de plus en plus fortes.

Le tableau suivant détaille les correspondances entre les trois classifications (Lenoir et al., 2003) :

CIM-10	DSM-IV	CFTMEA-R 2000
Troubles envahissants du développement	Troubles envahissants du développement	Chapitre 1. Autisme et troubles psychotiques 1.0 Psychoses précoces (troubles envahissants du développement)
F84.0 Autisme infantile	299.0 Trouble autistique	1.00 Autisme infantile précoce, type Kanner
F84.1 Autisme atypique	299.80 Trouble envahissant non spécifié (y compris autisme atypique)	1.01 Autres formes de l'autisme 1.02 Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles autistiques ou psychotiques
CIM-10	DSM-IV	CFTMEA-R 2000
F84.2 Syndrome de Rett	299.80 Syndrome de Rett	1.05 Troubles désintégratifs

		de l'enfance
F84.3 Autre trouble désintégratif de l'enfance	299.10 Trouble désintégratif de l'enfance	1.05 Troubles désintégratifs de l'enfance
F84.4 Troubles hyperkinétiques associés à un retard mental et des mouvements stéréotypés		
F84.5 Syndrome d'Asperger	299.80 Syndrome d'Asperger	1.03 Syndrome d'Asperger
F84.8 Autres troubles envahissants du développement		1.02 Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles autistiques ou psychotiques 1.04 Dysharmonies psychotiques 1.08 Autres psychoses précoces ou autres troubles envahissants du développement
F84.9 Troubles envahissants du développement, sans précision	299.80 Trouble envahissant du développement non spécifié (y compris autisme atypique)	1.09 Psychoses précoces ou troubles envahissants du développement non spécifiés

2.2.2 Convergences et divergences ; conséquences théoriques et pratiques actuelles sur les TED en France :

- Dans le DSM-IV, les TED sont définis comme « des troubles neurodéveloppementaux caractérisés par une atteinte qualitative simultanée et précoce du développement de l'interaction sociale et de la communication, et par la présence de comportements répétitifs et d'intérêts restreints » (Motttron :34).

- Le terme de « psychose » de la classification française se trouve donc contesté, puisqu'il place l'autisme dans le champ de la pathologie psychologique. Actuellement, bien que l'étiologie précise ne soit toujours pas connue, la notion de dysfonctionnement cérébral est

nettement associée au concept de TED, et situe le problème sur le terrain de la neuropsychologie. Dans cette perspective, la dimension affective et relationnelle inhérente au développement de l'enfant n'est pas exclue, mais elle n'est pas considérée comme première dans l'apparition du trouble. Ainsi, ce serait parce que l'enfant manque de l'équipement de base dans la communication que les aspects de son développement qui s'appuient sur l'interaction sociale sont entravés. Cette position, synthétisée par B. Rogé (2008), est étayée par de nombreux travaux : parmi les plus récents (Santangelo & Tsatsanis 2005, Volker et al. 2008), il est montré qu'au moins quinze gènes différents seraient impliqués dans l'autisme, et que l'expression du désordre est extrêmement variable. Ces gènes, inactivés, entraîneraient une incapacité du cerveau à créer normalement de nouvelles connexions (Morrow et al 2008). Celles-ci pourraient être réactivées par des programmes d'intervention intensive dès le plus jeune âge.

La notion de facteurs de risques est également développée. Elle inclut la susceptibilité génétique de départ, mais aussi des facteurs de risque environnementaux (Dawson 2008).

- En France, où le modèle psychanalytique était jugé hégémonique, l'impact de ces recherches se fait sentir à plusieurs niveaux :

Il tend à rendre le rôle de la psychiatrie moins prépondérant, et à privilégier des approches pluridisciplinaires beaucoup plus axées sur le versant éducatif, s'appuyant sur des méthodes cognitivo-comportementales. Le plan autisme publié en mai 2008 va dans ce sens, en encourageant les professionnels de terrain à prendre en considération ces nouvelles orientations et à modifier leurs pratiques. Des places supplémentaires pour les enfants, adolescents et adultes, ainsi qu'un renforcement des moyens pour la mise en œuvre de diagnostics précoces sont à l'ordre du jour. L'intervention précoce aurait en effet une grande incidence sur le degré d'autonomie atteint à la maturité (Dawson 2008). Rappelons que la Loi de 2005 sur le handicap obligeait déjà les établissements scolaires à accueillir tout enfant porteur de handicap (dont les enfants avec TED) dès l'école maternelle.

Les ouvrages récents de cliniciens français ou travaillant en France présentent un consensus sur la nécessité d'évacuer la responsabilité parentale inconsciente dans les TED, sur l'utilité de travailler en équipes pluridisciplinaires avec le concours d'orthophonistes, sur le bien-fondé de la prise en compte des méthodes éducatives, et sur la nécessité d'œuvrer pour l'apparition d'un langage dans un but à la fois social et d'élaboration d'une pensée.

Cependant, on peut remarquer des modulations importantes et argumentées chez certains d'entre eux :

B. Rogé (2008) soutient la nécessité du recours généralisé à l'approche éducative à l'aide de méthodes comportementales appliquées pleinement (non comme de simples ajustements à des pratiques antérieures), la remise en cause du système des secteurs de psychiatrie empêchant parfois les parents d'avoir accès au mode de prise en charge qu'ils souhaitent. Cette prise de position est étayée par des études montrant les progrès engendrés grâce aux programmes d'intervention précoce, qui permettraient à 75 à 95% d'enfants atteints d'autisme de passer le cap du langage, contre 50% en 1989 (Dawson 2008). Elle pointe cependant les incertitudes concernant l'évolution à plus long terme et sa grande diversité, mais l'objectif principal réside dans une possible et meilleure intégration sociale ultérieure, sans que l'on puisse pour autant parler scientifiquement d'élimination complète de tous les troubles. Ses préoccupations se portent actuellement sur la prise en compte du stress et des perturbations familiales engendrées par l'autisme, afin de restaurer la meilleure qualité de vie pour tous (Rogé *et al.* 2008) : l'investissement des parents dans ces programmes de stimulation intensive représente dans tous les cas un fardeau pour toute la famille, d'autant plus lourd lorsque les résultats escomptés n'apparaissent pas. Ceci impose la plus grande vigilance aux équipes de professionnels. B. Rogé admet que certains enfants ne parviennent pas à développer du langage ou continuent à présenter d'importantes anomalies cognitives et sociales.

M. Lemay (2004) se démarque en proposant un rapprochement des différents courants (psychodynamique, cognitiviste, neuropsychologique, biologique et systémique) au sein d'équipes pluridisciplinaires. Il insiste sur la nécessité pour les professionnels d'acquérir une culture globale leur permettant de comprendre et d'admettre le jeu de cette complémentarité. Il reconnaît l'utilité des méthodes comportementales, notamment chez les jeunes enfants n'ayant pas acquis le langage, mais met en garde contre toute application abusive et exclusive. Il signale le bénéfice d'un travail s'appuyant sur le réseau familial et les réseaux extérieurs présents dans la vie de l'enfant. Mais au-delà des actions propres à chaque praticien, il souligne que l'approche de l'enfant avec TED et de sa famille ne peut se faire que dans le cadre de médiations relationnelles qui constituent la base éthique des manières d'être et de faire.

M.D. Amy va sensiblement dans le même sens. Elle défend le recours aux différents courants et pratiques dans l'intérêt des enfants et des familles. Contrairement à certains chercheurs, elle

soutient l'idée de l'existence de l'inconscient chez les enfants avec TED, c'est-à-dire d'une source pulsionnelle dont dépend toute acquisition représentative, en dépit des fonctions entravées par le trouble neurodéveloppemental initial. Cette affirmation a pour conséquence la prise en compte de la dimension affective et psychique dans leur développement et dans nos approches.

Dans la continuité de ce que nous venons d'exposer, nous nous efforcerons dans le chapitre 2.2 de faire appel à des connaissances issues de la recherche et de la clinique, et émanant des différents courants.

- Sur le terrain, les structures accueillant les enfants avec TED fondent leur pratique en fonction des convictions et de l'expérience des différents professionnels de l'équipe. Ainsi, à la Consultation Médico-Psychologique Infantile (CMPI ultérieurement) de L., l'orthophoniste adopte une approche relationnelle, issue de la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL ultérieurement) et d'une longue pratique auprès d'enfants avec TED. Nous développerons ce point dans la partie consacrée à l'analyse clinique, et interrogerons l'importance de l'observation clinique et de l'ajustement à l'enfant.

2.2.3 Signes cliniques :

Les TED représentent en fait des désordres très hétérogènes qui diffèrent par les causes, la réponse au traitement et l'évolution à long terme, comme le souligne B. Rogé (2008).

- Wing et Gould (1979) ont cependant mis en évidence un ensemble de signes cliniques touchant trois secteurs du développement atteints dans l'autisme, avec plus ou moins d'intensité, et qui en constituent le noyau dur : c'est la « triade autistique ».

Aspect social : anomalies qualitatives des interactions.

Le développement social est déviant et retardé, notamment dans les relations interpersonnelles. L'importance des perturbations va de l'isolement jusqu'à la recherche de relations, mais sur un mode bizarre.

Les anomalies touchent particulièrement les comportements verbaux, mais aussi non verbaux utilisés classiquement pour entrer en contact avec les autres : l'utilisation du regard est

souvent déviante et n'est pas coordonnée avec les autres signaux sociaux. Les mimiques sociales sont souvent peu adaptées au contexte. L'expression gestuelle est appauvrie et intervient peu dans un but social de partage d'intérêt ou de demande d'aide : c'est le cas dans le pointage et l'attention conjointe.

Langage et communication :

Ils sont déviants au niveau non verbal et verbal. Les anomalies sont présentes sur les plans sémantique et pragmatique.

Sauf dans le cas du syndrome d'Asperger, il existe un retard d'acquisition du langage pour les personnes autistes qui atteignent le niveau de l'expression verbale (50% environ). Dans tous les cas, l'enfant n'utilise pas spontanément d'autres modes de communication compensateurs (gestes, mimiques). Lorsqu'un langage apparaît, en général tardivement, il comporte des anomalies. La fonction d'outil de communication du langage n'est pas, ou mal comprise.

Mode de pensée et comportement : intérêts restreints, comportements répétitifs.

On observe une rigidité de pensée et de comportement, ainsi qu'une pauvreté de l'imagination sociale. On note la présence de rituels. L'enfant oriente son intérêt vers un objet ou un type d'objets à l'exclusion des autres, et l'utilise dans des activités répétitives.

Ces activités répétitives concernent aussi le corps, et sont observables dans différentes formes de stéréotypies.

L'enfant affectionne particulièrement les activités routinières et supporte difficilement les changements.

- La fréquence de l'autisme est plus grande chez les garçons. Une étude épidémiologique récente réalisée par Eric Fombonne (2005 a) fait état d'un sex-ratio de 4 garçons pour une fille.

- L'autisme est fréquemment associé à la déficience mentale. Une étude de Chakrabarti et Fombonne (2001) portant sur des enfants d'âge pré scolaire indique un taux de déficience intellectuelle de 69,2 % pour l'autisme, de 7,6% pour les TED non spécifiés et de 0 % pour le syndrome d'Asperger.

2.3 Facteurs du développement susceptibles d'influencer l'appropriation du langage écrit en production :

2.3.1 Aspects cognitifs :

Les particularités cognitives observées chez les enfants avec TED déterminent leur manière d'appréhender l'environnement physique et social. Ces particularités de traitement de l'information ajoutées aux problèmes liés à un éventuel déficit intellectuel et aux anomalies du développement du langage entravent ses possibilités d'apprentissage et d'adaptation.

Intégration sensorielle et perception :

- Quelle qu'en soit la modalité, la perception est le processus de traitement de l'information par lequel le cerveau constitue une « image », ou représentation perceptive de ce qui l'entoure. Or l'intégration des informations sensorielles est perturbée dans l'autisme : vision, audition, toucher, et probablement odorat et goût sont atteints. Les signaux en provenance de ces canaux peuvent être atténués, exagérés, fluctuer d'un moment à l'autre, ou être enregistrés après un délai. Ces distorsions, ainsi que le manque de lien entre ces informations donnent un caractère incohérent à l'environnement et contribuent à le rendre imprévisible et angoissant. Ainsi, certaines réactions d'évitement, de peur, ou au contraire d'intérêt exclusif sont liées aux anomalies dans le domaine perceptif. En conséquence, les apprentissages peuvent être difficiles ou faussés du fait de ces perturbations.

- Sur le plan clinique, on remarque une captation très particulière des stimuli visuels. Les échanges visuels sont rares et parfois impossibles. Le regard est rarement focal, et cela ne concerne pas seulement les personnes. Les objets sont en général explorés en privilégiant une vision périphérique qui ne permet pas l'appréhension d'une forme globale, ou encore une scrutation latérale et parcellaire, avec une préférence pour la partie inférieure de l'objet.

L. Mottron met l'accent sur la supériorité du traitement de bas niveau dans l'autisme (Mottron & BURACK, 2001), et sur une perception réduite de la similarité (Plaisted, O' Riordan & Baron-Cohen, 1998a), plutôt que sur un déficit de traitement global. Il met en évidence cette supériorité du traitement des propriétés élémentaires dans les domaines visuel et auditif. Cette caractéristique aurait des conséquences sur le plan de la catégorisation phonologique en particulier. En effet celle-ci repose sur l'oubli de certaines propriétés de bas niveau pour reconnaître un même phonème selon plusieurs prononciations, timbre de voix ou accent. Les capacités supérieures de discrimination de l'univers psychophysique entraînent des anomalies de catégorisation.

- Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985) ont émis l'hypothèse que la faiblesse de la cohérence centrale pouvait rendre compte des difficultés d'intégration fonctionnelle de l'information. Cette théorie repose sur divers résultats expérimentaux confirmant l'approche fragmentée de l'information au détriment d'une intégration globale de celle-ci, et donc du sens. La perception de la signification est toujours problématique, en particulier en situation sociale : les modes de saisie de l'information sans recodage limitent considérablement la capacité d'interprétation des situations et l'adaptation au contexte. Or les informations sociales ont un caractère hautement implicite et font appel à des capacités d'inférence. Ainsi le dysfonctionnement cognitif qui paralyse le traitement de l'information entrave l'aptitude à inférer l'état mental des autres : c'est ce que l'on appelle le déficit de la théorie de l'esprit.

- Une autre hypothèse concernant les problèmes de traitement de l'information dans l'autisme met en cause un trouble des fonctions exécutives, dont la mémoire de travail, l'inhibition de la réponse, la flexibilité mentale (Minshew & al. 1992 ; 1997. Rogers & Bennetto, 2000). Ces problèmes bien que fréquents ne sont pas systématiques, mais on remarque constamment des difficultés de traitement des informations complexes, faisant appel à des tâches de mémoire complexes, ou à des stratégies linguistiques de résolution de problèmes.

- Sous l'angle psychodynamique, M.D. Amy parle « des intrications sensorielles », en soulignant la force de l'impact des expériences sensorielles sur l'émergence de la pensée. Les enfants autistes éprouvent de grandes difficultés en ce qui concerne la simultanéité perceptive puisqu'elle ne peut reposer sur une articulation sensorielle efficace. Cognitivistes et psychanalystes s'accordent à reconnaître que seule l'expérimentation progressive sur la base de processus associatifs peut donner accès à la logique des choses et des comportements. Si

les expériences renouvelées ne peuvent être reliées, alors l'action n'est corrélée qu'au besoin immédiat. Elle entrave la mise en représentation du besoin, sa mise à distance et donc sa mise en pensée. Pour apprendre à l'enfant autiste à utiliser ses outils de pensée, M.D. Amy postule pour un travail de « réintrinsication cognitive et sensorielle » (93).

En ce qui concerne l'appropriation de l'écriture, nous aurons à observer la captation des stimuli visuels et auditifs, fortement impliqués dans cette activité.

Motricité :

- Sur le plan clinique, tous les cas de figure peuvent se rencontrer dans ce domaine. Certains enfants porteurs d'autisme présentent des capacités exceptionnelles sur les plans de l'équilibre, de la motricité globale ou de la motricité fine, tandis que pour d'autres les coordinations sont anormales et les performances pauvres. Cependant, des problèmes d'initiative et de latence des réponses sont couramment observés. Différentes études ont montré que le développement psychomoteur de ces enfants présente des particularités (Adrien et al. 1993 ; Baranek, 1999), pouvant être observées très précocement. Des travaux portant à la fois sur des personnes autistes et des personnes présentant un syndrome d'Asperger suggèrent que ces deux groupes fonctionnent à un niveau inférieur à celui de leur âge au niveau de la motricité fine ou globale (Ghaziuddin & al., 1994). Des études rétrospectives sur vidéos familiales ont aussi retrouvées des particularités motrices et des anomalies posturales (Adrien & al., 1992 ; Baranek 1999 ; Osterling & Dawson, 1994). Ces travaux ont donné lieu à l'hypothèse de l'existence d'un problème de dyspraxie dans l'autisme, rattachée aux fonctions exécutives. D'autres auteurs ont relié les anomalies aux déficits dans les comportements d'imitation. Ces troubles pourraient avoir une incidence sur le développement dans d'autres domaines, en particulier dans les relations sociales (Rogers & Benetto 2002).

- Sur le plan de la reconnaissance de l'image corporelle, les observations cliniques mettent à jour des faits paradoxaux : un enfant peut utiliser habilement son équipement moteur, bien que de manière insolite, tout en paraissant ne pas avoir conscience de son corps en tant qu'entité globale située par rapport à autrui. Il lui est difficile de ressentir son corps et d'en développer une représentation, étant donné ses modes d'intégration sensorielle et expériences praxiques singulières, d'après M. Lemay.

Parmi les enfants ayant présenté des troubles profonds puis ayant évolué de façon positive, il rapporte les éléments suivants, rencontrés très fréquemment :

- le corps reste peu investi. Se regarder dans le miroir reste une opération pénible, par manque de motivation et malaise de recevoir une image peu investie narcissiquement.
- On remarque souvent un grand contraste entre la maladresse gestuelle et des zones cognitives surdéveloppées, comme la mémorisation ou la réalisation complexe de dessins.

- D'un point de vue neuropsychologique, L. Mottron rapporte en effet la présence fréquente de maladresse motrice dans le syndrome d'Asperger, se traduisant notamment par une macrographie. En revanche, dans l'autisme, il note surtout, non pas une maladresse, mais surtout une lenteur dans l'exécution de certaines tâches. Parfois, il relève également l'absence d'usage d'une fonction motrice particulière qui semble avoir été oubliée au cours du développement.

Coordination oculomanuelle :

Cette compétence suppose un bon développement cognitif. Elle est le fruit de l'interaction et de l'intégration entre facultés de perception et fonctions motrices. Son développement autorise, outre l'activité scripturale, des acquisitions ultérieures dans les domaines de l'imitation, la motricité générale et fine, la perception, en améliorant le degré de précision des réponses. La possibilité pour l'enfant de réaliser ses projets et de maîtriser son environnement s'en trouve accrue. Nous ferons donc intervenir cet élément dans nos observations.

Stéréotypies :

Elles peuvent être gestuelles, verbales, graphiques. Les stéréotypies gestuelles sont des praxies relativement élaborées. C'est un ensemble de mouvements remplissant une fonction dont le sens nous échappe. Elles peuvent prendre des allures très différentes selon le niveau de développement de l'enfant et la profondeur de son retrait. Pour M. Lemay, sont en cause très probablement l'attrance pour les stimuli sensoriels simples, la perception parcellaire du corps, la grande difficulté d'inhiber un schème moteur une fois amorcé. A cela s'ajoute la très faible influence sociale sur les conduites adoptées.

Elles peuvent prendre pour l'observateur des sens différents à interpréter selon l'enfant et le contexte : quête sensorielle isolée, mode défensif d'adaptation à l'approche d'autrui, valeur

expressive (joie, peur), ou valeur conjuratoire contre un afflux de stimuli. Ce sont parfois des praxies plus élaborées (alignement d'objets par exemple).

L. Mottron avance que les mouvements anormaux pourraient être liés au niveau de développement : on les retrouve surtout en dessous d'un certain âge pour les personnes atteignant un niveau élevé de développement, et toute la vie pour les personnes plus déficientes.

Les stéréotypies peuvent interférer dans les apprentissages, mais tendent à diminuer lorsque l'enfant se concentre sur des activités et à mesure que ses capacités augmentent et se diversifient.

Le décodage de ces comportements est donc essentiel pour le professionnel, qui doit ajuster ses réponses : il peut les ignorer, les interdire, ou s'y introduire afin d'élargir le schème amorcé.

Espace :

- D'un point de vue psychodynamique, en l'absence de TED, plusieurs facteurs motivent la découverte et l'intégration de l'espace : les besoins de toucher, regarder, connaître, entraînent l'enfant soutenu dans son désir par des parents suffisamment intégrés (qu'ils soient présents ou évoqués) vers l'exploration d'un lieu, et des objets qu'il contient. Les jouets sont reconnus d'emblée pour ce qu'ils sont. L'enfant peut capter des repères dans son environnement sans se retrouver submergé par les différents stimuli, ni happé exclusivement par l'un d'entre eux dans une fixation parcellaire. Il peut prendre possession d'un univers spatial dans lequel il a une reconnaissance de lui-même, et par rapport à autrui. Progressivement, il se montre capable de représenter des espaces particuliers, au moyen de dessins de plus en plus élaborés, y faisant figurer des éléments qui l'entourent, et d'autres issus d'un espace imaginaire qui se met en place parallèlement.

- Chez les enfants présentant des TED, l'univers spatial apparaît très figé. Les changements dans les espaces de vie sont très difficilement tolérés. Kanner avait déjà décrit cette recherche d'immuabilité. M. Lemay en distingue deux sortes qui n'ont pas la même valeur pronostique :

- *l'immuabilité passive* correspond à une absence de motivation pour capter les informations.

- *l'immuabilité active* offre plus de points d'appui pour le rééducateur. Cette forme est plus facile à faire évoluer, car elle traduit une certaine prise de conscience de l'environnement. L'enfant pose un acte volontaire pour sélectionner un ou deux stimuli et répéter indéfiniment la même activité dans le même cadre spatial. Les enfants qui possèdent le langage (c'est le cas de ceux dont nous parlerons dans la partie pratique) présentent des troubles moins accentués, mais tentent de maîtriser l'espace afin d'en supprimer tout élément étranger au schème conceptuel installé. Par exemple, ils peuvent aligner systématiquement certains objets (crayons) ou mal accepter les variations climatiques.

Au cours de notre travail, nous observerons les incidences éventuelles de ces caractéristiques concernant l'espace, notamment dans l'investissement de l'espace d'écriture (feuille, tableau) ou dans l'immuabilité éventuelle de lettres, de mots, de leur ordre.

Temps :

- Les notions de temps, espace et causalité sont très intriquées, et prennent sens dans les relations réciproques avec les personnes de l'entourage de l'enfant.

Elles lui permettent progressivement de s'inscrire dans un passé, un présent et un futur différenciés.

- Les enfants autistes présentent le paradoxe de vivre avec des préoccupations temporelles à la fois omniprésentes et figées. Une grande partie de l'énergie de l'enfant paraît vouée à rendre immuable le déroulement d'une journée. En conséquence, le passé est appréhendé de manière figée à travers des souvenirs parcellaires mais très prégnants, traduisant un déficit de vision globale d'une situation. Ce sont des inscriptions mnésiques isolées, que l'entourage partage difficilement. Le présent se trouve lui aussi souvent figé, et emprisonné dans une répétition de séquences monotones. De plus, passé et présent sont mal différenciés. Cela se traduit dans le langage par des points de repères spatiaux et temporels emmêlés. Dans ce cadre, les possibilités de projection dans le futur ne peuvent qu'être altérées.

Les facteurs temporels ont une grande importance dans l'activité scripturale, qui se déroule à la fois dans le temps et l'espace. De plus, la notion temporelle se trouve au cœur de l'intention narrative la plus élémentaire.

Causalité :

- Par sa manière d'agir sur le milieu, l'enfant autiste adopte des comportements qui entravent l'émergence de la causalité. Certes, il peut se montrer capable de réaliser des opérations, c'est-à-dire coordonner des actions pour aboutir à un résultat connu, mais il a tendance à rester prisonnier d'un seul schème qui se répète, sans réversibilité possible. De plus, la centration prégnante sur ce schème isolé, ne mobilisant qu'un mode d'intégration sensorielle à la fois, empêche la découverte des effets de phénomènes associés les uns aux autres.

- Or Piaget a montré que la prise de conscience de la causalité implique l'acceptation de moments de déséquilibre, de déconstruction et de tâtonnements. Cette capacité de recherche, d'émission d'hypothèses s'enracine d'abord dans la découverte précoce des effets produits par le corps de l'enfant sur l'environnement (pleurs, regards). Des liens de cause à effet s'établissent, et de purement aléatoires, ils commencent progressivement à prendre sens. C'est ainsi que l'enfant peut aussi devenir acteur de son propre développement.

Les démarches d'essai/ erreur/ modification constituent la base du processus d'appropriation du langage écrit en production. De plus, une certaine maîtrise de la causalité est nécessaire pour structurer un récit même rudimentaire, et pour aborder la morphographie et le calcul syntaxique.

Attention :

- Du point de vue neuropsychologique, l'attention est le mécanisme par lequel le système cognitif exerce un tri dans ce qu'il perçoit à un moment donné, et se réoriente en vue de ce qu'il percevra à l'instant suivant.

Elle permet d'opérer une sélection sur du matériel provenant de la perception, ou provenant de la mémoire, c'est à dire sur du matériel non présent dans l'environnement. Dans les deux cas, elle exige souvent un déplacement vers un élément particulier, ou l'élimination d'autres éléments non pertinents pour la tâche en cours. Dans ce domaine, il est également question de dynamique et de flexibilité.

- Selon L. Mottron, il semble que les personnes avec TED sans déficience intellectuelle (TEDSDI ultérieurement) fassent preuve de qualités attentionnelles intactes ou supérieures pour du matériel non social, en particulier en recherche visuelle (O' Riordan & Plaisted, 2001), alors que les déficits ou anomalies prédominent lorsque le matériel est social (Tantam et al., 1989). Cependant, il n'a pas encore été possible de déterminer si le déficit de l'attention sociale provient d'un manque d'intérêt émotionnel pour ce type d'information, ou d'une difficulté à percevoir les composantes inhérentes aux stimuli sociaux, comme le mouvement, la complexité (des visages par exemple), ou la non reproductibilité des signaux d'une exposition à l'autre. Il apparaît également que la perception joue un rôle plus important et plus autonome que l'attention chez les personnes autistes que chez les non autistes. Elles n'entretiendraient pas les mêmes relations chez les uns et chez les autres.

- Pour M. D. Amy, la capacité d'attention, associée à la mémoire, se développe précocement grâce à l'association de la vigilance et de l'imitation. Or l'imitation est un processus complexe, psychique, mental et moteur, qui s'organise très tôt dans l'interaction avec les parents. Cette aptitude est souvent entravée chez l'enfant avec TED, et ce déficit serait à l'origine de troubles de la communication et du comportement.

L'attention est à la fois tributaire de l'intérêt porté à une tâche, et de la qualité instaurée avec les personnes de l'environnement, où l'enfant peut trouver des renforcements négatifs ou positifs. Elle est donc fortement liée aux phénomènes affectifs et de compréhension. C'est précisément dans l'attention individuelle que nous portons à l'enfant et à ce qu'il fait que nous pouvons faire naître la sienne : c'est un facteur important dans la qualité de l'accompagnement que nous proposerons.

Soulignons pour finir que la capacité d'attention est omniprésente dans l'acte d'écriture, qui fait appel à ses différentes composantes en intermodalité.

Mémoire :

- La neuropsychologie définit la mémoire comme un système très complexe, formé de l'assemblage fonctionnel de plusieurs sous-systèmes.

- On sait que certains autistes savants présentent des capacités mnésiques exceptionnelles pour certains types de matériel. Cependant, chez les personnes autistes sans capacités spéciales, la synthèse de nombreux travaux semble montrer encore une fois la plus grande dépendance de la mémoire vis-à-vis de son aspect perceptif que chez les non autistes.

En effet, la structure et la hiérarchie des catégories perceptives sont modifiées, et c'est très probablement le cas au niveau sémantique. Ce phénomène expliquerait le choix de termes apparaissant peu prototypiques comme exemple d'une catégorie (exemple : « vigogne » plutôt que « vache » comme exemple de mammifère). Ceci résulterait d'une plus grande autonomie des processus de bas niveau par rapport aux processus de haut niveau, et d'une plus grande autonomie des modalités perceptives entre elles (C. Frith, 2003). Enfin le rôle de la mémoire perceptive de surface semble prépondérant dans les tâches permettant de mobiliser cette forme de mémoire ou bien la mémoire profonde (aspect abstrait ou conceptuel).

- Sur un plan plus clinique, M. D. Amy souligne le détachement de toute visée communicative de la mémoire de certains enfants autistes, capables de réciter toutes sortes de listes par cœur. Cette mémoire semble fonctionner comme un module autonome déconnecté de la pensée, n'impliquant aucun partage social.

Dans le domaine de la mémoire, c'est encore le caractère associatif qui fait défaut. On retrouve pourtant cette caractéristique dans ses facteurs constitutifs.

En effet, elle met en jeu à la fois :

- le temps : les souvenirs, les réminiscences s'organisent entre eux selon des repères temporels.
- l'univers sensoriel (bruits, odeurs...) s'y associe.
- Le repérage spatial y est également intriqué.
- La sélectivité, largement influencée par les affects et l'intra et inter subjectivité s'y ajoute.

Dans l'acte d'écriture, il est nécessaire de recourir à la mémoire de manière permanente et multimodale.

2.3.2 Aspects sociaux et émotionnels :

- Dans la partie consacrée aux aspects cognitifs du développement des enfants avec TED, nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises les liens que l'on peut établir avec les aspects relationnels et affectifs. Nous allons approfondir cette notion, puisqu'elle entre également en ligne de compte dans l'abord du langage écrit versant production : l'écriture est un système éminemment symbolique, c'est-à-dire formé à l'aide des symboles que sont les lettres, le code, et destiné à l'échange. Il s'agit d'établir une relation relativement stable entre soi, les autres et les choses (en latin, « inter legere » est l'étymologie du terme « intelligence »), et d'être reconnu par l'ensemble de sa communauté culturelle. L'aspect social recouvre la fonction conative de la production d'écrit. Il intervient également au sein de l'institution scolaire lors de la nécessaire confrontation avec des pairs à l'apprentissage explicite par l'enseignant.

- Les très jeunes enfants au développement ordinaire présentent très précocement une capacité à répondre aux autres et à interagir avec eux. Les enfants autistes sont d'emblée en difficulté dans ce domaine où leur développement est clairement déviant.

Pourtant, comme le souligne B. Rogé, si l'orientation de l'attention et des comportements sociaux envers les personnes est particulière, il n'y a pas absence de relations. Ces enfants réagissent à une personne, se tournent vers elle, l'approchent, mais ces conduites sont moins fréquentes que chez les autres enfants. Elles sont aussi plus brèves et moins intégrées dans un ensemble cohérent de signaux sociaux permettant le maintien de l'interaction. M. Lemay ajoute que chez les jeunes enfants avec TED, la quête relationnelle et affective demeure en partie sensorielle (blottissement).

Mais leurs aptitudes relationnelles peuvent s'améliorer avec le temps. On remarque également qu'elle varie avec le partenaire. La relation s'établit mieux avec l'adulte, capable de soutenir l'interaction, et attirer l'attention de l'enfant, qu'avec d'autres enfants déroutés par l'aspect étrange de la communication (Lord & Hopkins, 1986). Cette donnée s'avère particulièrement intéressante dans le cadre des séances d'orthophonie en situation duelle.

- Dans le domaine relationnel, on retrouve la difficulté majeure de coordination des différents aspects du comportement social (langage et regard, regard et action de tendre un objet, expression faciale en adéquation avec le contexte).

Ce déficit trouverait notamment son origine dans les difficultés dans la communication triadique impliquant l'attention conjointe, et dans le tour de rôle en situation dyadique, comme l'ont montré Chiang et collaborateurs (2008), chez les enfants de deux à trois ans. La communication non verbale est donc perturbée tant au niveau réceptif qu'au niveau expressif.

L. Mottron signale que les personnes avec TED ont tendance à éprouver beaucoup plus d'émotions positives en présence d'éléments inanimés qu'en présence de déclencheurs sociaux produits par des non autistes.

La théorie de l'esprit plaçant la dimension relationnelle et émotionnelle dans la dépendance des troubles cognitifs a été évoquée plus haut.

Hobson (1993) a postulé pour l'existence d'un déficit initial à l'origine du défaut de coordination des affects, de l'empathie et de l'intersubjectivité.

- Les travaux de Rogers et Pennington ont montré le caractère essentiel des problèmes d'imitation dans le développement des anomalies sociales. La capacité d'imitation des mouvements du corps serait liée au développement du langage, alors que l'imitation avec des objets serait davantage reliée aux comportements ludiques.

Mais la théorie d'un déficit spécifique (dyspraxie) de l'autisme a été contesté par J. Nadel (Nadel, 1998 ; Nadel et al., 1999). Elle a montré que l'imitation spontanée existait chez la majorité des enfants autistes observés, même ceux de « bas niveau ». Cette capacité constituerait d'après elle un bon prédicteur des compétences sociales.

2.3.3 Langage oral :

Dans ce domaine, même si les anomalies sont au cœur des troubles autistiques, le problème de communication est plus central, car les aspects verbaux et non verbaux sont touchés.

Versant expressif :

Cependant, le développement du langage chez l'enfant avec TED semble suivre une séquence déterminée à la fois par l'âge et par ses aptitudes cognitives. Ce cheminement appelé « la séquence de Prizant » met en évidence l'évolution suivante des troubles :

- Mutisme puis écholalie immédiate.
- Echolalie différée.
- Apparition des inversions pronominales.
- Persistance d'une écholalie mais surgissement d'un langage stéréotypé hors contexte.
- Développement d'un langage plus producteur au moins pour les demandes fonctionnelles.
- Le tout finit par déboucher sur un langage plus évolué, mais comportant des répétitions thématiques.

Dans le cas de ces enfants qui présentent peu à peu un langage expressif compréhensible, quelques points saillants peuvent être notés :

- Ils présentent des difficultés d'évocation de séquences variées de leur passé.
- Le langage présente peu de flexibilité.
- Ils nuancent maladroitement leur récit.
- La prosodie peut être étrange, mécanique.
- Ils s'enferment dans certains thèmes répétitifs.
- Quelques souvenirs sont très prégnants et tendent à revenir inlassablement.
- Ils éprouvent un intérêt limité pour les messages d'autrui, et une difficulté à les comprendre lorsqu'ils sont trop longs.
- Ils se maintiennent dans la concrétude au détriment de la pensée abstraite.
- Ils ont tendance plus volontiers à manier les préconcepts (les objets sont assimilés les uns aux autres de proche en proche selon leurs ressemblances ou leurs analogies) qu'à regrouper en classes générales les actions passées.
- Ils ont peu d'intérêt à anticiper les actions futures.
- La communication spontanée concerne plutôt des situations de demande relatives aux besoins propres, aux intérêts ou à la recherche d'aide.

C'est finalement le niveau pragmatique le plus atteint dans l'autisme, c'est-à-dire l'usage approprié du langage dans le contexte social de la communication, même chez les personnes ayant développé un bon niveau d'expression verbale. De nombreuses études ont montré que les troubles de la communication sont plus liés aux difficultés d'interaction et cognition sociale qu'à de véritables problèmes d'organisation du langage. Le problème peut être masqué par un langage expressif relativement bon, ou montrant des capacités grammaticales élevées, mais qui reste peu adapté aux situations sociales.

Versant réceptif :

- En réception, lorsque le langage se développe, la compréhension est limitée et reste généralement plus pauvre que ce que l'entourage perçoit. Les personnes proches fournissent sans le savoir des indices contextuels qui la facilitent d'autant plus qu'ils sont donnés au cours d'activités routinières prévisibles et associées à certains mots et expressions.

- Par ailleurs, la compréhension est littérale, c'est-à-dire qu'elle reste liée au contexte de la première présentation (d'un mot, d'une expression). Par extension, la compréhension de la polysémie, de la métaphore, des métonymies et de l'humour se révèle toujours difficile.

- Une étude récente (Murray & al., 2008) confirme le lien existant chez de jeunes enfants entre la capacité à répondre à l'attention conjointe et les scores en langage réceptif, dont la compréhension sociale est le point commun.

Liens langage oral/ langage écrit chez les enfants avec TED :

- Comme nous l'avons vu dans la première partie, les travaux présentés reposent sur la théorie de l'unité de la langue, de l'interdépendance de l'écrit et de l'oral. Il existerait un continuum langage oral/ langage écrit, expliquant de manière logique un certain continuum dans les troubles chez de nombreux enfants.

- En ce qui concerne les enfants présentant des TED, cette théorie n'est pas infirmée, mais si les liens existent, les rapports que langage oral et langage écrit entretiennent semblent s'établir différemment. Nous ne disposons pas de travaux spécifiques sur ce sujet, mais de nombreux témoignages cliniques font état d'enfants ayant appris à lire bien avant d'écrire, et même de parler. Ainsi, il semblerait que dans certains cas, le défaut de langage en expression

ne constitue pas une entrave à une certaine appropriation du langage écrit, sans parler à ce stade de la valeur que l'enfant lui accorde. Ceci nous suggère que la qualité du langage oral en réception doit toujours attirer notre attention.

Les quatre enfants dont nous parlerons dans la partie pratique ont un langage en expression, plus ou moins développé : lorsqu'il est présent, quelle est l'influence de leur langage oral sur la production écrite ? Est-elle observable ? Quel est le rapport entre le niveau de développement de leur langage oral et le degré d'engagement et d'habileté dans la production écrite ?

2.4 TED et langage écrit :

2.4.1 Autres modes d'expression symbolique :

Les enfants dont nous parlerons ultérieurement disposent tous à un degré plus ou moins élevé d'un langage oral en expression. Ils ont donc accédé à un mode d'expression symbolique et privilégié. Néanmoins, avant de nous intéresser à leurs productions écrites, nous tenterons de repérer l'influence éventuelle de l'existence ou l'absence de jeux de faire semblant et de dessins représentatifs.

Les jeux de faire semblant

- Les jeux représentatifs mobilisent des représentations intérieures souples et diversifiées chez les enfants tout venants. A partir d'une élaboration mentale, ils peuvent opérer un transfert vers d'autres élaborations, c'est-à-dire généraliser, pour construire des scénarios ludiques diversifiés. Ils font ainsi appel à des capacités de construction et d'imagination créatrice. Nous retrouvons ces démarches dans le principe d'invention orthographique.

Chez les enfants autistes, on assiste généralement à des difficultés plus ou moins importantes dans ce domaine.

- certains n'ont pendant longtemps, ou même définitivement, aucun jeu représentatif. Leurs seules activités sont de nature sensorielle. Ils ne reconnaissent pas la signification des jouets.
- D'autres sont capables de reproductions sensori-motrices, où ils transposent certains de leurs comportements moteurs sur une figurine, mais où aucune association ne vient élargir l'éventail des évocations. Il s'agit d'une activité représentative isolée.
- A un stade plus avancé, le jeu peut mettre en scène une courte séquence, mais l'association de séquences pour constituer une histoire reste difficile. De plus, elle met rarement en présence un deuxième ou plusieurs personnages. A partir de ce fait, nous pouvons nous interroger sur le sens qu'attribueront ces enfants à des récits écrits, et à leur capacité et intérêt pour les inventer eux-mêmes.
- Lorsque ces jeux sont présents, ils sont généralement accomplis seuls. Or l'absence de collaboration avec des pairs les prive d'apports précieux. Vygotsky a mis en évidence l'importance de l'apprentissage entre pairs, d'ailleurs manifeste en classe lors des échanges entre enfants en ateliers d'écriture.

En dehors des scénarios ludiques, on pourra repérer l'existence ou l'absence d'autres activités symboliques, comme regarder des images et les commenter, ou écouter une histoire.

- M. Lemay met en évidence une catégorie d'enfants présentant des TED, et distingués dans la terminologie française par le terme « dysharmoniques », ou « autistes secondaires à carapace ». Cette distinction s'avère pertinente pour l'un des enfants dont nous parlerons dans la partie pratique de ce mémoire. Présente-t-il des différences notables concernant l'abord du langage écrit ?

Ces enfants possèdent un langage et sont capables d'utiliser généralement d'autres modes d'expression symbolique comme le jeu et le dessin. Ils ont tendance à élaborer des scénarios imaginés d'un monde menaçant, à la différence des enfants autistes précédemment cités. Ils parviennent progressivement à traduire leurs angoisses provenant de la vision morcelée de l'environnement, sous forme d'images associatives transmissibles. En voici quelques caractéristiques :

- Les jouets sont reconnus dans leur représentation, mais chargés de significations menaçantes.
- Les scénarios reflètent une peur de la destruction, contrecarrée par une recherche de contrôle et de toute puissance.

- Ces jeux surprennent au départ par leur richesse imaginative, mais se révèlent rapidement répétitifs, comportant rituels et stéréotypies.
- Leur but n'est pas de communiquer des états intérieurs à autrui, même si un partenaire est parfois toléré.
- La frontière réel/ imaginaire est fragile.
- Le jeu amène l'enfant à énoncer des scénarios horribles avec une certaine jubilation.

Le dessin :

- L'existence ou non de dessins représentatifs constituera une donnée importante pour notre recherche. Il s'agira d'observer si le dessin se révèle une étape significative dans le processus d'émergence de l'écriture.

Il nous sera utile de départager des attitudes relevant du pseudo graphisme (où la maison, le rond ou même les chiffres, les lettres ne sont que le résultat de la reproduction à l'identique de modèles proposés par conditionnement, constituant un enfermement stéréotypé), de l'expression d'une créativité naissante, même limitée à une trace spontanée sur une feuille, que l'enfant peut reconstituer ou effacer.

- Le graphisme peut partir chez ces enfants de recherches purement sensorielles, pour évoluer vers l'émergence de formes ou traits, puis vers la réalisation d'une empreinte à partager avec autrui. Le dessin peut devenir signe d'une corporéité naissante. Toute tentative dans ce domaine doit être soutenue, valorisée, pour servir de point d'appui à d'autres créations.

Certains enfants avec TED montrent des aptitudes représentatives plus développées : dans ce cas le dessin est souvent très fin, minutieux, de très bonne qualité graphique. Mais il s'agit souvent de scènes sans personnages ou animaux, mettant en évidence toujours le même détail au sein d'un motif reproduit plusieurs fois.

- On y retrouve la preuve d'une vision vigilante mais parcellaire de l'environnement. L'enfant fait rarement preuve de mouvements spontanés vers l'adulte pour montrer son dessin souvent réalisé très rapidement, dont il ne tire aucune expression de joie apparente.

Chez les enfants dits « autistes à carapace », le dessin permet, comme le jeu symbolique, de représenter des images mentales envahissantes, reprenant souvent des thématiques de feu, d'explosions.

2.4.2 Le langage écrit :

- Très peu de recherches ont été consacrées aux phénomènes d'appropriation du langage écrit en production chez les enfants avec TED.

Néanmoins, comme le signale M.D. Amy, certains enfants autistes peuvent apprendre à lire et à écrire sans jamais apprendre à parler. M. Lemay remarque que beaucoup s'intéressent sélectivement à des signifiants comme les chiffres et les lettres.

Kunz et Mesibov (1998) confirment ce constat dans une étude indiquant que les compétences en lecture et écriture des enfants avec TED peuvent être présentes d'un point de vue mécanique, même lorsque les compétences orales sont très altérées. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : le caractère immuable de l'écrit peut les rassurer. En effet, la compréhension d'un texte n'est pas dépendante de variables instables comme le contexte d'énonciation, la prosodie et les paramètres de la voix du locuteur.

De surcroît, la lecture et l'écriture sont des activités monogérées, à la différence de la langue orale polygérée. Le rapport à l'autre est moins direct.

Cependant, ces enfants peuvent montrer de bonnes capacités instrumentales en lecture et écriture, mais ne pas accéder à la compréhension d'un texte lu : c'est l'hyperlexie. De plus, comme nous l'avons vu concernant le langage oral en réception, ils ont tendance à comprendre les consignes écrites de manière littérale. Ils se trouvent en difficulté lorsque celles-ci requièrent des inférences faisant appel à l'imagination. Dans le même ordre d'idée, la visée d'une production écrite, et le regard qu'un lecteur peut y porter peuvent leur échapper.

- En conséquence, Kunz et Mesibov (1998) préconisent d'élaborer les apprentissages (lecture, écriture, puis matières scientifiques et artistiques) à partir des centres d'intérêt très ciblés de ces enfants. Ceci peut également constituer une piste de travail pour l'orthophoniste dans l'accompagnement lors des débuts du langage écrit. Mottron ajoute que la compétence en langage écrit ouvre des perspectives en matière d'apprentissages scolaires : la possibilité de

s'appuyer sur une séquence de consignes écrites explicites permet à ces enfants de mener à bien un travail en autonomie. À terme, la structuration d'un matériel d'apprentissage comportant des régularités les engage à extraire puis transposer ces régularités dans la production d'un nouveau matériel de structure similaire. Par exemple, proposer un canevas structurant explicite permet de pallier le manque de générativité dans la production écrite de récits. Une fois le schéma intégré, le modèle peut être progressivement abandonné.

Le recours aux compétences en lecture et vocabulaire accroît considérablement les capacités de développement de ces enfants. Les enjeux de l'accès au langage écrit sont donc très importants. Comme pour les enfants tout-venants, la fréquentation de plus en plus forte de l'écrit accroît le développement cognitif, selon l'effet Matthieu (Stovovich, 1985).

- Pour Mottron, cette capacité de détecter des régularités dans un matériel pouvant être perçu (formes visuelles comme les lettres) ou explicité (langage écrit) est une force de l'autisme. Selon lui le niveau de netteté, d'absence d'ambiguïté, de constance dans le temps d'une représentation est une condition pour que l'information soit mémorisée ou que des règles de transformation soient comprises implicitement.

Par conséquent, la mémorisation et la manipulation mentale des chiffres, lettres, mécanismes et formes spatialisées en général se fait sans difficulté. Pourtant, les règles de correspondances qui régissent les liens entre les éléments manipulés peuvent paraître très abstraites. On pourrait s'étonner de cette faculté particulière de mise en lien, qui fait pourtant défaut dans d'autres domaines. Pour Mottron, c'est vraisemblablement le caractère univoque (comme dans les règles de transformations arithmétiques) ou le très haut degré de cohérence de ces règles qui les rend détectables, à l'inverse de règles plus floues et liées au contexte. Pour ces personnes, la régularité perceptive se transformerait en régularité abstraite. Ces aptitudes concernent ceux que Mottron appelle les personnes avec TEDSDI.

Cependant, il existerait le dénominateur commun de la dimension perceptive chez les TEDSDI comme chez les autistes dits « de bas niveau ». À un bas niveau de développement, le comportement est régi par la recherche de coïncidences entre ce qui est perçu et ce qui est mémorisé, avec évitement de situations dans lesquelles aucun élément régulier n'apparaît dans le champ perceptif. À un haut niveau, les actions sont régies par l'évitement de situations de non cohérence, d'illogisme, d'arbitraire. Les événements doivent être conformes à un plan

préétabli ou à un système de règles explicites. Pour ces personnes, un passage de la concrétude à l'abstraction a bien eu lieu au cours du développement, mais il s'agit d'un type particulier d'abstraction régi par une logique perceptive. C'est ce qui conduit Mottron à faire l'hypothèse d'une « autre intelligence » dans l'autisme.

Il ajoute en s'appuyant sur le témoignage d'autistes de haut niveau ou Asperger, que pour comprendre une situation, elles doivent accumuler une énorme quantité d'informations pour en connaître tous les aspects, et pourront avoir de l'imagination à l'intérieur de leur cadre de référence, mais pas à l'extérieur. Ceci explique l'absence de générativité dans le comportement cognitif, et peut nous conduire à considérer que l'appropriation du langage écrit puisse s'organiser de manière différente de celle ordinairement observée.

2.5 Problématique :

- Au cours de cette partie théorique, nous avons pu mesurer les enjeux de l'appropriation du langage écrit pour les enfants avec TED : développement cognitif, intégration scolaire et sociale, autonomie.

L'orthophoniste a ici un rôle important à jouer. Pour ce faire, il lui est nécessaire de comprendre la manière dont ces enfants investissent l'activité scripturale, afin de s'ajuster au mieux à leurs particularités développementales, et les aider à accéder à un usage autonome du langage écrit.

- Nous avons été témoins de l'émergence de productions écrites chez quatre enfants avec TED. Dans la partie pratique, nous tenterons de structurer nos observations cliniques au regard des concepts de littéracie, de compétence lectorale des écrits débutants, et des récentes études sur le développement des enfants avec TED. Ces observations interviennent dans le cadre de séances à orientation PRL.

En quoi cette option d'accompagnement orthophonique et l'observation structurée au moyen de nos outils d'analyse pourront-ils nous aider à construire des stratégies

adaptées pour soutenir au mieux chaque enfant dans ses tentatives d'appropriation du langage écrit en production ?

- Après une présentation du cadre institutionnel et de la population, nous aborderons la méthodologie de notre étude, en y faisant figurer un paragraphe sur les principes de l'accompagnement PRL, cadre contextuel de la production d'écrits.

Ensuite, nous analyserons les productions sur plusieurs mois des quatre enfants de notre étude au regard de notre grille d'observation.

Puis nous discuterons de l'utilité d'une approche orthophonique d'inspiration PRL avec le concours des outils proposés, pour aider les enfants avec TED à investir le langage écrit.

Enfin, nous tenterons de proposer des pistes de remédiation adaptées à ces enfants dans le domaine de la production d'écrits.

ANALYSE CLINIQUE

1/ Méthodologie

1.1 Cadre de l'étude :

Cette étude a été effectuée au CMPI de L., antenne du Centre Hospitalier de M. Le CMPI accueille des enfants et adolescents en consultation externe. Deux médecins pédopsychiatres, dont le médecin chef, y interviennent chaque semaine, ainsi qu'un cadre de santé. L'équipe comprend aussi trois psychologues (sur l'équivalent de deux temps complets), deux psychomotriciennes (sur un temps plein), une secrétaire et deux orthophonistes à temps complet. Chacun effectue l'équivalent d'une journée de permanence par semaine à l'antenne de P. Le service inclut également l'Hôpital de Jour. Un aide-soignant et six infirmières y travaillent auprès d'enfants en soin à temps partiel, avec temps de scolarisation plus ou moins important. Une éducatrice en CLIS SESSAD y est également rattachée. Ces enfants sont répartis en deux groupes. Les « petits » (jusqu'à six ans) et les « grands » (jusqu'à douze ans). Les repas ainsi que certaines activités ont lieu en commun. Les enfants viennent en consultation spécialisée au CMPI en fonction de leurs difficultés spécifiques. Pour chaque enfant, une infirmière est l'interlocutrice privilégiée auprès de la famille. Au cours de l'année, des réunions de synthèse permettent aux professionnels de réévaluer la pertinence de la poursuite des soins et de réajuster le projet thérapeutique en fonction de l'évolution de l'enfant, en lien avec un représentant de l'école où il est scolarisé.

1.2 Population :

Nous avons choisi de porter notre attention sur quatre cas cliniques. Ces quatre enfants présentent des TED, fréquentent l'hôpital de jour à temps partiel et sont scolarisés par ailleurs. Ils sont tous suivis en orthophonie par Madame G. en séance individuelle au CMPI. Ces enfants ont un langage oral en expression. Ils forment à eux quatre l'ensemble des participants à un atelier sensoriel hebdomadaire, animé par Madame G. et encadré par deux infirmières de l'hôpital de jour.

Enfin, ils présentent la particularité de se trouver, à des degrés divers, dans les débuts du langage écrit.

Notre démarche consiste à fonder l'étude sur la réalité du terrain en CMPI, qui correspond directement à la réalité du travail de l'orthophoniste confronté à une population diverse.

1.3 Outils utilisés :

Pour tenter de répondre à notre problématique, nous avons eu recours.

- à l'examen des dossiers de chaque enfant, d'où nous avons tiré des informations biographiques et d'anamnèse. Nous nous sommes alors interrogés sur la place à accorder à ces éléments désormais portés à notre connaissance. Nous reviendrons brièvement sur ce questionnement dans le préambule à l'analyse de cas. L'étude des différents dossiers n'est intervenue qu'après l'observation d'une dizaine de séances minimum.

- à des informations concernant leur comportement vis-à-vis de l'écrit recueillies au cours d'entretiens avec les parents. Ces renseignements ne sont pas issus d'un questionnaire préétabli, mais d'échanges plus informels.

- à l'étude rétrospective de l'évolution de ces enfants au cours de l'atelier sensoriel hebdomadaire et des séances individuelles, dans une visée de recueil d'éléments pertinents pouvant éclairer leur mode d'entrée dans l'activité scripturale. Nous nous sommes appuyés sur les points saillants jouant un rôle dans l'appropriation du langage écrit mis en évidence dans la partie théorique de ce mémoire.

- à l'analyse des productions graphiques et écrites des enfants, ainsi que du contexte de production (situation, commentaires métagraphiques), à la lumière des travaux sur la compétence lectorale de l'adulte.

Afin de bien situer les contextes d'où les informations qui suivront sont issues, nous allons tout d'abord présenter le cadre de l'atelier sensoriel et des séances individuelles proposées par Madame G.

L'atelier sensoriel :

Il avait lieu chaque vendredi matin de novembre 2008 à juin 2009, pour une durée de $\frac{3}{4}$ d'heure à une heure, en présence de Madame G. qui le préparait et le menait, de deux infirmières de l'hôpital de jour, des quatre enfants de notre étude et de moi-même en tant qu'observatrice non participante. A la suite de chaque atelier, Mesdames G., A. et S. et moi-même prenions un temps d'échange pour faire le point sur le déroulement de la séance, à la fois sur le fonctionnement du groupe et sur l'observation individuelle de chaque enfant. La synthèse de ces réflexions était consignée par écrit.

Les séances comportaient :

- un rituel de début où chacun entrait dans la salle en ayant préalablement retiré ses chaussures et choisi une place sur un des coussins disposés en cercle. Je me trouvais un peu en retrait, assise à l'extérieur du cercle, mais dans le périmètre de l'atelier. Le reste de la pièce comportant des matériels divers était momentanément barré afin de définir clairement un espace sans distracteurs et toujours identique. Ce rituel résidait également dans le choix d'une chanson de départ, toujours la même. Chacun des participants (moi y compris, exceptionnellement) était invité à choisir une couleur à partir de laquelle la chanson était chantée par tout le groupe, en modifiant seulement le vers rimant avec la dernière syllabe de la couleur choisie.

Ex. C'est la p'tite poule blanche

Qui pond le dimanche

C'est la p'tite poule bleue

Qui pond quand elle veut etc.

- chaque atelier se terminait également par un rituel, où les enfants étaient invités à s'asseoir ou s'allonger au calme sous un tissu transparent pendant que Madame G. reprenait toujours la même chanson apaisante.

- l'intitulé « sensoriel » de l'atelier correspond au fait qu'à l'intérieur de ces bornes ritualisées, Madame G. proposait des jeux de découverte, parfois accompagnés de chansons ou comptines, faisant appel au toucher, à l'odorat, au repérage visuel, au goût. Nous reprendrons certains de ces moments pertinents pour notre analyse.

Les objectifs de l'atelier étaient :

- la découverte de différentes modalités sensorielles toujours reliées au langage et à l'échange, à l'intérieur d'un cadre ritualisé et rassurant.
- l'apprentissage du partage social et de certaines de ses règles (tours de parole, écoute de l'autre), à travers le plaisir d'interactions entre pairs et entre adultes et enfants
- l'observation clinique et réflexive de l'évolution de chaque enfant dans ce cadre sur la durée d'une année scolaire, offrant une possibilité de regard complémentaire par rapport aux séances individuelles.

Les séances individuelles :

Madame G. travaille depuis plus de vingt-cinq ans en CMPI. Son bureau est une pièce mansardée comportant un tableau blanc et où sont rangés les livres et quelques jeux. Il se prolonge en une deuxième partie appelée « le grenier », recouvert de moquette, où se trouve l'essentiel des jeux et jouets facilement repérables.

Le fait qu'elle travaille sous un angle PRL a largement influencé le choix de la problématique et la méthodologie de ce mémoire.

1.4 Option méthodologique :

- Il s'agit d'une recherche clinique et qualitative, élaborée à partir de la clinique et destinée à établir des propositions pour la clinique en orthophonie.

Comme Madame G. n'a pas utilisé de tests étalonnés avec les enfants au cours de l'année, le parti pris a été d'établir des critères issus de la confrontation théorique, afin de structurer l'observation des enfants sans avoir recours à des grilles, échelles ou questionnaires normés. Le but est de proposer une étude présentant une cohérence méthodologique avec la façon de travailler de l'orthophoniste.

- Aussi, avant de passer à la présentation des enfants et à l'analyse de leurs productions écrites, nous allons expliquer en quoi consiste la PRL et son abord du langage écrit, à travers la Technique des Associations (ultérieurement TA), ainsi que la manière dont Madame G. la met en œuvre auprès des enfants avec TED.

1.5 La PRL :

1.5.1 Introduction :

Nous avons choisi d'axer cette présentation sur les fondements théoriques et l'attitude de l'orthophoniste PRL en séance, ainsi que son approche du langage écrit en production. Concernant l'aspect historique de la PRL, son fondateur Claude Chassagny (1927-1981), son héritage et sa place dans l'histoire de l'orthophonie, nous renvoyons le lecteur au site officiel des Ateliers Claude Chassagny.

Pour l'orthophoniste, la décision de se former à la PRL et à la TA peut correspondre au désir, né de la confrontation à la clinique, d'approfondir une réflexion sur la relation thérapeutique. En outre, cet abord permet de découvrir une alternative sans équivalent de remédiation des troubles du langage écrit. C'est aussi une option, une recherche personnelles. Enfin, cette approche permet de faire face à la diversité des personnes rencontrées en rééducation avec une certaine tranquillité, et une confiance dans l'évolution de l'enfant.

Nous pouvons rattacher la PRL au courant psychodynamique. Le type d'accompagnement qui en découle va apparemment à l'encontre des dernières recommandations de la Haute Autorité de Santé concernant la prise en charge de l'autisme.

A travers l'analyse de l'abord de l'activité scripturale en séance d'orthophonie des quatre enfants de l'étude, nous allons tenter de relever pourtant les points pertinents de cette manière de travailler et d'aborder le langage écrit avec les enfants présentant des TED.

1.5.2 Définition des termes :

Pédagogie

Pour C. Chassagny, elle est plus générale, universelle qu'au sens institutionnel. Elle implique que toute personne peut, à un moment donné, apporter une réponse éclairante à la demande d'une autre. Elle part donc d'une question née d'un besoin. Il ne s'agit pas d'un programme, d'une sollicitation de celui qui sait -ou est supposé savoir dans l'esprit des autres, à celui qui doit apprendre. Dans cette perspective, la pédagogie devient alors une conduite de

disponibilité à la disposition de celui qui cherche, où le chercheur investit son pédagogue. C'est ainsi que l'on peut dire qu'il vient se rééduquer, trouver lui-même ses réponses, avec l'aide, l'orientation, l'accompagnement du rééducateur. D'où le terme de « rééducant ». Cependant, la capacité à devenir « rééducant » se construit petit à petit avec l'orthophoniste qui doit apprendre à se saisir au départ du moindre petit mouvement de l'enfant dans sa direction, et à étayer ses propositions à partir de celui-ci. Lorsque l'enfant n'apporte rien, l'orthophoniste propose, voire impose, selon la connaissance qu'il a de l'enfant et du contexte présent. Quelle que soit la modalité de la relation à un instant précis en séance, il s'agit toujours de faire appel à une capacité très subtile d'ajustement à ce qui advient, et à la personnalité de l'enfant, considérée avant tout dans sa globalité.

Relationnelle

- Ce terme rend compte de la dimension affective existant dans toute mise en relation avec l'autre, en face de qui l'on éprouve toujours quelque chose. A plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'une rééducation orthophonique, les deux personnes en présence entrent dans un engagement de rencontres à moyen ou long terme : le caractère relationnel devient principal, dans une acceptation de vivre quelque chose en commun. Son objet est tout à la fois le langage, « la rencontre, l'échange, le support de cet échange, et l'évolution d'un rapport affectif ».

Dans cette conception, la relation est vécue en réciprocité, mais le message de l'enfant y est principal. L'apport de connaissance ne doit pas être vécu comme une agression par l'enfant, mais simplement devenir un support neutre à la relation.

- Cette prise de position peut être contestée lorsque l'on aborde la clinique d'enfants avec TED : elle entre en contradiction sur le plan théorique avec les recommandations de prise en charge cognitivo-comportementales, dont nous avons expliqué l'argumentation, où l'apport de connaissances passe au premier plan et prime sur la relation. Sur ce plan, nous aurons à observer si les enfants avec TED de l'étude se sont appropriés de la connaissance leur permettant d'aborder le langage écrit en séance PRL, sans que cet objectif ait été au centre de la rencontre.

1.5.3 Fondements théoriques :

Principes

- La PRL considère le langage comme constitutif de l'humain, indissociable de la construction du sujet. En conséquence, le but d'une rééducation orthophonique n'est pas l'apprentissage d'une langue, mais l'introduction d'un sujet dans l'ordre du langage, ou le cas échéant, sa réintroduction dans cet ordre, dans une perspective fondamentalement dialogique.
- Sa visée est une manière d'accueillir un symptôme se manifestant sous forme de trouble du langage oral ou écrit, sans que celui-ci devienne l'objet central de la rencontre. Dans le cas de l'autisme, ou plus largement des TED, notre travail théorique a montré que l'on ne peut soutenir à l'heure actuelle que ce trouble soit une pathologie d'ordre psychique faisant symptôme par des difficultés d'acquisition du langage oral et écrit. Madame G. se situe bien dans cette perspective, mais retient dans sa pratique l'idée qu'au-delà du trouble, on doit considérer la personnalité de l'enfant, et fonder la rééducation sur ce qu'elle est, en partant de ses compétences du moment.
- En citant C. Chassagny, une rééducation, c'est « la pratique des mots au service de l'épanouissement de la personne, sans souci de progression, sans recherche de l'existence de lacunes, mais avec appui sur un double support :
 - les mots révélés par les expériences vécues
 - l'envie que l'on a de s'en servir ».

Attitude de l'orthophoniste

- En séance, le rééducateur accompagne et soutient le rééduquant, qui lutte contre son trouble en utilisant tous les moyens qui rendront l'échange, la communication, l'écriture possibles. Certes, il s'agit d'un accompagnement comportant une dimension psychothérapeutique, mais il se pratique uniquement dans l'ici et maintenant, dans une attitude de réceptivité et au plus près d'une absence d'angoisses : ceci requiert une remise en cause personnelle.
- C'est une manière de faire qui ne peut devenir opérante que si elle est sous-tendue et animée par une manière d'être : ceci exige une formation spécifique et de la réflexion, du temps, un investissement personnel. Par extension, s'il s'agit avant tout d'une attitude, celle-ci peut être mise en œuvre, à la façon d'un plus petit dénominateur commun, avec tout enfant en rééducation. En effet, la PRL n'est pas un dogme. Consistant avant tout en une attitude, il appartient à chaque orthophoniste qui se l'approprie de la mettre en œuvre selon sa propre personnalité et de l'adapter en fonction de l'enfant en séance. Dans cette perspective,

l'orthophoniste se doit d'être « curieux de la vie », afin d'être à même de mobiliser une richesse d'évocation et une souplesse dans son espace mental.

- Le rééducateur cherche à se départir de toute rigidité, mais certainement pas de rigueur : reconnaître l'autre comme un sujet à part entière et respecter sa liberté, ce n'est pas le laisser faire n'importe quoi. Ce rééducateur est le garant de la sécurité de celui qui se rééduque. Le rééduquant a besoin de se sentir contenu à l'intérieur d'un cadre et de limites. Celles-ci résident dans l'espace et le temps de séance, et surtout dans la parole de l'orthophoniste qui cadre, relance, encourage, s'ajuste, et dans ses silences.

1.5.4 La Technique des Associations :

Des processus associatifs

- Articulée à la PRL, la TA est un outil d'appropriation ou de réappropriation du langage écrit. Le langage écrit est abordé comme moyen d'échange et de construction de soi, et non comme objet d'étude. Le rééduquant est ainsi amené à se découvrir sujet de son discours. Pour J. Dupressy (1999), dans la TA, les protagonistes, impliqués comme co-énonciateurs réels ou potentiels, permettent aux mots de devenir un lieu de rencontre et d'accès au symbolique.

- L'orthophoniste, en initiant des processus associatifs, permet à l'enfant de découvrir peu à peu les moyens d'exprimer, d'évoquer, d'organiser l'univers qui l'entoure en y percevant des cohérences significatives pour devenir un sujet parlant-écrivain.

Dans les séries associatives, les mots sont utilisés comme parole écrite adressée à l'autre. L'orthophoniste n'y est pas le seul « maître des mots » : il est partenaire sans toutefois être égal. L'objectif est que l'enfant fasse apparaître et mette en forme en l'écrivant ce qu'il peut évoquer de son expérience personnelle, support de sa propre pensée. A terme, il peut reconnaître les mots des autres et les faire siens. A travers cette technique, l'enfant est amené à appréhender la fonction essentielle de l'écriture : donner un corps durable, une permanence à ce qui est absent, c'est-à-dire de rentrer de plain-pied dans ce que la fonction symbolique a d'ultime :

- sentir la nécessité d'adhérer à un code suffisamment stable pour garantir la stabilité de l'univers qui l'entoure.

- être reconnu par l'ensemble de sa communauté culturelle, qui lui apporte réconfort, partage, soutien.

-avoir des mots à écrire pour borner l'infini et y mettre du sens.

A priori, l'enfant avec TED rencontre précisément de grandes difficultés dans tout ce qui relève des processus associatifs : la TA peut-elle s'avérer opérante auprès de ces enfants ?

Registre symbolique

- Le point de départ de la TA repose sur le pari que tout enfant a quelque chose à écrire, ou à signifier dans le domaine de l'écriture, y compris gribouillages et dessins.

L'orthophoniste peut en effet initier le travail dans le registre du « pré-symbolique » ou « préparatoire à » toujours dans une démarche dialogique, jamais substitutive.

Lorsque la mise en œuvre de la TA devient possible (nous verrons que cette technique est mobilisable dès les débuts dans le scriptural), seul l'enfant écrit. Cependant, les deux protagonistes sont en situation d'évoquer et d'associer. Ce dispositif repose sur l'idée qu'écrire c'est faire, agir, créer. Il ne s'agit pas de faire pour l'autre ou au nom de l'autre. Sinon, on le tient pour implicitement incapable de s'engager dans le champ de l'écriture, et on le maintient dans une situation de dépendance.

- Pourtant, tout au début c'est l'orthophoniste qui propose des mots à écrire à l'enfant. Encore faut-il que ces mots deviennent ceux du scripteur et s'inscrivent dans son patrimoine linguistique, ainsi que dans l'organisation du champ symbolique qui lui est propre. Ceci a lieu dans un mouvement de double énonciation : l'énonciation du rééducateur devient pour celui qui le reçoit un énoncé, mais au moment où il est en train de l'écrire, cet énoncé peut devenir énonciation pour l'enfant, à condition que cela ait suscité une évocation originale et personnelle. Pour Michel Foucault, « le mot n'est pas langage, sauf s'il contient à lui seul une proposition toute entière. ». Ici, le mot échangé prend bien toute sa valeur de symbole. Rappelons que le « sumbolon » chez les Grecs désignait le morceau d'un objet partagé entre deux personnes pour servir entre elles de signe de reconnaissance.

Rôle de l'orthophoniste

Dans ce projet, l'orthophoniste se présente plus comme témoin et acteur du travail en cours que contrôleur, afin de ne pas figer le processus évolutif. La démarche consiste à partir d'éléments embryonnaires pour explorer des domaines de l'écriture, des champs lexicaux et syntaxiques de plus en plus vastes, de manière concentrique, à la différence de la pédagogie scolaire, progressive et linéaire. Ici, les mots donnés par l'orthophoniste ou par l'enfant n'existent que dans l'instant où ils naissent d'une relation à deux dans un espace privilégié. Ainsi, l'enfant est amené à écrire des mots issus d'une rencontre actuelle et unique et non pas

ceux d'un tiers absent, inconnu et incorporel. Ce dispositif est censé lui offrir une possibilité « de pouvoir-écrire ».

Nous pouvons remarquer ici de nombreux points de convergence entre les principes de la TA et les travaux actuels sur l'entrée dans le scriptural.

Les séries

Sur le plan pratique, la TA s'actualise dans l'élaboration de séries. L'orthophoniste et l'enfant sont assis face à face avec entre eux des feuilles de papier et des stylos. Nous allons décliner les caractéristiques de cette technique :

Le pas :

- Au départ, le rééducateur donne des mots que l'enfant va écrire. Au moment où il dit le mot, il trace un petit trait au bord de la feuille de travail, de gauche à droite pour l'enfant, invité à transcrire le mot dans ce mouvement. L'ensemble énonciation/petit trait/transcription/blanc laissé à droite est un pas.
- Souvent, l'enfant a besoin d'être alimenté. Il est préférable de ne pas lui donner trop tôt la parole, ou alors les mots risquent d'être là pour faire plaisir au rééducateur : ce ne serait pas une démarche authentique d'écriture.
- Ces pas peuvent être unis par :
 - o des similitudes de forme (ex. chaise/saison/maison)
 - o des similitudes de sens (ex. la mer, les vagues, le vent...)
 - o des séquences événementielles.
 - o des enchaînements de forme et de sens.
- Les pas ne peuvent se suivre que si leur énonciation et leur transcription sont sous-tendues par un processus associatif. Sinon, c'est un cimetière de mots déconnectés du vécu. Tous les éléments lexicaux et syntaxiques sans hiérarchie peuvent trouver place dans une suite de pas. -
- Les substantifs sont précédés d'un déterminant sinon il n'y a pas de vie associative pour le mot qui se présenterait comme sorti du dictionnaire. Dans ces groupements de pas peuvent apparaître des concepts abstraits et concrets qui vont rebondir de l'un à l'autre pour nous permettre de penser.
- Chaque groupement de pas est séparé du suivant par un trait de pause qui peut devenir une rupture de rythme, pour respirer.

l'écriture de la chaîne associative. Elle entraîne le mouvement associatif en créant des liens entre les pas et faisant vivre les mots écrits par des mises en situation, afin que la rencontre soit vivante. Ce discours permet aussi à l'enfant de prendre sa place dans la séance comme sujet dans l'organisation de son monde propre. Il accompagne les premiers tracés d'un enfant qui s'aventure dans l'écrit. Il peut venir au secours du geste suspendu de l'écriture, quand le mouvement de pensée est rompu, pour ne pas laisser l'angoisse s'installer. Dans l'échange oral, les formes grammaticales sont introduites : des souvenirs invitent à écrire les temps au passé, les projets au futur, etc. Enfin, l'enfant pourra penser par lui-même dans le silence du blanc.

- La série de construction : elle se présente sous la même forme que la TA (tirets), l'orthophoniste peut la mobiliser quel que soit l'âge de l'enfant, lorsqu'il se trouve en difficulté au niveau des structures syllabiques de base. Elle permet d'associer, en les manipulant, des syllabes de deux ou trois graphèmes pour arriver à la découverte de mots signifiants ou à la remise en forme de mots erronés.

Exemple : - pra

- par
- pur
- pru
- la prune

- La série éclatée : elle se présente sous la forme d'un « soleil de mots » produits par associations autour d'un mot-cible. Elle peut servir à inviter simplement l'enfant à entrer dans l'écrit et découvrir la polysémie. Elle se fait de préférence au tableau, donc debout. Cette position lui permet souvent de décharger sa tension musculaire et une part de son anxiété par une motricité de tout le corps.

La démarche de la TA ne consiste pas à vérifier les acquis de l'enfant, mais plutôt à lui faire prendre la mesure de ce qu'il sait déjà, lui faire expérimenter ses références, l'aider à se servir de ses repères en partant d'où il en est.

Il s'agit de faire naître ou d'accompagner une dynamique pour aller vers une réussite, même modeste. Pour que l'enfant puisse établir une concomitance entre sa pensée et son écriture, et organiser sa parole propre en investissant les règles, il faut du temps.

Dans cette étude, la TA ne sera réellement employée par Madame G. qu'avec Grégory. Cependant, le travail autour de l'écriture auprès des autres enfants procède de la même

démarche dialogique, sans rupture avec son utilisation potentielle ultérieure. Nous en retrouverons tous les fondements.

2/ Analyse de cas

Préambule :

- L'anonymat des lieux et des professionnels a été respecté. Cependant, à titre exceptionnel et en raison de la nature du sujet de ce mémoire, nous avons dû conserver les véritables prénoms des enfants. Comme nous l'avons vu, l'écriture du prénom constitue l'acte fondateur de l'entrée dans le scriptural. Sa qualité graphique est un élément pertinent pour notre analyse. Aussi, nous demandons au lecteur la plus grande vigilance quant au respect du secret professionnel.

- Avant de livrer les éléments biographiques de chaque enfant, nous devons dire quelques mots du statut de l'anamnèse dans le cadre de la PRL. Ces remarques seront valables pour chacun des enfants de l'étude. Certes, l'anamnèse est toujours intéressante car elle constitue un repérage d'éléments dans l'histoire de l'enfant, mais les événements passés ne peuvent en aucun cas servir de moteur ou de support au travail associatif en TA. L'intervention de l'orthophoniste ne peut se situer que dans le présent et le devenir, et non dans le décryptage de ce qui fut. Ceci nous oblige à une lecture distanciée de ces données.

- Avant chaque analyse, je livrerai brièvement mes premières impressions concernant l'enfant : il s'agit ici de reconnaître au préalable ses propres émotions lors de toute rencontre en situation de travail. A ce propos, l'abord PRL encourage l'orthophoniste à faire un travail en supervision, afin de prendre du recul par rapport à certaines situations, et mieux comprendre l'enjeu qu'il ou elle place dans la relation.

- L'accompagnement orthophonique PRL relève avant tout d'une approche globale de l'enfant. Les critères jouant un rôle dans l'appropriation du langage écrit en production issus de la partie théorique nous serviront dans un premier temps à restituer cette globalité, afin de mieux cerner l'enfant en présence. Il s'agira surtout de mieux saisir ce qui peut faciliter ou entraver l'approche de l'activité scripturale, et comment la PRL permet de mettre ceci à jour. Les liens entre l'expression symbolique du dessin et l'émergence de la production écrite s'avérant pertinents pour les quatre enfants de l'étude, cette rubrique sera incluse au chapitre

du langage écrit. Nous proposerons ensuite une analyse des productions écrites et de la manière dont elles sont soutenues par l'orthophoniste en séance.

Grégoire

Grégoire est un enfant né prématuré le 04/04/2000, un mois et demi avant terme. Il a été hospitalisé trois semaines dans un service de néonatalité. Il a présenté précocement des difficultés alimentaires. Il a fait des convulsions hyperthermiques en 2001 et 2002, ce qui a donné lieu ultérieurement à un traitement de Depakine (2005). Une atrophie cérébelleuse a été mise en évidence par une IRM en 2007.

C'était un bébé calme, hypotonique. Il a tenu en position assise à neuf mois, a marché à vingt-huit mois. Les parents signalent l'apparition de ses premiers mots vers trois ans et demie. Auparavant, il jargonnait. En raison de ces retards, Grégoire a été pris en charge dès 2003 au CAMPS d'A. puis au CAMPS de B. d'avril 2005 à juin 2007. Sa scolarisation a commencé en septembre 2004. Jusqu'en mai 2005, il était scolarisé à temps plein en maternelle. Grégoire est arrivé au CMPI de L. en juillet 2007 ce qui a donné lieu à un bilan en psychomotricité et un bilan orthophonique avec Madame G. Du fait de ses difficultés, le pédopsychiatre avec l'équipe du CMPI a préconisé une orientation en CLIS avec SESSAD à L. dès septembre 2007, au départ en scolarisation complète. La synthèse de l'école a fait état de difficultés importantes dans le groupe, de fortes angoisses donnant lieu à des problèmes de comportement (colères). Il sollicitait la présence de l'adulte en permanence. En conséquence, Grégoire a commencé à bénéficier de soins à l'hôpital de jour à partir de février 2008 à raison de trois demi-journées par semaine (les matins).

Les parents ont un bon niveau socioculturel. Au moment de l'étude, sa mère ne travaille pas et s'occupe d'un petit frère né en 2007.

Les premières observations au CMPI ont mis en évidence des stéréotypies verbales et gestuelles, des grincements de dent, des bruitages et des angoisses. Grégoire était dans l'anticipation constante du déroulement de la journée. Il éprouvait le besoin de verbaliser constamment la succession des événements. Il sollicitait beaucoup l'adulte avec la formulation suivante, comportant une inversion pronomiale : « Madame, je peux t'aider? ». Grégoire

mélangeait aussi les prénoms des personnes de l'hôpital de jour comme des enfants de sa classe. Il poussait régulièrement des cris sur le trajet entre l'hôpital de jour et l'école. De fortes colères pouvaient éclater s'il se trouvait confronté à une contrariété ou difficulté : dans ce cas il lançait ses lunettes, se griffait, se tapait. Lorsque la colère était finie, il reprenait ses activités normalement. On remarquait également des difficultés motrices. Par exemple, Grégoire paniquait en cas de chute, même sans gravité. Grégoire a été diagnostiqué comme porteur d'autisme atypique (F84.1 dans la CIM-10).

Grégoire m'apparaît spontanément comme un enfant agréable, drôle et attachant. A l'époque, l'ensemble de son comportement et sa taille (il est plutôt petit) tendent à faire oublier qu'il a déjà huit ans.

Des quatre enfants de l'étude, Grégoire est celui qui paraît pour l'instant le plus éloigné d'une véritable appropriation du langage écrit, malgré la présence de quelques traces balbutiantes. A la lumière de nos critères d'analyse, nous allons tenter de comprendre où résident les difficultés et de quelle manière il aborde l'écriture dans ce cadre PRL.

Analyse

Aspects cognitifs :

Intégration sensorielle et perception

Perception visuelle

C'est une modalité perceptive qui pose problème chez Grégoire.

- Grégoire présente souvent une captation latérale des stimuli visuels, en particulier lorsqu'il se saisit d'un objet pour l'observer. De plus, lors de jeux comme le Memory, nous remarquons que par moments, il ne peut pas prendre en compte la globalité des images posées devant lui, mais seulement la partie disposée au plus près de lui.
- Le repérage visuo-spatial peut s'avérer très efficace et rapide, pendant un jeu de loto où il est capable de repérer des images à l'envers à très grande vitesse, mais cette compétence

n'apparaît que de manière intermittente, et surtout en début de jeu. Nous pensons pouvoir établir une corrélation entre la restriction de son champ perceptif visuel et sa fatigue attentionnelle.

- Il porte des lunettes, mais éprouve souvent le besoin de les enlever. Lorsqu'on lui demande de les remettre, il finit par accepter, mais obtempère rarement immédiatement. En cas de colère, c'est d'ailleurs aux lunettes qu'il s'en prend, en les lançant à travers la pièce. Grégoire est suivi par une orthoptiste depuis environ un an, mais nous ne disposons pas d'informations précises à ce sujet. Lors du jeu de baby-foot à l'hôpital de jour, les infirmières ont noté la lenteur de son balayage visuel.

- Nous observons souvent des roulements d'yeux vers le haut, qui apparaissent surtout à certains moments de pause, fonctionnant un peu comme une stéréotypie à minima. En revanche, à l'occasion d'un jeu de ballon destiné à travailler l'échange et l'ajustement à l'autre, nous sommes étonnées par l'adresse et la précision de son geste (il s'agit ici de viser un point fixe), alors qu'il donne l'impression de ne pas regarder où il lance.

Ces singularités dans la perception visuelle et la gêne parfois intense que Grégoire semble éprouver dans ce domaine peuvent peser de manière importante sur ses capacités à se saisir du langage écrit, en réception comme en production.

Perception auditive

- Certaines séances d'atelier nous montrent que Grégoire est capable d'une très bonne discrimination de différents sons. Après avoir présenté différents objets sonores de manière ludique et théâtralisée, l'enfant est invité à nommer l'objet caché entendu.

- En outre, nous nous apercevons au fil des séances qu'il restitue de plus en plus de bribes de chansons au moment opportun, c'est-à-dire à l'unisson avec le groupe, en respectant la mélodie et les paroles et en y prenant du plaisir (sourires). Ceci nous assure du fait que la parole chantée a été perçue et mémorisée correctement, et nous amène à émettre l'hypothèse que cet acte d'expression et de partage social commence à prendre sens pour lui.

Perception tactile

- Lors de l'atelier sensoriel, les enfants sont invités à suivre un parcours en marchant sur différentes matières (tissus plus ou moins doux, papier, boîte contenant des feuilles mortes...) où la parole ponctue la succession des événements dans une ambiance ludique et joyeuse. Cet atelier aura permis à Grégoire de se prêter à de nouvelles expériences en sécurité à l'intérieur du cadre. Alors qu'il manifeste souvent des préoccupations autour de ses chaussettes, il

accepte de les retirer pour tester les différentes sensations sous la plante des pieds. A la suite de cette séance qui plaît beaucoup à Grégoire, nous nous apercevons qu'il cesse par la suite de faire mention de ses chaussettes en début d'atelier. Lors d'une autre séance, Madame G. propose un jeu de reconnaissance tactile les yeux bandés. Même si nous observons les difficultés de Grégoire à apparier les bonnes surfaces, ici, la gageure tient plutôt dans le fait qu'il accepte de participer et de se bander les yeux.

Perception olfactive

- Cette modalité a été également abordée en atelier. Nous observons que Grégoire ne sait pas sentir, et donc comparer des odeurs entre elles. C'est une entrée sensorielle qu'il ne mobilise pas. C'est une modalité de découverte du monde environnant qu'il ne possède pas et qu'il n'a pu mettre en lien avec les autres modalités perceptives. Après lui avoir montré le geste de humer, il s'avère capable de le reproduire, donc de l'imiter, puis il participe à l'activité. Cependant, nous ne pouvons déterminer lors de cette séance si Grégoire est réellement entré dans une démarche cognitive concernant l'odorat.

Perception gustative

- Alors qu'il présente par ailleurs des difficultés alimentaires (refus de certains aliments pendant les repas, angoisses, qui sont tout de même en régression selon les infirmières), Grégoire participe activement à une séance d'atelier consacrée au goût en fin d'année. Il goûte tous les fruits présentés de manière appropriée, les nomme, et adresse même des demandes à l'adulte pour reprendre de la pêche ou de la fraise.

Lorsque M.D. Amy parle de l'importance de viser une véritable réintronisation sensorielle auprès des enfants avec TED, nous en comprenons bien la nécessité au contact de Grégoire. L'observation nous permet de saisir en quoi les aspects dysharmoniques dans le domaine perceptif, comportant des zones relativement préservées (intégration auditive, goût), et d'autres plus déficitaires (vision parcellaire liée aux capacités d'attention, difficultés d'intégration du mouvement dans certains cas, découvertes à faire dans le domaine du toucher, odorat non mobilisé), ont pu entraver la mise en réseaux de ces différents éléments et entraîner des déficits sur le plan cognitif. Cependant, l'observation nous offre aussi la possibilité de mettre en évidence une certaine capacité de Grégoire à tenter de nouvelles expériences, et même d'en manifester l'envie, pour peu qu'il soit étayé, encouragé, à l'intérieur d'un cadre protégé et ritualisé.

Motricité

Latéralisation

- Grégoire est droitier, bien latéralisé.

Stéréotypies

- Au cours de l'atelier sensoriel, Grégoire présente de nombreuses stéréotypies gestuelles, qui ont nettement tendance à s'atténuer au cours de l'année. Elles se manifestent presque toujours lors des moments de pause entre les activités. Grégoire se met à tourner la tête de gauche à droite à très grande vitesse, à mouliner très vite des mains, à grincer des dents parfois. Elles s'accompagnent parfois de cris et s'arrêtent le plus souvent spontanément au bout de quelques secondes. Juste après, il se montre disponible pour la suite de l'atelier. Nous notons que plus Grégoire se montre présent et accepte de tenter de nouvelles expériences, plus il a besoin de décharges motrices en contrepartie.

- En séance individuelle, les stéréotypies gestuelles sont beaucoup moins nombreuses et plus discrètes, voire inexistantes vers la fin de l'année. Lorsqu'elles apparaissent, c'est souvent brièvement et sous forme plus micromotrice : un peu de bruxisme, des roulements d'yeux. L'ambiance est plus calme, les stimuli de toutes sortes moins nombreux, et Grégoire bénéficie d'une attention privilégiée.

Aptitudes psychomotrices

- Nous avons remarqué incidemment une difficulté à réaliser des sauts à pieds joints pour toucher un mobile. Cependant, après encouragements, il améliore ses possibilités et réussit. Il exprime d'ailleurs sa satisfaction par des sourires et apprécie les félicitations. Nous retrouvons également sa maladresse et sa peur de monter et surtout descendre les escaliers, qui s'atténue en fin d'année.

- Lors d'une séance mobilisant le toucher, une séquence avec des objets de massage nous permet d'observer une grande tension corporelle. Néanmoins, Grégoire accepte volontiers la proposition et sourit, même s'il ne prolonge pas très longtemps l'expérience.

Coordination oculomanuelle

- Sur le plan de la motricité fine, il semble montrer des compétences normales, mais s'arrête souvent au cours de l'activité, dans l'attente que l'adulte coopère. Nous nous rendons compte que cette relative passivité, qui n'existe pas dans tous les domaines, est sans doute liée à des

difficultés oculomanuelles : lorsqu'il s'agit simplement de distribuer les cartons de loto, il s'en acquitte rapidement, mais disposer un grand nombre de cartes de Memory devant lui représente un effort coûteux où la poursuite oculaire intervient sans cesse en coordination avec la main.

- Ses difficultés de coordination oculomanuelle entravent également les capacités de comptage de Grégoire (c'est-à-dire l'appariement terme à terme de la comptine numérique et du pointage).

Espace

- Nous constatons dès le début que Grégoire se repère bien dans les lieux et les trajets familiers. Néanmoins certaines peurs, comme celle de tomber dans l'escalier, liées à son mode de perception visuelle particulier l'empêchent d'être disponible pour découvrir son environnement. Plus il apprend à se détendre pendant l'année, plus il élargit sa perception de l'espace et la possibilité de découvertes qu'il peut y faire. Un bon exemple de cette évolution est la mention d'une affiche dans l'escalier qu'il remarque vers la fin de l'année.

- Son exploration grandissante de l'espace s'est considérablement développée à la suite d'un épisode survenu avant mon arrivée en stage. Au début des séances individuelles, Grégoire choisissait quasiment à chaque fois de faire un puzzle en fin de séance. Un jour, alors qu'il fallait partir, il ne parvenait pas à placer la dernière pièce, ce qui a donné lieu à une très impressionnante colère où il a lancé ses lunettes, crié sans pouvoir s'arrêter, baissé son pantalon. Il a fallu l'intervention d'un tiers pour le calmer. A partir de ce jour, Madame G. a décidé de retirer tous les puzzles de la pièce. Par la suite, Grégoire a de nouveau réclamé un puzzle, mais Madame G. lui a expliqué qu'ils étaient rangés ailleurs, ce qu'il a accepté sans difficulté. Dès lors, ce genre d'épisode ne s'est plus jamais reproduit en séance.

D'abord sur propositions de l'orthophoniste puis en autonomie, Grégoire s'est mis à élargir son espace d'exploration dans le bureau, à aller chercher des livres, de nouveaux jeux.

Temps

- Nous remarquons effectivement chez Grégoire des préoccupations très prégnantes concernant le déroulement temporel de la journée. Il arrive souvent qu'en début de séance individuelle il décline son emploi du temps à suivre sous forme de questions ayant parfois valeur d'affirmation (voir plus loin au chapitre langage oral). Néanmoins ses repères temporels sont exacts et la succession des événements énoncés est correcte. Il demande très fréquemment quand sa mère va venir. Au départ, l'attitude de Madame G. par rapport à ces

comportements était de le rassurer brièvement. Par la suite, elle s'est efforcée de couper court à ce rituel en mettant ces événements factuels en lien avec des évocations et du récit.

- Dans son langage en expression, Grégoire fait apparaître spontanément des marqueurs temporels tels que "après" ou "tout à l'heure". Les marqueurs faisant référence à des projections à la fois plus lointaines et plus précises dans le passé ou le futur (comme « hier » ou « demain ») surviennent plus rarement. De même, la flexion du futur est apparue une seule fois en spontané, lors de la découverte de l'affiche d' « Ours qui lit » (représentant la couverture d'un livre- voir plus loin) dans le bureau de Madame G., ce qui a donné lieu à cette belle remarque de Grégoire : « Demain, il lira l'histoire ».

Quant aux flexions verbales du passé, la marque apparaît le plus souvent en réponse à une phrase initiée par Madame G., où la structure adaptée apparaît. Par exemple lorsqu'elle l'engage à raconter un épisode de son vécu récent, elle étaye implicitement sa réponse en formulant : "Alors, tu as joué au ballon sur la plage?". Grégoire répond de façon appropriée avec la flexion du passé : "Oui, j'ai joué sur la plage avec Papa", ce qui atteste d'une certaine capacité d'adaptation dialogique. Dans l'interaction, il a la compétence de raconter un court récit en référence à un épisode de son passé, mais cette évocation rudimentaire n'a trait qu'à un seul événement isolé à la fois, et n'apparaît quasiment jamais en spontané. Pourtant, la compétence a émergé une fois, à la suite de l'échange précédent, lorsque Grégoire a ajouté : « Mamie était là », ce qui témoigne d'une ébauche de récit basé sur l'association de deux évocations.

- Petit à petit, au cours des séances individuelles, Madame G. parvient à introduire des temps de pause, de silence, de bien-être dans l'interaction, en particulier à l'occasion de jeux de règles où Grégoire accepte de plus en plus de s'installer dans le présent. Par exemple, elle instaure aussi un temps de latence et de frustration en demandant à Grégoire de différer le jeu qu'il a choisi pour faire autre chose avant. En cours d'année (début mars 2009), il devient possible de lui demander d'attendre seul un petit moment dans la salle d'attente avant sa séance, ce qu'il fait sans angoisse.

Ceci constitue pour lui un grand progrès : il apprend ainsi à différer et à se décoller de ses préoccupations temporelles au départ omniprésentes, qui entravaient sa disponibilité à vivre l'instant et à penser. D'ailleurs, il cesse de faire toute allusion à sa mère et à l'heure où elle doit venir le chercher.

Causalité

- Grégoire n'est pas encore capable de construire un récit comportant des liens de causalité. Les évocations spontanées sont rares et n'ont trait en général qu'à un seul événement isolé. Lorsque Madame G. lui propose dans la continuité de regarder trois images séquentielles, il accepte d'essayer. Il réussit à établir le récit d'une série comportant des éléments familiers et quelques inférences simples, avec l'étayage de Madame G. qui relance par des questions. Première image : un terrier, à l'extérieur on voit une carotte. Deuxième image : un lapin sort la tête du terrier et regarde la carotte. Troisième image : la carotte est bien grignotée et le lapin de dos s'en va.

- De petits liens de causalité peuvent également être ébauchés dans l'interaction lors d'un jeu de loto impliquant la production de phrases exprimant une action avec un verbe conjugué, et offrant un support à l'évocation.

Attention

- Comme nous l'avons vu précédemment, Grégoire se révèle de plus en plus présent au monde environnant. Cela se traduit par une attention croissante à des objets de son environnement.

- Nous constatons cette évolution lorsqu'il accepte les propositions de jeux de règles simples (loto), voire initie lui-même la demande. Il commence alors à montrer des signes de détente corporelle : par exemple, il fait à plusieurs reprises la demande de s'allonger à plat ventre sur la moquette pour jouer (et se met d'ailleurs à lâcher des gaz), reprenant à son compte une proposition de Madame G. qui avait fait de même sur un mode humoristique. Cependant, au cours du jeu, les capacités d'attention cognitive semblent diminuer au bout d'une dizaine de minutes et montrent la priorité que Grégoire accorde à l'attention sociale dans une situation triadique (je participe au jeu). Il prend plaisir aux tours de jeu, à ce qui se passe dans l'échange, aux sourires, aux petits traits d'humour, à la tranquillité. Il montre donc une aptitude croissante à se poser quelques instants dans le présent, à s'installer dans l'échange. Mais du coup, l'intérêt porté au jeu lui-même disparaît.

Il apparaît donc que les deux types d'attention demeurent difficiles à soutenir conjointement. Ceci nous laisse augurer des difficultés potentielles de Grégoire en situation d'apprentissage dans le cadre scolaire.

Mémoire

- C'est surtout par ses actes que Grégoire montre que les séances laissent des empreintes mnésiques au cours de l'année. Il l'exprime très peu au moyen du langage, par des évocations, mais va par exemple spontanément rechercher un jeu ou un objet connu en proposant : « on joue à ça ? ». Lorsque ceci se manifeste, Madame G. propose des mots sur les actes de Grégoire afin de ramener les traces mnésiques dans le domaine du langage et que celles-ci prennent sens dans une perspective dialogique. Il s'agit d'établir une historicité à partir de la succession des séances afin que Grégoire puisse y prendre des repères personnels.

- Sur le plan de la mémoire visuelle, Grégoire présente de bonnes capacités, remarquées par exemple lors du jeu de Memory. Cependant, en lien avec ses capacités attentionnelles, cette aptitude ne se manifeste que par intermittence. Cette compétence n'est mobilisable que sur un laps de temps assez court. Nous avons déjà évoqué ses compétences concernant la reconnaissance, la discrimination mais aussi la mémorisation de différents sons ainsi que la restitution de paroles de chansons. Nous avons noté qu'il peut mobiliser sa mémoire de travail dans un but de résolution d'un problème (objet manquant), mais il s'agit d'un effort cognitif ponctuel.

- En revanche, la mémoire épisodique d'événements associés à une émotion n'est pas évidente. Par exemple, lors d'une séance où Grégoire choisit d'abord de regarder des images représentant des scènes plutôt métaphoriques, il s'arrête sur une image qui lui procure une forte émotion. Il se retourne même vers moi pour la partager et me montre l'image en disant : « Elle est belle celle-là ! » avec un grand sourire. L'image, d'inspiration un peu surréaliste, représente un paysage où un livre renversé peut faire figure de maison. Lors d'une séance ultérieure, Grégoire reprend cette activité, mais ne fait aucune mention, et ne montre aucune émotion lorsqu'il retombe sur la même image. De même, il ne semble pas se souvenir du livre de l'ours promis par Madame G. en référence à l'affiche. Il est difficile de généraliser à partir de ces seuls événements, mais on peut se demander quelle empreinte mnésique les émotions laissent chez Grégoire, même s'il en éprouve beaucoup et peut commencer à en exprimer dans l'instant. Peut-être n'est-il pas à même de les formuler.

Cependant, l'investissement grandissant dont il fait preuve en séance, ainsi que le plaisir éprouvé dans la relation montrent que la mémoire est mobilisée et permet des acquisitions.

Aspects sociaux et émotionnels :

Même si des difficultés subsistent en fin d'année, Grégoire aura fait de nombreux progrès dans ce domaine.

- Il montre de nombreux comportements d'imitation, notamment au cours de l'atelier sensoriel. C'est par imitation qu'il s'engage dans de nouvelles expériences de manière spontanée (saut à pieds joints). De plus, lors d'une séquence de mime, nous le voyons participer.

- Au début de l'année, il passe par l'adulte pour faire des demandes qu'il adresse ensuite à un des enfants du groupe. Par la suite, il entre progressivement en relation directe avec les autres enfants, par des questions ou des adresses autour du don d'objet. Par exemple : « Rabah, tu me donnes la plume ? » ou « C'est ton pull, Tristan, tiens je te le donne ! ». De manière générale, sa présence aux autres s'améliore. En fin d'année, il lui arrive de rire franchement et de participer à des petits chahuts avec les autres enfants. Il s'enhardit même à chercher les limites qui entraînent un calme rappel à la règle : aller quelques instants derrière la porte, ce qu'il ne conteste pas et supporte sans angoisse.

- De plus, Grégoire accepte beaucoup de sollicitations, qui constituent pourtant de nouvelles expériences. Il parvient même à prendre quelques initiatives, vers la fin de l'année : il devient spontanément demandeur de certains objets et demande même de rapporter un coquillage chez lui. Il devient du même coup capable d'en refuser d'autres. Un jour, il se met à nommer tous les participants au groupe avant qu'ils n'arrivent. De manière générale, le cadre lui est très bénéfique.

- Cependant, des moments de retrait (de moins en moins nombreux) existent : il devient plus absent à ce qui se passe. A certains moments, il peut venir se rapprocher de l'adulte avec son coussin et poser des questions un peu stéréotypées ayant trait à ses vêtements : « Est-ce que je peux enlever mon pull/ mes lunettes ? ». Le rituel de fin de séance demeure une difficulté pour Grégoire. Il tente tout de même l'expérience mais peut la refuser de temps en temps. Au cours de l'année, les stéréotypies verbales et gestuelles ont tendance à s'atténuer nettement, mais pas jusqu'à disparaître complètement. Nous nous apercevons tout de même qu'il tient compte des remarques lui enjoignant de stopper une stéréotypie. Cette tendance est confirmée par les parents. En outre, cela demeure difficile pour lui de maintenir de façon constante le

regard face à l'interlocuteur. Il le mobilise plus en situation d'attention conjointe avec pointage.

- En séance individuelle, la relation privilégiée à l'adulte permet à Grégoire de montrer d'autres compétences. L'ambiance sereine et joyeuse instaurée par Madame G. contribue largement à amener Grégoire à éprouver du plaisir dans la relation. Il se montre très sensible aux petites touches d'humour et de fantaisie, en écho à une parole ou un geste. Il se détend, sourit, parvient même à rire lors d'une séance de « ploufage ».

- En raison de ma présence, Grégoire se trouve placé en situation triadique. Mais il lui faut deux mois pour m'intégrer réellement à son environnement. Pendant cette période, il me nomme toujours « la dame » alors que j'ai mené des bouts de séance avec lui. Puis il se met à m'appeler par mon prénom (Cakrine). C'est à partir de ce moment qu'il cherche à établir une véritable relation avec moi, en me faisant part d'une émotion, ou en me proposant, au départ via Madame G., de venir participer à un jeu dans le grenier. C'est dans ces moments que nous remarquons l'attention privilégiée qu'il accorde à la relation, comme s'il observait tout en étant partenaire la manière dont elle fonctionne.

Par conséquent, l'évolution de Grégoire est notable concernant le domaine de la relation et des émotions, à l'intérieur d'un cadre contenant. Cependant, un long travail dans ce sens devra sans doute être poursuivi, afin d'étayer ses capacités en développement, et les rendre généralisables dans un cadre moins protégé.

Langage oral :

En expression, le langage oral de Grégoire est tout à fait compréhensible pour l'interlocuteur. Néanmoins, il comporte certaines particularités :

Articulation, parole :

- On ne remarque pas de trouble de l'articulation, mais un léger trouble de parole se manifestant sous forme d'omissions de certaines consonnes comme le [r] en position intermédiaire dans certains mots, par exemple « le petit garçon », ou par certaines substitutions simplificatrices comme dans la prononciation de mon prénom : « Cakrine ».

Langage

- En dépit de certaines marques d'immaturité s'exprimant surtout dans le trouble de parole fluctuant ainsi que dans les choix thématiques, sur le plan strictement structural, il possède un lexique riche, notamment dans la catégorie des noms communs, ainsi qu'une syntaxe correcte. En cours d'année, nous avons noté la présence courante de relatives.

Singularités

Elles correspondent aux troubles de l'autisme. Les troubles principaux sont plutôt d'ordre pragmatique :

- Des inversions pronominales sont encore présentes en début d'année, mais auront quasiment disparu en fin d'année : « je t'aide » pour exprimer en réalité « Est-ce que tu peux m'aider? ». En revanche, Grégoire emploie couramment le « je » à bon escient, et ne se trompe pas dans les tours de jeu : « à toi / à moi » ; « le bleu, c'est à moi / le vert, c'est à toi ».

- On remarque surtout sa tendance à utiliser le langage de manière compulsive, comme pour combler le vide, pour remplir l'instant. Dans ces moments, l'usage qu'il en fait est très descriptif et déictique avec pointage. Ceci évoque la période mise en évidence par Bruner dans le langage adressé à l'enfant : comme en réponse à des questions de type « Qu'est-ce que c'est? », Grégoire prend un livre sur les animaux et se met à les dénommer sans pause en les pointant du doigt, dans une attitude de recherche d'attention conjointe par le regard au début, mais dont la dimension de partage social se perd très vite. Ceci est lié au lexique des noms communs, qui peut vite prendre une tournure d'accumulation de mots-liste. Exemple : « ça c'est le tigre », « ça c'est la panthère », etc.

Pour éviter qu'il ne s'enferme dans ces successions d'énumération, Madame G. injecte des questions pour introduire une focalisation sur l'action par des formulations de type « qu'est-ce qu'il fait? », impliquant une réponse avec un verbe conjugué qui rétablit de la vie et une ébauche de récit dans la phrase et dans l'espace mental. Grégoire accepte sans difficulté cette mise à distance, et se montre capable de répondre de manière adaptée.

Nous sommes surprises de noter dans ce cadre l'apparition de la modalité de manière spontanée dans le discours de Grégoire : il se met à dire parfois « je crois » de façon adaptée. Par exemple : « ça c'est le toucan je crois » en jetant un regard à Madame G.

Afin d'éviter qu'il ne s'embourbe dans un usage du langage qui perd sa fonction dialogique, le rôle de l'orthophoniste consiste donc à ralentir le flot de paroles et à rattacher le mot à autre

chose, à une expérience vécue. Ainsi le nom cesse d'être collé à la chose et permet le surgissement d'une évocation personnelle.

- Grégoire fait un usage ambigu de la forme interrogative. Il pose parfois des questions que l'on peut interpréter comme des affirmations, ou bien n'attendant pas réellement de réponse de l'interlocuteur. Par exemple, il demande régulièrement : « G., G., je peux monter l'escalier? », tout en le faisant. Ici l'ambiguïté sur le sens du verbe pouvoir est difficile à lever : exprime-t-il la capacité physique ou l'autorisation de faire? Certaines questions peuvent même prendre un tour de stéréotypie verbale servant de rituel en début d'atelier, mais finiront par disparaître totalement en cours d'année.

A ce propos, nous avons émis les hypothèses suivantes : leur apparition était peut-être destinée à le rassurer pendant une période de transition, ou à exprimer des angoisses de morcellement (image du corps). Exemple : « G., ça c'est mes chaussures? G., ça c'est mes chaussettes? ». De plus, lorsqu'il prononce ce genre de phrases, avec un débit rapide, c'est toujours sur le même pattern intonatif, avec une légère montée dans les aigus à la fin.

Tout ceci peut être interprété en terme de défaut de théorie de l'esprit : soit ses questions ne sont pas réellement adressées, soit Grégoire ne possède pas le moyen pragmatique de rendre son intention claire pour l'interlocuteur.

- La façon dont Grégoire dénomme certaines personnes est parfois en décalage avec la norme sociale, comme dans l'usage qu'il fait du nom de famille de l'orthophoniste (voir plus loin). Ceci revêt alors un caractère quasi définitif reflétant un manque de flexibilité mentale. Le premier signifiant établi par Grégoire reste collé à la personne et n'est que très difficilement modifié.

En réception :

- En séance individuelle ou en atelier, Grégoire fait preuve d'une bonne compréhension pour les demandes simples et concrètes.

- Cependant, nous remarquons que certaines formulations ne sont pas comprises et doivent être modifiées. Les problèmes de compréhension surviennent plus au niveau de certaines tournures syntaxiques que du lexique. Par exemple, pendant une séance d'atelier, Madame G. propose le jeu de l'objet manquant : on retire un élément parmi six objets que les enfants ont préalablement manipulés et regardés (pomme de pin, caillou, bouchon, plume, morceau d'éponge, coquillage), et on le dissimule dans la main en demandant « Qu'est-ce qui

manque? ». Nous nous apercevons qu'il n'a peut-être pas compris la formulation de la question. En revanche, à la reformulation « Qu'est-ce que j'ai dans la main? », il donne la bonne réponse.

Ceci nous montre d'une part qu'il est capable de former une représentation de l'objet qui ne se trouve plus dans son champ de perception visuelle, de fournir l'effort cognitif et mnésique nécessaire à la résolution du problème, de comprendre le but du jeu et de s'y impliquer, mais d'autre part que la question présentée sous la forme abstraite d'une négation indirecte (le manque, ce que l'on retire, ôte) pose problème. Seule la formulation positive, pleine, et surtout plus concrète (la main reste visible) s'avère opérante.

Autres modes d'expression symbolique :

Les jeux de faire semblant

- Ils apparaissent très rarement et pas spontanément. Ce n'est que dans l'interaction, sur une proposition de Madame G. qu'il se met à faire semblant de donner le biberon à un poupon, mais pas longtemps et du bout des doigts. Cet épisode intervient à la suite d'une conversation autour des repas et du petit frère de Grégoire. Madame G. propose alors de sortir la dînette. Ce même jour, Grégoire ébauche également le geste de faire comme s'il mettait le couvert. Cependant de manière générale, il refuse ce genre de sollicitations pour se rapprocher de préférence des jeux de règles.

Les jeux de règles

- Au cours de l'année, Grégoire devient capable d'aller chercher spontanément des jeux et d'exprimer la demande d'y jouer. En confiance et de plus en plus détendu, il s'enhardit volontiers à en tester de nouveaux. Ces séquences sont particulièrement bénéfiques à Grégoire qui peut y éprouver du plaisir, apprendre à accepter l'attente. Au cours de l'année, il aura joué à différentes sortes de loto et de Memory, aux dominos et aux petits chevaux.

- En général, il respecte les règles. Mais il se montre également capable d'essayer de tricher aux petits chevaux en relançant le dé pour obtenir le six. Ceci révèle que la dimension de l'enjeu commence à émerger par moments, même si cette compétence s'avère encore très balbutiante. Y sont associés l'aspect social (gagner ou perdre commencent à prendre un sens), la notion d'intention et de calcul, qui dépasse l'immédiateté.

- Nous avons également assisté à l'expression spontanée d'autres actes symboliques, comme regarder des images et ébaucher des commentaires dans une situation de partage.

Langage écrit :

Au cours de l'exposé précédent, nous avons déjà mis en évidence les différentes sollicitations proposées par l'orthophoniste pour ramener Grégoire vers la fonction symbolique du langage. L'approche du langage écrit se trouve dans cette continuité. Nous allons d'abord porter l'accent sur les types de propositions qui amènent Grégoire vers l'activité scripturale: la lecture et le dessin. Nous examinerons la manière dont l'orthophoniste PRL s'en saisit pour l'amener à l'activité scripturale.

Lecture

C'est un support pertinent pour accompagner Grégoire vers l'écriture. L'orthophoniste s'appuie en priorité sur ce qui le mobilise et peut prendre sens pour lui. Comme Grégoire n'écrit pas spontanément en séance, la démarche de l'orthophoniste consiste donc à aller le chercher là où il manifeste de l'intérêt.

Le livre présentant un intérêt thématique.

- livre sur les animaux : En séance individuelle Grégoire va chercher des livres spontanément. Mais il choisit toujours ce genre de livres, comportant très peu de texte, pour se livrer à la dénomination. Madame G. parvient à rétablir l'usage du langage dans sa fonction symbolique: de rituel presque stéréotypé, cette activité devient alors routine, c'est-à-dire ouverte à l'introduction progressive de modifications dans le dialogue. Sur cette base, Il peut brièvement s'intéresser au texte en essayant d'y trouver des mots connus, support au travail ultérieur d'écriture. Progressivement, Madame G. peut demander à Grégoire de choisir un autre livre. Il accepte, mais le thème des animaux sert toujours de fil conducteur.

- album de foot : Le jour où Grégoire apporte son album de foot dont il parle et joue avec son père à la maison, il est capable d'utiliser la voie d'adressage pour lire deux ou trois noms de villes. Comme sa motivation autour de ce thème est forte, Madame G. peut lui proposer de dessiner puis d'écrire quelque chose (voir plus loin).

- autre tentative : Grégoire arrive en séance avec une bande dessinée de la salle d'attente qui sert de support au début de la séance. En dépit de l'étayage de madame G., Grégoire

décroche rapidement. Cette séquence ne peut aboutir à une démarche d'écriture. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la bande-dessinée est un support trop complexe : beaucoup d'informations visuelles, beaucoup de texte en petits caractères et présence d'un récit avec inférences entre les cases.

Les connaissances logographiques

Nous avons repéré que Grégoire avait fait quelques petites acquisitions en stratégie de lecture globale, mobilisant la voie d'adressage :

- il pointe le déterminant « le » en disant : « ah, ça c'est « le » ! G. ça c'est « le » ! ».

- il reconnaît le mot « poisson », mais nous nous sommes rendues compte qu'il peut proposer ce même mot pour un autre comportant un p en position initiale.

En effet, la prise d'indices donnant lieu à la reconnaissance du mot ne se fait que sur un seul élément. Ainsi, la lettre p est associée de manière univoque au seul mot « poisson », montrant qu'en dépit de ses quatre années de scolarisation, il ne mobilise pas la voie d'assemblage pour entrer dans la lecture.

La captation intermittente de l'environnement visuo-spatial associée aux défauts d'attention, et la prégnance de l'immuabilité de certaines acquisitions semblent entraver son approche de la lecture et son appétence. Cependant, ses connaissances même très parcellaires constituent un point d'appui pour l'accompagner vers l'écriture, d'autant plus que Grégoire prend un réel plaisir dans la reconnaissance de mots et de lettres, avec le soutien de l'orthophoniste.

Les découvertes incidentales

Dans la démarche PRL, l'orthophoniste cherche à valoriser les découvertes pouvant présenter un rapport indirect avec l'écrit.

- Grégoire se met à remarquer la présence d'affiches aux murs, en particulier l'affiche d'« Ours qui lit » représentant un ours lisant un livre. Madame G. se saisit de ses exclamations pour proposer d'apporter ce livre la semaine suivante, ce qu'il accepte avec joie. Cette occasion permet d'introduire un récit lu par l'orthophoniste, alors qu'auparavant les seuls livres auxquels il s'intéressait étaient de type documentaire (avec très peu de texte). Il écoute le récit jusqu'au bout.

- Nous notons tout de même que deux des remarques fortes de Grégoire sont apparues en regardant des images où il est question d'un livre (l'image avec le livre renversé et l'affiche d'« Ours qui lit »). Est-ce une façon indirecte d'exprimer une attirance, un désir pour le domaine de l'écrit ?

Partir des découvertes de Grégoire mettant en jeu d'authentiques émotions semble l'engager à accepter les propositions dirigées vers l'écrit. De plus, ceci valorise et renforce son investissement et son individuation.

Le dessin

Pour l'orthophoniste PRL, le dessin n'est pas destiné à être interprété. Il est associé au langage. Il est un support à l'évocation, à l'interaction et peut constituer un tremplin vers l'écriture. Ainsi, nous nous intéressons avant tout à son aspect représentatif et symbolique.

L'appétence

- Grégoire accepte ponctuellement la proposition de dessiner ou peindre en séance. Ceci n'apparaît jamais de manière spontanée.
- Lorsqu'il y est engagé, il est visiblement content, mais a besoin du soutien et de la parole de l'orthophoniste. Il la recherche par des regards et par les commentaires descriptifs sur ce qu'il est en train de faire, la prenant à témoin.
- Nous retrouvons l'importance de l'abord humoristique comme contexte favorisant l'acte graphique. Cet acte prend alors sens pour lui et lui permet de s'y installer. C'est un point d'appui qui s'avère toujours productif dans la relation.

Certains enfants autistes abordent l'écriture sans passer par l'étape du dessin représentatif. C'est un accès que l'on peut mobiliser avec Grégoire, mais il nécessite la sollicitation, le soutien dialogique de l'adulte.

Le graphisme

- Grégoire tient correctement le crayon ou le pinceau.
- Le graphisme demeure élémentaire (fig.1). Il a accédé au dessin du bonhomme complet en avril 2008 (fig.1).
- Auparavant (ou toujours en alternance, mais moins fréquemment), il se livrait à des gribouillages ou au remplissage de formes auxquelles il pouvait accorder une valeur sémiotique grâce à l'échange avec Madame G. (fig.2 : le château), mais ceci échappait à toute possibilité de partage social. De plus, dans le cas de la figure du château, on remarque comme à d'autres occasions similaires que l'activité de remplissage présente un caractère compulsif. Cette activité prend également l'allure d'une décharge motrice.
- Au cours de l'année, Grégoire s'achemine de plus en plus vers un dessin de type représentatif et vraiment symbolique. Plus son dessin évolue vers une représentation

reconnaissable par tous, plus le graphisme devient fin, moins appuyé et moins dépendant de son état d'anxiété ou de tension corporelle.

La représentation symbolique

- Ces dessins à caractère plus symbolique, qui sont toujours issus d'un échange verbal, commencent à apparaître fin 2009. Ceci montre, comme les éléments tirés de la première partie de l'analyse, que Grégoire poursuit lentement son évolution vers l'expression symbolique: lorsque la trace graphique apparaît, elle est de plus en plus signifiante (fig.3). Surtout, elle offre en arrière plan des possibilités d'évocation.

- En fin d'année, la peinture du chat (fig.4) est réalisée en coopération dialogique. Il est intéressant de noter que pour réaliser ce dessin, c'est la pensée qui précède l'acte. Grégoire peut d'ailleurs verbaliser son intention. Il trace spontanément la tête avec les oreilles, le corps et les pattes. C'est ensuite grâce à l'échange joyeux qui suit qu'il trace les yeux et le nez, puis la bouche avec le sourire. Il ne fait apparaître les moustaches qu'après une question et un mime de Madame G.: c'est l'élément signifiant déterminant pour l'identification du chat.

La généralisation

- La mère de Grégoire nous apprend en juin 2009 qu'il s'est mis à beaucoup dessiner à la maison. Il est très fier de ses productions et demande qu'elles soient accrochées sur le frigo.

Ainsi l'appétence de Grégoire, ses progrès en graphisme, l'accès à une représentation symbolique et sa capacité de généralisation font du dessin un axe important dans l'accompagnement vers l'écriture.

Écriture

Appétence

- Durant toute l'année, Grégoire laisse très peu de traces en production écrite. Il n'y accède d'ailleurs jamais de sa propre initiative : nous n'assistons jamais à des tentatives spontanées d'écriture de lettres ou de chiffres. A chaque fois qu'il écrit c'est sur proposition de Madame G., lorsqu'elle sent sa disponibilité ou estime que cela peut avoir un sens dans le déroulement de la séance. Toute tentative exige beaucoup de soutien et d'encouragements de la part de l'orthophoniste.

Liens langage oral/langage écrit

- Le langage oral de Grégoire est fonctionnel et même «syntaxiquement écrivable» en surface. Mais ce n'est pas un critère pertinent ou prédictif de l'appropriation du scriptural chez l'enfant avec TED. Nous devons tenir compte des déficits pragmatiques entravant la fonction symbolique. Les difficultés de Grégoire nous obligent à interroger les aspects sous-jacents du langage pour tenter de comprendre en quoi le continuum langage oral / langage écrit est rompu.
- C'est un lien que l'approche PRL peut s'employer à rétablir, par la primauté qu'elle accorde à la fonction de partage. C'est par le caractère symbolique du langage oral échangé en séance que l'orthophoniste tente d'amener l'enfant sans rupture vers l'écriture, en passant par le dessin dans le cas de Grégoire.

Liens dessin/écriture

- Revenons un instant sur la peinture du chat (fig. 4) : sur proposition de l'orthophoniste de peindre ou dessiner, Grégoire fait le choix de la peinture, et émet l'intention de représenter un chat. Puis pour la première fois, il demande à Madame G. d'écrire «écume», le nom de son propre chat, ce qu'elle fait en syllabant. Il est intéressant de noter que cette ébauche vers l'attribution d'un sens à l'acte d'écrire intervient à partir du support du dessin, et également en partant d'une évocation née d'une émotion et reliée à l'univers affectif de Grégoire. Bien qu'isolé, cet événement marque une étape supplémentaire, bien que modeste, vers l'écriture.
- L'écriture du mot «foot» (fig. 8) prend sens après la réalisation du dessin du footballeur et du ballon.

Dans un premier temps, l'association dessin/ écriture peut s'avérer un point d'appui signifiant pour Grégoire et pertinent pour l'orthophoniste.

Sens accordé à l'acte d'écriture

- Nous en voyons une ébauche dans l'exemple du chat ci-dessus. Elle émerge de l'univers affectif très proche de Grégoire. L'approche PRL du langage écrit se propose de partir d'éléments très contextualisés pour faire accéder l'enfant à un monde de plus en plus vaste.
- Le simple fait qu'il accepte la proposition de l'adulte d'écrire à côté du dessin constitue une occasion d'introduire dans les échanges des remarques ayant trait au sens de l'acte d'écriture.

Analyse des productions :

Coordination oculomanuelle

- Dans les moments d'écriture, nous retrouvons les roulements d'yeux pendant les pauses. Ils signalent des difficultés possibles d'attention pouvant porter atteinte à la motivation de départ. Grégoire dessine et écrit toujours sur une feuille, et ne retient jamais la proposition d'utiliser le tableau : maîtrise-t-il mieux son geste lorsque son regard se porte sur une petite surface et nécessite de moins grands mouvements qu'au tableau ? Conserver ses traces graphiques dans le dossier revêt-il un sens pour lui, même s'il ne l'exprime pas ?

- A la fin du stage, nous n'aurons pas vu Grégoire écrire son prénom intégralement en autonomie. Dans les quelques occasions où il l'écrit pendant l'année, nous notons qu'il n'y a pas de régularité dans la progression, à l'inverse de ce que nous observons dans le domaine du dessin. Au tracé des lettres en copie dans certaines des premières occurrences, nous pouvons mettre en évidence le probable impact de ses difficultés au niveau oculomanuel.

A ce stade, on peut aussi supposer que la reconnaissance, et à plus forte raison la catégorisation de chaque lettre n'est pas encore formée: il pourrait s'agir d'une activité de copie d'une suite de figures (fig. 5). Ici, Grégoire écrit d'après modèle en février 2008.

- Pourtant, nous disposons d'un exemplaire de copie fidèle réalisée trois semaines plus tôt: nous pouvons faire l'hypothèse que Grégoire montre ici la compétence de reconnaissance logographique de chaque lettre, voire une ébauche de reconnaissance de la succession de lettres qui compose son prénom, d'autant plus qu'il réalise une transcription en majuscules, alors que le modèle est en scriptes (fig 6 haut). Les erreurs portant sur les deux dernières lettres ne remettent pas en cause cette hypothèse, d'autant plus que la semaine précédente, il se montre capable de transcrire son prénom sans erreur en scriptes (fig 6 bas). Ceci, mis en perspective avec l'occurrence de février 2008 (fig 5), nous interroge sur son aptitude à stabiliser une acquisition, et donc à généraliser, mais aussi sur l'existence ou la permanence du sens attribué à cet acte. L'intermittence des capacités attentionnelles liées aux difficultés oculomanuelles semble également en cause. D'ailleurs, à chaque occurrence, la mobilisation ne peut se poursuivre très longtemps.

- La quasi inexistence d'essais libres d'écriture combinant dans un ordre différent les lettres connues laisse supposer que ces lettres sont très contextualisées et restent attachées au

prénom. On mesure que la catégorisation de chaque lettre, c'est-à-dire l'accès au graphème, entité abstraite réutilisable dans d'autres contextes et appariée à sa face phonique soit encore lointaine.

C'est par un climat de confiance et de sécurité installé dans la relation au fil des séances que la détente corporelle favorisant le geste graphique devient possible, au moins en ce qui concerne le dessin.

Procédure sémiographique

- Grégoire ébauche tout de même une fois son prénom de sa propre initiative (fig.7), mais dans ce cas, il n'écrit que la première syllabe. Il s'agit tout de même des premiers indices de démarche ou intention sémiographique rudimentaire. Mais l'acte fondateur de reconnaissance sociale par l'écriture du prénom n'est pas encore posé. Déjà dans ce domaine, l'autonomie n'est pas encore possible. On comprend alors qu'il lui soit difficile à ce stade de se positionner en tant que sujet scripteur

Procédure phonographique

- Pour écrire le mot « foot » (fig. 8), Grégoire se met à tracer la lettre P, confirmant sa prégnance, et la difficulté de l'inhiber. Après lui avoir signalé son erreur, nous remarquons alors une petite ébauche de démarche phonographique : c'est avec le soutien de Madame G. qu'il peut produire le son [f] avant de commencer à écrire le mot, isolant ainsi un phonème, puis le faire correspondre au graphème F. Il réussit ensuite également à isoler le son [u] que Madame G. lui apprend à transcrire. Pour finir, il ne produit pas le son [t], mais lorsque Madame G. le prononce et lui dit qu'il correspond à la lettre T, Grégoire montre qu'il connaît cette lettre en l'écrivant seul. Puis sur la demande de Madame G., il rajoute ensuite le déterminant « le », utilisant la procédure logographique à bon escient.

Il est ici important de valoriser sa production : Madame G. le fait en soulignant sa compétence et ses connaissances.

- Cette capacité embryonnaire a pu apparaître par la conjonction de plusieurs facteurs mobilisables seulement en situation duelle : un étayage important de la part de l'orthophoniste, une thématique de prédilection, un climat de confiance et de détente installé depuis plusieurs mois. On mesure cependant la difficulté pour Grégoire de généraliser des petits événements isolés. Or, pour réellement s'appropriier l'écriture il est nécessaire de produire beaucoup pour comparer, appairer, ou bien comme dans le cas de certains enfants

autistes de haut niveau, de s'être emparé d'abord précocement de la lecture par le biais d'aptitudes particulières en perception visuelle. D'ailleurs à la suite de cette expérience, Grégoire a refusé de continuer à écrire ce même jour.

Procédure morphographique

Elle n'est pas mobilisée pour l'instant.

En conclusion, l'approche PRL envisagée semble tout à fait opérante, puisqu'elle permet de toute évidence à Grégoire d'évoluer en tenant compte de sa personnalité dans son ensemble, dans la tranquillité, tout lui en proposant aussi des sollicitations ajustées.

Elle nous permet également une observation dans le temps. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que Grégoire ne dispose pas pour l'instant du niveau cognitif nécessaire pour entrer pleinement dans la production d'écrits. Des ébauches existent, mais la rareté des occurrences entrave les possibilités de généralisation. De plus, la fatigue générée par la mobilisation de la coordination oculomanuelle, remarquée à diverses occasions, explique peut-être en partie le manque d'appétence spontanée de Grégoire.

Compte tenu de ces données, il est difficile pour l'heure d'envisager l'utilisation de l'ordinateur comme moyen compensatoire, d'autant plus que l'école et les parents signalent une absence d'intérêt pour ce support. En outre, le processus d'individuation suffisant et nécessaire à l'écriture du prénom en autonomie n'est pas avéré. Dès lors, on mesure la fragilité du sens que l'acte d'écrire peut prendre pour lui. Il se montre très peu perméable à ses enjeux sociaux.

Pour l'orthophoniste, cet élément à lui seul requiert une attention à porter sur d'autres aspects que le strict plan du langage écrit. Elle doit également interroger les éventuelles limites de Grégoire dans ce domaine.

Cependant, l'observation nous a également permis de mettre à jour un processus évolutif comportant de nombreux progrès ou pouvant en favoriser l'émergence : relation aux autres, détente et possibilité de différer, angoisses moins prégnantes à l'intérieur d'un cadre, plus grande ouverture au monde, dessin à caractère symbolique. De plus, le recours à l'humour, aux intérêts thématiques de Grégoire (le football, les animaux) liés à la lecture, et son attrait

véritable pour le dessin semblent constituer des pistes de travail intéressantes pour l'orthophoniste.

Entretiens avec les parents :

- Pendant l'année, nous avons vu la mère de Grégoire à deux reprises, en janvier et en juin. Elle nous a fait part de sa satisfaction concernant la prise en charge de son fils, en disant que son mari et elle-même ont remarqué de nombreux progrès, notamment au niveau de son expression orale.

- Quant au langage écrit, elle exprime posément que son mari et elle souhaiteraient bien sûr qu'il apprenne à lire et écrire, mais qu'ils veulent avant tout respecter son rythme. Elle ajoute qu'ils accepteraient qu'il reste à ce niveau le cas échéant. Madame G. a alors pu rappeler qu'accompagner Grégoire dans sa découverte du langage écrit faisait partie de ses compétences, ce que la mère de Grégoire n'a pas relevé.

- Cependant, nous avons ensuite appris indirectement que l'ancienne AVS de Grégoire intervenait tous les mercredis à domicile pour lui faire travailler le langage écrit sur la demande des parents. Ce positionnement, qui peut paraître ambivalent, révèle une souffrance sans doute très difficile à exprimer, d'autant plus que les parents peuvent ressentir cette période comme déterminante dans l'évolution de Grégoire : après plusieurs années de scolarisation, les attentes concernant le langage écrit se font pressantes. Nous pouvons faire l'hypothèse que Grégoire y est sensible, et que ce fonctionnement peut s'avérer contre-productif. Dans son cas, ce n'est peut-être pas tant le type d'approche orthophonique qui est à remettre en cause, qu'une mise en perspective plus globale concernant les différents acteurs impliqués dans le projet éducatif et thérapeutique, en cohérence avec l'ambivalence actuelle des demandes parentales. On mesure que ceci exige la plus grande délicatesse.

Tristan

Tristan est né le 12/01/2002 à domicile. Il est l'avant-dernier enfant d'une fratrie de six. Tous les enfants ont été placés en familles d'accueil et quatre d'entre eux sont en IME. Tristan rencontre sa sœur née en 2000. Ils étaient tous les deux dans le même foyer avant le placement de Tristan. Ce placement a été motivé par des carences éducatives majeures, l'alcoolisme des deux parents, et des problèmes de voisinage. Il est intervenu lorsque Tristan a été retrouvé à deux ans et demi en train d'errer seul dans la rue.

A la naissance de l'enfant, le couple vivait avec un autre homme. Il y a eu des doutes sur la paternité de Tristan. Après une recherche demandée par Monsieur, sa paternité a été confirmée. Depuis son placement, Tristan rencontre régulièrement son père dans le cadre du PFS (Placement Familial Spécialisé). Il a appris le résultat du test de recherche en paternité au début de mon stage (octobre 2008) ce qu'il a mal accepté au départ. Lorsqu'il était bébé Tristan a été nourri par son père de façon très particulière : c'était une sorte de gavage à la cuillère, la tête maintenue en arrière. Dès son placement, il a été en observation au CMPP de M., puis a été suivi au CAMPS pendant cinq mois.

En novembre 2006, le CMPP faisait état de carences relationnelles et affectives majeures, à des perturbations globales du comportement se traduisant sous forme d'hyperactivité et de contact discontinu. Un retard de développement (motricité, intelligence, langage) a été mis en évidence. Sur le plan psychoaffectif, des manifestations auto et hétéroagressives ont été pointées. La non-distinction entre le dedans et le dehors a entraîné une altération du processus d'individuation. Les pulsions et les interdits n'ont pu être intériorisés, donnant lieu à des angoisses massives. Cela se traduisait par des passages à l'acte immédiats sans contrôle ni élaboration mentale. Un bilan en psychomotricité a montré des troubles de l'attention et de la coordination et ainsi que de grosses difficultés de lien avec l'autre. Un bilan orthophonique a mis en évidence un retard de parole et de langage assorti de troubles articulatoires et d'une écholalie parfois. Le CAMPS a parlé d'évolution préoccupante avec amplification des troubles sous forme de manifestations obsessionnelles et compulsives, et d'angoisses persécutrices.

Ceci a donné lieu à sa prise en charge à l'hôpital de jour à partir d'octobre 2007, à raison de quatre demi-journées par semaine. Tristan a été diagnostiqué comme porteur d'autisme

atypique (CIM10 : F84.1). Dans le même temps, Tristan a été accueilli en moyenne section de maternelle, sans avoir le niveau requis. Un traitement de Risperdal lui a été prescrit. Pendant la durée de mon stage, Tristan est maintenu en grande section de maternelle avec un niveau de moyenne section. Il entame donc sa troisième année de fréquentation de l'école. Certains progrès ont été remarqués : il découpe, colle, reconnaît les formes et commence à écrire son prénom.

Madame G. reçoit Tristan en séance individuelle à partir de mars 2008 sur une demande portant sur son bégaiement. A l'occasion du bilan, Tristan est accompagné par son assistante maternelle. Madame G. note effectivement la présence intermittente d'un bégaiement tonique avec quelques arrêts dans la parole. Celui-ci intervient quand Tristan pose une question ou demande un objet. Il parle depuis qu'il est en famille d'accueil. Lors du bilan, Madame G. remarque un langage oral en expression correct. Nous développerons ce point lors de l'analyse. De son côté, l'équipe de l'hôpital de jour signale qu'il raconte peu et qu'il bégaié beaucoup lorsqu'il est sollicité. Cependant, il peut intervenir dans une conversation et faire des liens avec ce qui est dit. Il est capable de répondre aux questions de manière adaptée. Tristan vient à l'hôpital de jour quatre demi-journées par semaine (les mardis et vendredis toute la journée), temps pendant lesquels il va en séance de psychomotricité et d'orthophonie une fois par semaine, ainsi qu'à l'atelier sensoriel. Il est scolarisé les autres jours.

Lors de la première séance individuelle, j'ai été impressionnée par l'agressivité mal contenue et le regard dur de Tristan. J'ai été ainsi confrontée à la question de ce qu'un enfant peut renvoyer de dérangeant. Le fait de pouvoir le reconnaître a modifié mon regard sur cet enfant, qui a d'ailleurs considérablement évolué pendant l'année. Cela m'a confortée dans l'idée du bien fondé de travailler régulièrement en groupe clinique. On mesure à quel point il est important de pouvoir dégager l'enfant d'une place négative qui nuirait à la relation et serait préjudiciable au travail ultérieur. En ce sens, l'approche PRL de Madame G. m'est apparue très adaptée pour être à même d'accueillir et de contenir Tristan au point où il en était dans son évolution.

Analyse

Aspects cognitifs :

Intégration sensorielle et perception

Perception visuelle

- L'intégration visuelle de Tristan ne présente pas de particularités.

Perception auditive

- Les séances d'atelier nous permettent de repérer des aptitudes et un intérêt privilégié pour ce mode sensoriel. Tristan se montre très attentif lors des séquences qui mobilisent la reconnaissance des sons, les chansons, les rythmes. Il se met très rapidement à restituer les chansons rituelles de début de séance. Cependant, au départ, lorsqu'il veut chanter à l'unisson avec le groupe, nous constatons qu'il le fait en mesure et en rythme en suivant la mélodie, mais une tierce au dessus. Au bout de quelques semaines, il se met à chanter dans le ton.

Perception tactile

- Tristan accepte d'expérimenter ce qui est proposé, avec cependant une certaine excitation lors de la proposition d'utiliser les objets de massage. Madame G. accompagne cette activité de chansons sur les parties du corps, ce qui rend l'expérimentation plus aisée.

- Tristan marche très souvent sur la pointe des pieds. Pourtant lors de la même séance, il effectue plusieurs fois le parcours des différentes surfaces les pieds nus. Lors de la proposition du jeu d'appariement de surfaces, il accepte de se prêter à l'activité, mais les yeux fermés et non bandés. Son état de tension entrave sa recherche des similitudes et différences.

Perception olfactive

- Tristan se livre sans problème aux expériences touchant l'odorat. Il mobilise normalement ce mode perceptif à des fins cognitives.

Perception gustative

- Nous savions qu'un travail était mené avec Tristan à l'hôpital de jour autour des repas. La séance consacrée à la découverte des différents fruits intervient à un moment où il commence

à montrer la sensation de satiété. Lors de l'atelier, il goûte calmement tous les fruits sauf le cassis, avec un comportement adapté assorti de demandes.

Motricité

Latéralisation

- Tristan est droitier, bien latéralisé.

Stéréotypies

- En séance individuelle, Tristan ne présente pas de stéréotypies gestuelles, mais un enfermement dans certaines activités plus ou moins répétitives qu'il appelle du « travail ». Il s'agit de scénarios à base d'imitation de gestes empruntés au domaine du bricolage: il fait semblant de taper avec un marteau, de mesurer. Au départ, ces activités ne sont pas nommées comme du faire semblant par Tristan. C'est par l'échange avec Madame G., qui l'aide à mettre du sens et délimiter ces séquences par des mots, que Tristan peut ensuite annoncer lui-même qu'il « fait semblant de travailler ». Au cours de l'année, lorsqu'il recommence à entrer dans ce genre d'activités, il s'habitue petit à petit sous l'impulsion de Madame G., ou de lui-même, à mettre des paroles sur ses actes. Ceci le conduit à se décaler d'un schéma plus ou moins immuable.

Aptitudes psychomotrices

- Au tout début de l'année, Tristan présente une grande instabilité sous forme de décharges motrices. Il remplit l'espace en recherchant le ballon ou la corde à sauter. Par exemple, il nous donne la corde pour faire le cheval, il se met à sauter et crier dans une excitation difficile à contrôler. En se saisissant de ce moment, Madame G. se met à chanter «à dada» en commençant par le galop pour terminer au pas. Tristan parvient alors à se calmer.

- Dans les mêmes moments, Tristan va beaucoup chercher le ballon ou une balle pour la lancer un peu n'importe où, ou bien shooter dedans. Mais il accepte assez facilement le rappel des règles, à savoir que ce n'est pas possible de jouer au foot dans le bureau et que le but de la rencontre est d'échanger. Alors, le jeu de ballon peut devenir vecteur d'échanges étayés par la parole, instaurant des tours de jeu. Le cadre doit être reformulé plusieurs fois en début d'année par Madame G., rappelant qu'il peut aller explorer et choisir le jeu ou le livre qu'il veut, mais qu'il n'a pas le droit de se faire du mal, de faire du mal aux autres et d'abîmer le matériel. Tristan intègre bien la règle et entre progressivement dans des activités beaucoup

plus calmes. Nous nous sommes demandées au départ si Tristan n'essayait pas de reproduire des activités pratiquées en psychomotricité.

- La propreté diurne n'est pas acquise au début du stage. Des accidents peuvent encore survenir : il y a toujours une couche dans son sac. En cours d'année (vers février/mars), Tristan devient propre et n'amène plus son petit sac à dos, qu'il n'aimait pas qu'on remarque.

Espace

- Au départ, il semble impossible à Tristan de prendre possession de l'espace dans la tranquillité. Nous sentons une angoisse qui l'entraîne à tourner en rond dans le bureau quelques instants sans pouvoir se poser. Il n'y a pas d'élaboration mentale : il prend ce qui lui tombe sous la main sans projet précis.

- Tristan montre à plusieurs reprises des difficultés à passer le seuil de la pièce. Il lui faut du temps et une petite discussion avant de pénétrer dans le bureau, et quelques minutes supplémentaires avant d'accepter l'invitation d'enlever son manteau et son sac. Par la suite, la prise de position dans ces points précis de l'espace agit comme un rituel et lui permet d'entrer sans difficultés dans la séance.

Temps

- Les fins de séances ont été longtemps difficiles à négocier avec Tristan. Il a du mal à partir et essaie régulièrement de continuer l'activité en cours, ou tente en protestant de prendre un autre jeu. Madame G. propose alors de rendre ce moment positif pour lui : elle lui confie un objet à donner à l'hôpital de jour, ou lui donne son carton de rendez-vous pour la séance suivante. Tristan se met à accorder une grande importance à cet objet symbolique qui lui permet à la fois de se rassurer, et d'installer les séances d'orthophonie dans un repérage temporel. Il est essentiel de matérialiser le fait qu'il reviendra.

- Ultérieurement, lorsqu'il manifeste une réticence à l'idée de partir, Madame G. commence à le rapprocher de la notion de temps social (partagé par tous). Elle lui montre le réveil en lui expliquant calmement que la séance se terminera deux minutes plus tard, quand la grande aiguille sera sur le douze. Tristan se saisit immédiatement de cette proposition. Les fois suivantes, quand Madame G. annonce la fin de séance avec anticipation, il fait lui-même référence au réveil et aux deux minutes en attribuant clairement à l'orthophoniste le rôle de garant de la limite dans le temps. A partir de ce moment, Tristan peut accepter très calmement de partir à l'heure prévue.

- A plusieurs reprises pendant l'année, Tristan s'intéresse spontanément au calendrier. Madame G. lui fait repérer visuellement les mois, les semaines, les temps de vacances ainsi que le jour de son anniversaire.
- Tristan se montre sensible aux changements dans son emploi du temps, mais il ne s'agit pas d'une préoccupation constante et prégnante. C'est un facteur perturbant qui l'amène cependant, avec l'aide de Madame G., à tenter de visualiser ou d'anticiper certains événements, par exemple son départ certains week-ends dans sa famille relais.
- Dans le langage, Tristan évoque spontanément les épisodes passés. De plutôt confus, son récit et ses évocations deviennent de mieux en mieux situés et partageables avec l'interlocuteur. En fin d'année, il s'avère capable d'évoquer dans le passé et le futur. Il lui arrive de se projeter dans l'avenir sous la formulation : « quand je serai grand ».

Causalité

- Dans ses évocations, Tristan établit des liens de causalité, toutefois sans le marqueur « parce que ». La notion de causalité est cependant bien présente implicitement. Par exemple, il peut faire un récit tel que : « j'ai été dehors/j'ai pris froid/j'ai eu un rhume ». Il est capable de raconter avec précision un épisode marquant survenu pendant un week-end en famille relais. L'enchaînement logique des événements apparaît, lié à l'expression d'émotions : la friteuse a pris feu et les pompiers sont intervenus, Lila a pleuré, lui n'a pas eu peur.

Attention

- Les capacités d'attention de Tristan sont allées vers une amélioration constante au cours de l'année. Au départ son attention est très labile : Tristan est envahi par des angoisses. Il lui est difficile de se fixer sur une activité. Au début de chaque séance, il est toujours en mouvement dans la pièce en prenant ce qui lui tombe sous la main, sans possibilités d'élaboration. Pour l'orthophoniste, il faut partir de ce qu'il fait pour y introduire de la parole, l'inviter à verbaliser, à mettre du sens sur ses actes.
 - C'est aussi en introduisant de la frustration petit à petit, c'est à dire en délimitant son champ d'action, que Tristan peut fixer son attention sur un domaine restreint et s'apaiser.
- Dans son cas, la démarche PRL permet un accueil contenant, dans la tranquillité : d'une situation de tension et d'agitation importantes qui entravait sa pensée et l'amenait à refuser toute proposition, Tristan a progressivement évolué vers une acceptation des sollicitations du partenaire dans l'échange.

Mémoire

- Au cours de l'atelier, nous remarquons les facultés de Tristan concernant la mémoire auditive. Dès le départ, il montre qu'il retient très bien et très rapidement les paroles de chansons. De plus, il est capable d'une séance à l'autre de redemander une chanson de la semaine précédente. Nous notons également son aptitude à reproduire des rythmes. L'école rapporte qu'il manifeste le même intérêt pour les poésies et les comptines.

Il lui arrive à plusieurs reprises de demander à chanter seul et à en éprouver une grande fierté. Son attitude et le fait qu'il restitue les paroles sans déformations, en respectant la syntaxe montrent qu'il en a investi le sens. Sa restitution n'est pas de type écholalique.

- En séance individuelle, Tristan se montre très vite capable d'évoquer des événements passés et à y associer une émotion agréable ou désagréable. Il se met également à donner de l'importance à certains repères mnésiques, liés à la nécessité de se souvenir de points précis d'une séance à l'autre. Par exemple, la frustration de devoir interrompre une activité pour partir le conduit à former des projets (repandre le même jeu) pour la séance suivante.

C'est à partir de ce genre d'évènements que Tristan commence à accorder un sens à l'acte d'écrire, à savoir un rôle de mémoire externe rassurante. Il prend alors l'habitude de demander à Madame G. d'inscrire des éléments dans le dossier.

Il montre une capacité de mémoire épisodique et associative. Quelques séances après avoir écouté le récit de Madame G. sur un nid d'hirondelles au bord du toit, Tristan demande si les hirondelles sont arrivées. Nous observons à cette occasion, comme à d'autres, qu'il capte de nombreux éléments dans l'échange et les investit.

Aspects sociaux et émotionnels :

- Dans le langage, nous notons l'apparition spontanée et adaptée de formules de politesse comme « pardon » et « merci » en cours d'année.

Tristan utilise de plus en plus le langage dans sa fonction de partage. Par exemple, en arrivant en séance, il raconte : « J'ai été au cinéma, c'était bien ! », et recommence son récit quand j'arrive.

- A travers le langage, l'abandon progressif de scénarios mettant en scène des bêtes sauvages, l'accès à un usage socialement adapté de certains jeux (corde à sauter), nous assistons à son

humanisation et à son individuation. Par exemple, il peut exprimer de manière forte à la fois à propos de son identité et de son estime de soi : « moi, j'suis pas un con ».

- Il saisit les possibilités que lui offre la relation triadique en séance individuelle : il demande fréquemment ma coopération, mon aide. Il m'adresse des demandes, des évocations.

- Plus il investit les séances individuelles, plus il lui est difficile d'accepter l'atelier qui a lieu une demi-heure après. Il recherche encore l'exclusivité et veut évincer les autres enfants.

Sa fragilité, liée à son sentiment d'agression peut resurgir sous forme de refus du regard de l'autre par moments. La qualité de sa relation aux autres enfants est variable selon son instabilité émotionnelle et son agitation. Néanmoins, il devient globalement de plus en plus disponible à l'échange. L'école confirme cette tendance : dans la cour, Tristan n'est plus agressif envers ses camarades et ne pose pas de problèmes de comportement au sein de la classe.

- Tristan entre parfois dans des comportements d'imitation, notamment de Grégory, « leader » dans le groupe.

- Madame G. a dû partir des propositions de Tristan qui refusait toute sollicitation au départ. D'une attitude de maîtrise et de défense, il a petit à petit accepté la médiation de la parole de l'orthophoniste sur ses actes. C'est ce qui a initié l'émergence d'échanges authentiques.

Langage oral :

En expression

Si l'on considère les difficultés pointées dans les bilans effectués peu de temps après son placement, nous constatons dès le début de l'année que le retard massif s'est bien résorbé.

Articulation, parole

- Il n'y a plus de trouble d'articulation. Un trouble de parole peut survenir de manière isolée sur un mot (inversions, déformations), mais très rarement.

Langage

- Nous voyons que souvent en début de séance, Tristan a besoin des mouvements du corps pour parler.

- Son lexique est plutôt riche. Tristan nous surprend parfois par l'emploi de termes assez recherchés. Par exemple : « vous me déconcentrez ». A l'opposé, nous notons également la

présence de jurons ou de gros mots qui semblent lui servir d'exutoire lors d'une tension trop forte, ou pour accompagner l'expression d'une émotion désagréable.

- On remarque parfois des confusions sur les prépositions spatiales, comme par exemple « bateau dans la mer ».
- La syntaxe est correcte et Tristan énonce parfois certaines phrases longues et bien construites. Des flexions verbales du passé et du futur sont présentes. De plus au cours de l'année, Tristan produit une surgénéralisation : « retenez bien ça », témoin d'un langage vivant en construction.

Tristan s'exprime dans un langage plutôt riche et vivant. Sur ce plan, le retard important pointé auparavant s'est nettement atténué. De plus, il parvient désormais à verbaliser des angoisses et des émotions positives ou négatives par le langage. Par exemple, alors qu'il arrive énervé à sa séance, il annonce : « aujourd'hui, ça va pas être calme », ou au moment de partir, il exprime sa déception : « c'est dommage ! ».

Aspects pragmatiques

- En fonction de son degré d'agitation, Tristan contrôle mal le volume sonore de sa voix. Cependant, la prosodie est variée, adaptée, les modulations sont nombreuses.
- Il utilise des expressions « à la mode » comme par exemple : « c'est trop cool, c'est trop bien ». Ceci traduit la capacité pragmatique d'adaptation à la langue de ses pairs, aux usages de la cour de récréation.
- Nous remarquons également la présence d'expressions imagées (métaphoriques) dans son discours. Exemple : « elle sait rien faire, elle est haute comme trois pommes ».

L'usage du langage ne présente pas de caractère typiquement autistique avec carence prépondérante de l'aspect pragmatique.

Bégaiement

- Effectivement, Tristan présente un bégaiement tonique qui apparaît parfois en début de séance. On le note à d'autres occasions précises, surtout lorsqu'il parle de Mélodie, enfant trisomique que la famille d'accueil a adoptée (le couple a par ailleurs trois enfants adultes qui ne vivent plus à la maison).

En fin d'année, nous assistons à des séances où le bégaiement de Tristan ne se manifeste plus, ou alors il ne resurgit que très ponctuellement. L'école signale une quasi résorption.

En réception

- Tristan présente une bonne compréhension au sein d'échanges simples et concrets.
- Il comprend le vocabulaire des émotions : triste, gai, en colère, content, etc.
- Cependant, la compréhension de situations faisant appel à une recherche plus cognitive (résolution de problème : exemple de l'objet manquant en atelier) est plus dépendante de son état d'agitation et d'attention. Ceci entrave les facultés d'élaboration. Dans ce cas, il n'essaie pas de mobiliser sa pensée et attend que les autres répondent pour éventuellement répéter le résultat. Ceci constitue néanmoins une stratégie d'adaptation sociale : réussir à répondre lui importe.

Autres modes d'expression symbolique :

Les jeux de faire semblant

- C'est par cet abord qu'il a été possible d'amener Tristan à sortir de son état de tension agressive en la médiatisant par le langage. A partir de l'éventail des matériels à disposition, Tristan se saisit de bouts de tissu pour se déguiser et jouer des scénarios d'agression. Il s'agit de récits assez confus où Tristan est tour à tour pirate, ou animal féroce dans un spectacle de cirque. Madame G. rebondit sur ses propositions pour l'inviter progressivement à commenter dans l'échange ce qu'il est en train de faire.

Ce point de départ permet la mise en place d'une relation par le langage. Encore fallait-il une grande tranquillité de la part de la professionnelle pour pouvoir soutenir cela avec un point de vue strictement orthophonique. Cette parole cadre et trace des limites. Tristan intègre ainsi la frontière réel/imaginaire (voir plus haut « motricité/stéréotypies »). De plus, il sent ce qu'il peut se permettre d'exprimer. C'est un lieu où il peut déposer sa parole dans la sécurité.

- Au bout de trois ou quatre séances où Tristan renouvelle ces scénarios, il passe par une phase d'errance, à la recherche d'une activité. L'orthophoniste, en restreignant pour lui le choix des possibles par la parole, le met en situation de construire du sens à partir des objets à sa disposition. Ceci conduit par exemple Tristan à mimer des activités de bricolage : il dit que c'est « du travail ». Ces gestes agissant comme un rituel, mais susceptibles de modifications sont une imitation du mari de l'assistante maternelle.

- Le terme « travail » revient souvent. Tristan ne dit pas qu'il « joue ». Ceci ne devient possible que lorsqu'il acquiert un sentiment de sécurité en séance, grâce au climat installé peu à peu par l'orthophoniste. A l'issue d'un échange autour des repas à l'hôpital de jour, elle suggère à Tristan de prendre la dînette. Il se met alors à élaborer un véritable jeu de faire semblant : il met le couvert, sert les plats, imagine une histoire, et veut écrire le menu. La compétence émerge : une fois lancé et soutenu, il peut y développer une autonomie.

Les jeux de règles

- L'évolution de Tristan vers les jeux de règles a commencé vers mai/juin 2009. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'accès à ce type de jeux est intimement lié à son intégration progressive de la loi.

- Depuis octobre 2009, il s'est mis à accepter systématiquement les jeux de règles en séances, voire à les demander lui même. Il se montre maintenant capable d'en accepter les règles et de respecter les tours de jeu.

- Dès les premiers jeux de règles, Tristan accorde du sens au fait de gagner. Ici encore, on observe un comportement social spontané.

Langage écrit :

Afin de montrer de quelle manière la démarche PRL accompagne Tristan dans son abord du scriptural, nous allons décliner les points d'appui pertinents pour l'orthophoniste, mis à jour et repris au cours des séances.

Intégration de la loi

- Madame G. accompagne Tristan dans cette intégration selon plusieurs modalités :

- par sa parole, qui permet à Tristan de délimiter son champ d'action.
- en lui rappelant explicitement les règles du respect de soi et des autres.
- en aidant la mise en place de la frontière réel/imaginaire.
- en rendant possible l'accès aux jeux de règles.
- en l'accompagnant dans l'affirmation et l'acceptation de son identité (cf son patronyme).
- en lui permettant de découvrir la valeur du temps social

- Ce travail est possible car Tristan est accessible aux enjeux sociaux. Nous remarquons à plusieurs reprises qu'il n'a pas de déficit majeur concernant la théorie de l'esprit.

Cette intégration se manifeste dans son comportement et dans son langage :

- atténuation des comportements agressifs et de l'agitation, acceptation de l'échange.
- apparition des formules de politesse et allusions dans son discours spontané lors d'évocations comme « on n'a pas le droit de faire ça » ou encore « les gendarmes, ils veulent pas ».

Le lien entre l'intégration de la loi (à travers la notion de temps social) et l'émergence d'une motivation et d'un sens pour l'écriture se traduit même de manière directe en séance : l'écriture du patronyme, le carton de rendez-vous, la demande d'inscription dans le dossier avant de partir.

De plus, cette intégration constitue une condition importante à l'entrée dans les codes de la production écrite.

Lecture

Elle ne constitue pas un mode d'entrée privilégié vers l'écriture pour Tristan au départ. Ce n'est pas un point d'appui pertinent pour l'orthophoniste à ce moment de son évolution.

- A son arrivée à l'hôpital de jour (octobre 2007) puis au début des séances d'orthophonie (mars 2008), Tristan se comporte de manière très agressive vis à vis des livres : il veut en déchirer à plusieurs reprises. Il intègre ensuite rapidement l'interdit, mais au début de l'observation, il est dans un rapport d'attraction/répulsion avec le monde de l'écrit.

- Néanmoins en cours d'année, Tristan se montre très intéressé par une activité proposée par l'hôpital de jour autour du thème des animaux. Il s'investit avec beaucoup de sérieux et d'attention dans ce travail basé sur un support de livres, il veut que ce soit « bien ». Cependant, le rapport au livre se fait toujours en coopération avec l'adulte et dans un but autre que la lecture en elle-même.

- En séances individuelles, Tristan refuse systématiquement les propositions de lire une histoire, sauf vers la fin de l'année. Il commence alors à exprimer qu'il aime l'école, que l'hôpital de jour est « moche » ou « nul » et qu'il va apprendre à lire et à écrire. Cette attitude apparaît dans la période où son orientation doit être discutée. Après la proposition d'une

orientation en CLIS à la rentrée 2009, Tristan éprouve une grande fierté et manifeste un début d'intérêt pour les livres.

Le dessin

Il arrive que Tristan demande à dessiner, mais le plus souvent, c'est Madame G. qui le sollicite, en partant de ses évocations. Sans être son mode d'expression privilégié, le dessin constitue une voie où il s'engage en autonomie, en livrant spontanément des commentaires.

- La plupart du temps, les dessins de Tristan sont encore très rudimentaires et peu représentatifs (fig.9). Cependant de manière surprenante, ils peuvent par moments prendre une tournure beaucoup plus symbolique et donc reconnaissable par tous (fig.10) : il se représente ici en pirate dans son bateau. Ceci montre que Tristan a la compétence de dessiner de manière plus élaborée, mais qu'il ne la mobilise pas de façon constante. Nous pouvons supposer que l'expression de cette compétence est tributaire de son instabilité.
- En revanche, il est intéressant de constater que chaque dessin correspond à une évocation spontanée qui peut devenir support à l'échange et à l'écriture.
- Spontanément, Tristan trace des lettres plus ou moins reconnaissables à l'intérieur ou à côté de ses dessins (fig.9). Ceci témoigne déjà d'un processus qui le rapproche de l'attitude de l'enfant ordinaire.

Ecriture

Pour Tristan l'abord du langage écrit se fait plutôt par ce biais. Il présente spontanément une motivation pour l'écriture, qui se manifeste sous plusieurs formes. Nous allons les décliner ci-dessous, en montrant de quelle manière l'orthophoniste soutient cet intérêt.

Liens langage oral/langage écrit

C'est parfois d'évènements inattendus en séance que naît le désir d'écrire. C'est alors le rôle de l'orthophoniste PRL de se saisir de ces moments pour y inviter l'enfant en sécurité. Tristan dispose d'un langage oral en expression suffisamment riche pour devenir « syntaxiquement écrivable ». Mais certaines entraves l'empêchent d'entrer directement dans une démarche d'appropriation du scriptural. Cependant sa capacité d'évocations constitue une source d'échanges avec l'orthophoniste. Celles-ci débouchent à plusieurs reprises sur l'écriture.

- L'une d'entre elles présente d'ailleurs un caractère fondamental pour Tristan. Nous allons voir comment l'orthophoniste, en restant sur son terrain, accueille et accompagne ce surgissement dans la tranquillité, en le reliant à l'écriture.

Dans l'exemple suivant (le 30/01/2009), la tournure du sujet soulevé par Tristan n'est pas anodine, il est cependant possible de ne pas l'éluder sans pour autant déborder du cadre linguistique et du présent de la séance.

Tristan arrive en disant « c'est trop cool l'école ». Il vient d'apprendre qu'il ira en CLIS à la prochaine rentrée. Il ajoute qu'il apprend à écrire et joint le geste à la parole en se mettant à tracer spontanément des lettres et des boucles sur une feuille. Il essaie les crayons, les compare, explore. Puis il va chercher brièvement la corde à sauter, et prend ensuite deux annuaires, qu'il appelle des livres. Madame G. l'accompagne alors par la parole, ouvre l'un des annuaires et tombe par hasard sur sa commune. Elle le lui signale et Tristan veut voir si le nom de son assistante maternelle y figure. Madame G. le recherche et le trouve avec lui. Il se demande ensuite si « Mmmélo die » (bégaïement) y figure, et énonce ses propres prénom et nom. Puis, il semble changer d'idée, mais revient rapidement au sujet fondamental de son identité : il dit qu'il va « des fois au Mac do. J'y vais tout seul en scooter comme mon papa, papa C. » (nom de famille). Madame G. lui demande alors s'il veut écrire « papa C. » au tableau. Tristan se précipite. Madame G. écrit PAPA en syllabant et Tristan l'écrit deux fois. Il ne sait pas écrire son patronyme. L'orthophoniste l'écrit et il le recopie également. Ceci lui donne l'occasion de dire à Tristan que son père peut éventuellement venir la rencontrer, lui accordant clairement une place symbolique. A la fin, Tristan efface le tableau.

Ceci nous montre que l'orthophoniste peut s'appuyer sur la capacité de Tristan à se situer dans l'échange et à associer des évocations pour l'amener à l'écriture. De plus, le cadre contenant progressivement mis en place permet à l'enfant de déposer sa parole (qui touche ici à la problématique de la filiation et au signifiant fondateur qu'est le nom propre) en sécurité : elle est prise en compte, reprise sans interprétation dans la tranquillité. C'est ainsi que Tristan peut investir les séances d'orthophonie et y trouver un étayage.

Chanson

- Au début d'une séance, Tristan arrive en essayant de réciter l'alphabet en chantant et en sautillant. Après avoir repris la chanson avec lui, Madame G. lui propose de l'écrire au tableau. En effet, nous nous sommes rendues compte que dans son attitude ambivalente vis à vis de l'écrit, Tristan est dans un premier temps rassuré par la possibilité d'effacer. Dans

l'échange et avec le soutien de l'orthophoniste, il a pu tour à tour écrire les lettres qu'il connaissait ou se servir du modèle proposé. Il a tenu à aller jusqu'au bout de l'alphabet.

- Lors de la dernière séance en juin 2009, Tristan arrive joyeux avec un sac à dos « pour aller chez Marguerite (famille relais) en week-end ». En riant, Madame G. lui demande ce qu'il a mis dans son sac. Tristan énumère et Madame G. écrit au tableau. C'est également le jour où j'ai amené ma guitare. Tristan très intéressé et très heureux demande à chanter, à danser. Il veut faire une chanson. Nous lui suggérons d'en faire une à partir de ce qui est écrit au tableau. Il dicte des paroles, Madame G. les écrit et nous inventons une mélodie. Tristan est très fier du résultat et tient à conserver le texte dans le dossier.

Liens dessin/écriture

- Ils semblent pertinents pour Tristan. A plusieurs reprises en séance, l'étape du dessin constitue un support à l'évocation et une motivation à écrire ou à dicter quelque chose à l'orthophoniste. Très vite, nous nous apercevons que Tristan introduit spontanément des ébauches de lettre isolées à l'intérieur de ses dessins (fig. 9). Il adopte aussi parfois l'attitude de ne tracer que des lettres ou des signes graphiques ressemblant à l'écriture (fig. 11). On assiste par ce biais à une manifestation autonome de tentative d'écriture.

Pseudo écriture

- A l'hôpital de jour comme en séance individuelle, Tristan produit au départ de la pseudo écriture, souvent accompagnée de pseudo lecture (fig.12). Parfois, il trace un semblant d'écriture avec son doigt dans l'air. Ceci fait penser qu'une approche à base de grandes lettres mobiles à toucher, mettant en jeu la mémoire kinesthésique mérite d'être tentée.

Ce comportement semble révéler à la fois la manifestation d'un désir d'écrire, et la difficulté à se confronter à la réalité de l'acte. Nous assistons rapidement à un changement : nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est lié à la mise en place dans le langage de la limite réel/imaginaire. De plus en plus, Tristan se confronte directement à la réalité de l'écriture. Il entre petit à petit dans une démarche active d'appropriation, en traçant spontanément des lettres, des chiffres.

Dictée à l'adulte

- Nous observons à maintes reprises que cet abord de l'écriture prend sens pour Tristan. Il lui arrive même de l'exprimer explicitement : « T'as oublié quelque chose... D'écrire ! ».

D'abord proposée par l'orthophoniste, il se saisit ensuite spontanément de cette possibilité : il délègue à l'adulte ce qu'il n'est pas encore en mesure de faire tout seul.

Sens accordé à l'acte d'écriture

- L'activation de ces différentes entrées dans le scriptural montre que Tristan y accorde de l'importance. Nous notons qu'il a intégré une des grandes fonctions de l'écriture : l'inscription dans le temps ou la mémoire externe. L'existence d'une pseudo écriture en évolution et de la dictée à l'adulte confirme que Tristan lui attribue un sens.

- Il entrevoit aussi la fonction de création à travers les paroles de chanson.

- Nous remarquons également vers la fin de l'année une autre motivation émerger parmi ses tentatives : adresser un message à l'autre absent. Ainsi, à la fin d'une séance, Tristan demande à Madame G. d'inscrire dans le dossier « à papa et maman », puis il signe.

Analyse des productions :

Coordination oculomanuelle

- Le geste graphique de former des lettres identifiables était difficile au départ pour Tristan. Son écriture se présentait d'emblée comme macrographique. A cela, on peut imputer le rôle de sa tension corporelle et de son attention labile lorsqu'il s'agit de se canaliser sur ce geste (fig.11). A l'heure actuelle, il y a toujours une macrographie, mais la régularité dans le geste graphique est manifeste (fig.13). Les mouvements plus amples nécessaires au tracé de grandes lettres permettent sans doute à Tristan de mieux contrôler son geste.

Dans le même temps, la reconnaissance des lettres est intervenue, ses connaissances se sont étoffées : nous observons qu'il capte et généralise petit à petit des informations glanées à l'école ou ailleurs.

Procédure sémiographique

- L'étape fondamentale d'écriture du prénom en autonomie est déjà signalée à l'école. En séance, nous notons effectivement cette capacité, mais avec une erreur persistante dans la transcription (inversion) : « TRITSAN » (fig 14). L'erreur disparaît dès le début de la CLIS. Cependant, la présence du prénom écrit en autonomie, même erroné, prend bien une véritable

valeur sémiographique, puisque Tristan l'écrit de lui-même, sans sollicitation. Il y accorde de l'importance et se révèle sensible à la dimension de reconnaissance sociale qui s'y rattache.

- Nous repérons également l'apparition spontanée de lettres et de chiffres isolés auxquels Tristan attribue un sens, dans la continuité de la démarche de pseudo écriture. Lors de ces tentatives, on ne note pas encore de liens avec les unités de la langue orale. Nous remarquons également l'existence de groupes de lettres, sortes de proto mots appariés à du sens (fig.14), dans une démarche exclusivement référentielle.

Procédure phonographique

- Depuis septembre 2009 (entrée de Tristan en CLIS), Tristan demande spontanément à l'orthophoniste d'écrire des mots afin de les copier (fig. 15). Il s'avère capable de nommer les lettres utilisées. Nous avons la confirmation du désir de découverte de Tristan. En multipliant les occurrences dans un cadre privilégié, il se confronte à la correspondance graphème/phonème, avec l'étayage de Madame G. Il ne l'initie pas, mais écoute la syllabation, et répète parfois. Cette acceptation ouvre la voie à la généralisation, et préfigure les prémices de la procédure phonographique.

- Madame G. commence à aborder la TA, en partant des connaissances de Tristan, même limitées pour l'instant. Nous notons que c'est à partir des prénoms d'enfants de la classe, qui constituent souvent la base du développement de l'activité scripturale, que la série se construit (fig. 13). Celle-ci émane d'évocations spontanées de Tristan. Le discours parallèle tient une place importante. Il permet de renforcer la motivation et le sens donné à l'écriture.

Tristan commence par un peu de pseudo écriture. L'orthophoniste l'enjoint alors de faire appel à ses connaissances : Tristan dit qu'il connaît des lettres, et commence par écrire la première lettre de son prénom, avant de l'écrire en entier sans erreurs. Les lettres sont maintenant écrites de manière affirmée. Il tente ensuite un autre mot sur la base de son prénom. La première lettre n'est pas identifiable, mais cette occurrence donne l'occasion à Madame G. de réaffirmer le caractère symbolique de l'écriture (ce n'est pas un mot de la langue), et d'isoler la syllabe « TAN » commune avec le prénom. Le moindre essai, y compris avec ses erreurs, donne lieu à des échanges, des comparaisons, un recul, que Tristan est à présent à même d'accepter.

Il souhaite ensuite écrire « Damien », et demande le modèle à Madame G. Il recopie le prénom avec le « i » mal placé, que Madame G. rectifie. Puis il écrit la lettre « u » qu'il nomme comme telle : n'est-ce encore qu'une lettre pour lui, ou entre-t-il dans une ébauche de procédure phonographique, en lui accordant une valeur épéllative (voir tableau p. 12) ? En lui

disant qu'elle lit le son « u », l'orthophoniste introduit explicitement la notion de correspondance graphie/phonie.

Enfin, Tristan veut écrire « Marc », en demandant le modèle de madame G. Le fait qu'il se trompe dans la transcription donne l'occasion à l'orthophoniste de barrer la production erronée, pour permettre à Tristan de recommencer, et de réussir. Nous mesurons l'importance de l'acceptation de cette règle pour lui : avec l'étayage de l'orthophoniste, la TA lui permet de se frotter à la réalité de la démarche d'appropriation du scriptural, avec ses essais et erreurs, et Tristan s'avère alors à même de s'y confronter.

Procédure morphographique

- Nous ne disposons pas de documents attestant de son émergence.

Commentaires métagraphiques

- Fin 2009, l'ébauche de séries à partir des prénoms des enfants de la classe se fait sur la base des capacités d'évocations et associations de Tristan, qui nourrissent le discours parallèle.

- Auparavant, chaque production de Tristan s'accompagnait déjà de commentaires spontanés, renforçant l'idée d'une authentique implication dans l'activité et d'une recherche de partage.

En conclusion, bien qu'ayant reçu en un temps le même diagnostic que Grégoire, sur le plan orthophonique, nous observons une évolution très différente qui prend une tournure moins autistique.

Avec Tristan, l'abord PRL s'est avéré pertinent pour entrer en relation avec cet enfant qui refusait tout.

Comme nous l'avons constaté au fil des séances, l'essentiel du travail s'est joué autour de l'intégration de la loi. Or, le cadre d'une intervention PRL est très rigoureux sur ce plan. Dans « loi », nous entendons la dimension symbolique au sens large, qui se trouve également au cœur de la démarche d'écriture. Au vu de l'analyse des productions écrites de Tristan, nous pouvons faire l'hypothèse que cet accompagnement a contribué à son investissement croissant dans l'échange, puis dans les débuts de l'appropriation de l'écriture.

Si l'on se réfère au retard massif et aux traits préoccupants mis en évidence lors des bilans du CAMPS et du CMPP, nous notons une évolution favorable malgré la persistance de fragilités. Certes un retard important par rapport à la classe d'âge subsiste, mais le développement

global, dont cognitif de Tristan se poursuit. Ceci lui permet une intégration scolaire réussie en CLIS et une approche authentique du langage écrit. Cet accompagnement orthophonique a permis d'identifier des pistes de travail pertinentes. Elles constituent des points d'appui pour l'amener au langage écrit selon les modalités qui prennent sens pour lui.

Entretiens avec les parents :

En cours d'année, en lien avec l'apaisement progressif de Tristan et la proposition d'une orientation en CLIS, la famille d'accueil change son regard sur lui : lors d'un entretien, son assistante maternelle exprime que, compte tenu de l'importance de son retard et de ses difficultés de comportement initiaux, elle pensait qu'il irait en IME. La famille d'accueil valorise les efforts et les compétences de Tristan, qui bénéficie d'une dynamique positive. Il en tire une grande fierté. Bien que son père ne se présente plus momentanément au PFS, Tristan continue sa progression.

Nota bene : j'ai observé Rabah et Grégory, les deux autres enfants de l'étude, durant toute l'année pendant l'atelier, mais je n'ai pas eu la possibilité d'assister aux séances individuelles. Mon analyse se concentrera davantage sur les productions écrites et l'approche PRL qui les favorisent, et moins sur ce qui les sous-tend. En effet, ces deux enfants sont ceux qui sont le plus entrés dans l'appropriation du scriptural : d'une part, les productions sont plus nombreuses, d'autre part il n'y a pas nécessité de tenter de comprendre d'où viennent les difficultés et comment l'orthophoniste peut s'employer à amener l'enfant vers le langage écrit.

Les éléments rapportés sont essentiellement issus d'entretiens avec Madame G. sur la base de ses notes de séances individuelles.

Rabah

Rabah est né le 16/06/2004 en France de parents d'origine algérienne (kabyle).

Le père vivait en France avec la nationalité française, la mère est venue y habiter après son mariage. Un petit frère est né en 2007.

La mère ne travaille pas. Le père vend des primeurs sur les marchés (camion) avec le grand-père paternel, veuf remarié à la sœur aînée de Madame. La parole et la présence de ce grand-père occupent une place importante.

Rabah a été reconnu porteur d'autisme infantile (F 84.0 dans la CIM-10) au Centre de Ressources Autisme de Bretagne en 2007. Il a ensuite été suivi par une orthophoniste en libéral qui a mis en œuvre la méthode PECS pendant trois à quatre mois. Mais cela ne convenait pas aux parents. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que ce suivi n'ait eu aucun effet sur l'apparition du langage oral ultérieurement.

Rabah est arrivé au CMPI en juin 2008 et a débuté les séances d'orthophonie à partir de septembre 2008. Il n'avait alors pas de langage oral en expression. Celui-ci a commencé à apparaître subitement après un séjour d'environ un ou deux mois en Algérie dans sa famille, fin 2008/début 2009. Sur de nombreux plans, nous avons assisté à une véritable transformation dans le comportement de Rabah.

Pendant l'année scolaire 2008-2009, Rabah partage son temps entre deux jours pleins à l'école en moyenne section avec une auxiliaire de vie scolaire (AVS, ultérieurement) et deux

autres jours à l'hôpital de jour. Il a intégré la grande section avec AVS cette année scolaire 2009-2010.

Analyse

Aspects cognitifs :

Intégration sensorielle et perception

Perception visuelle

- Rabah ne présente pas de captation latérale des stimuli visuels. Mais par moments, il semble ne pas réellement fixer son regard sur la cible.
- Nous notons de très bonnes aptitudes perceptives sur le plan visuo-spatial : il arrive souvent avec un pliage fait par son père. Nous nous apercevons qu'il est lui même capable d'en réaliser très bien de plusieurs sortes. Ceci requiert d'autres compétences que la seule perception, mais témoigne à la base d'une très bonne intégration visuelle.

Perception auditive

- Au cours de l'année, Rabah commence à chanter pendant l'atelier. En fait, il marmonne et restitue des bribes de chansons à d'autres moments. Ces indices ajoutés à l'apparition du langage oral en expression nous montrent que la perception auditive est efficiente.

Perception tactile

- C'est un mode de perception que Rabah investit beaucoup à des fins de découverte. Lors des séances mobilisant le toucher, il se prête volontiers à toutes les expériences. Ceci rejoint son intérêt pour les pliages.

Perception gustative

- Durant l'atelier sur le goût, Rabah a tendance à jouer avec la nourriture, à l'écraser. Il ne goûte aucun fruit. A cette occasion, il n'adopte pas le comportement socialisé des autres enfants.

Perception olfactive

- La séance consacrée à la découverte de différentes odeurs nous montre que Rabah ne sait pas sentir, et ne mobilise donc pas l'odorat à des fins cognitives.

Motricité

Latéralisation

- Il est droitier bien latéralisé.

Stéréotypies

- Rabah ne présente pas de stéréotypies. Néanmoins, il a très souvent besoin d'amener un objet provenant de chez lui dans la main (exemple : pliage ou petit jouet). Ceci constitue un rituel, mais sans prégnance excessive. Il se montre capable de passer d'un rituel à l'autre avec une certaine souplesse.

Aptitudes psychomotrices

- Rabah présente de très bonnes capacités motrices. Il donne une impression de stabilité et de calme. Au cours de l'année, Madame G. remarque que Rabah est particulièrement bien campé dans le sol, notamment pour écrire au tableau et pour projeter sa voix.
- Nous sommes frappées par son état de vigilance: lorsqu'il descend les escaliers, il semble regarder partout autour de lui et pourtant il ne tombe pas.
- Dès la rentrée 2009, il nomme les parties du corps.
- L'orthophoniste remarque qu'il a parfois des baisses de tonus.

Espace

- Rabah prend spontanément possession de l'espace en séance individuelle comme pendant l'atelier. Il explore et va même fouiller quand ce n'est pas le moment. Il n'obéit d'ailleurs pas tout de suite quand on lui demande de cesser et de revenir à l'activité en cours.
 - Il fait preuve d'autonomie dans ses déplacements. Lors des séances individuelles, il demande à aller aux toilettes et s'avère capable de s'y rendre seul dès la fois suivante. Ceci devient d'ailleurs une sorte de rituel.
- Lorsque le langage oral en expression émerge, nous notons la présence de prépositions spatiales adaptées.

Temps

- L'apparition du langage oral en expression nous permet de pointer la présence de repères temporels. Il utilise les marqueurs avant, après et s'avère capable de se projeter dans l'avenir : « quand je serai grand, je ferai du vélo ».

- Il est capable d'organiser un récit comportant une succession d'évènements dans un jeu de faire semblant: une poupée fait pipi, caca, puis prend sa douche, s'habille et va acheter du pain.

Causalité

- Il adopte une position d'enfant qui cherche à agir sur son environnement. Il est très actif en séance. Or les capacités d'exploration sont à la base de la découverte des liens de causalité. Sa soif de découverte semble beaucoup plus forte que les rituels, qui n'ont pas une très grande prégnance.

- Il recherche systématiquement les jeux faisant appel à des compétences logico-mathématiques (encastrement).

- Il établit des liens de causalité dans le langage. Exemple : « on tire la chasse d'eau, alors le caca part dans la terre. »

Attention

- Rabah semble parfois être absent alors qu'il a assimilé beaucoup de choses. Dans ces moments, nous remarquons qu'il est en état d'attention vigilante. Nous en avons la preuve à plusieurs reprises par certains de ses actes et lorsque le langage oral en expression apparaît.

- En atelier, il est surtout présent et actif à partir du milieu de séance, au moment de la proposition de découverte d'une nouvelle activité. Petit à petit, sa présence s'affirme de plus en plus du début à la fin.

- En séance individuelle, son attention est tout à fait mobilisable, même si au départ c'est lui qui décide sur quel support il veut l'exercer. Par la suite, l'orthophoniste mobilise l'attention de Rabah sur ses propositions.

- Les moments de retrait correspondent souvent à une difficulté à inhiber une attention mettant en jeu la perception visuelle et/ou tactile au détriment de l'attention portée à la voix et au message du locuteur.

Mémoire

- Avant l'apparition du langage en expression, nous avons déjà la preuve des très bonnes capacités mnésiques de Rabah : pliages ; pomme de pin lancée sous un meuble, qu'il va chercher sans hésiter au bout d'une heure (à mettre en relation avec la permanence de l'objet).

- Nous notons que Rabah s'aperçoit et se souvient de ce qui manque. Ultérieurement, arrivant en séance et constatant que rien ne figure au tableau, il dit : « oh, y a plus. C'est effacé ».
- La mémoire épisodique comporte des évocations partageables et associées à d'autres. Rabah peut rapporter un souvenir correspondant à une ébauche de récit, mais il a tendance à revenir dessus à plusieurs reprises. Nous notons toutefois de petits changements. Dans l'interaction avec l'orthophoniste, le récit peut être modifié et s'étoffer.

Aspects sociaux et émotionnels :

- Rabah croise et soutient le regard de l'autre en atelier et en séances individuelles, même si ce n'est pas constant. Il l'associe fréquemment au pointage dans une attitude d'attention conjointe.
- Il est capable d'entrer dans des attitudes de complicité avec l'orthophoniste. Il sourit et même rit de bon cœur à plusieurs reprises.
- Il adopte des comportements sociaux spontanés comme mettre sa main devant la bouche pour tousser, ou (une fois) lever le doigt comme à l'école.
- Au début de l'année, Rabah décide beaucoup et accepte peu de sollicitations de Madame G. Il peut être en opposition, mais sans colère. Nous y voyons avant tout une phase d'individuation. Il évolue ensuite vers une plus grande acceptation des propositions de l'orthophoniste.
- Lors des ateliers, Rabah entre en relation avec les autres enfants, en donnant d'abord les objets, et plus tard en parlant un peu (mots-phrases ou phrases courtes).
Il recherche la présence, voire la protection de Grégory, mais il est beaucoup moins « dans le collage » en fin d'année.
Il a besoin de moments de retrait, auquel cas il cherche souvent à sortir du cadre. Il cherche le rappel à l'ordre, mais revient sans difficulté au sein du groupe.

Langage oral :

En expression

Articulation, parole :

- Rabah ne présente pas de troubles de l'articulation.

- Nous remarquons l'existence d'un trouble de parole fluctuant consistant surtout en des omissions de syllabes.

Langage :

- Au départ (avant le voyage), Rabah jargonnait beaucoup. Par moments, quelques mots isolés apparaissaient. A son retour d'Algérie, nous avons noté des progrès très rapides.

- À la rentrée 2009, Rabah parle de plus en plus. Il fait preuve de connaissances lexicales quelquefois inattendues. Il dénomme parfois des objets de l'environnement, mais sans prégnance particulière pour ce mode de verbalisation.

- Au niveau syntaxique, les phrases sont présentes, parfois avec un verbe à l'infinitif, parfois avec un verbe conjugué. Par exemple : « pas facer » (ne pas effacer). Il peut alterner les deux situations. La compétence à produire des phrases syntaxiquement correctes existe mais Rabah ne l'utilise pas tout le temps.

- Les notions topographiques apparaissent couramment (devant, derrière, en haut...).

- Les pronoms émergent sans inversions, ainsi que les relatives. Exemple : « la porte qui est ouverte. ».

Aspects pragmatiques :

Nous remarquons quelques particularités relevant de l'autisme, mais qui sont en régression :

- A certains moments, Rabah produit encore du jargon, jamais adressé. L'apparition de ce jargon est liée à de courts instants où il se met en retrait. D'autres moments silencieux où il n'écoute pas l'interlocuteur peuvent survenir ponctuellement.

- Il se désigne souvent par son prénom : « ça, c'est à Rabah ».

- Il emploie deux expressions récurrentes: « bon, d'accord » et « c'est bon » dans le sens de « c'est correct », un peu à la manière d'une écholalie différée résiduelle.

- De manière isolée lors d'un échange sur son entourage à l'école, Rabah déclare : « Yannick, c'est Yannick », à propos de son AVS, n'acceptant qu'un usage strictement référentiel de ce prénom, alors que Madame G. l'associait à un autre signifiant (sa fonction). Pourtant dans la même conversation, d'autres prénoms représentant des personnes sont associés à plusieurs signifiants, sans que cela ne le perturbe.

En revanche :

- Il produit fréquemment des évocations spontanées. Par exemple, il parle du camion de son père, de sa maîtresse malade, etc.

- Il adresse clairement des demandes d'aide correctement formulées à l'orthophoniste.
- On ne remarque pas d'inversions pronominales.
- Rabah ne se trompe pas dans les tours de jeu : « à toi/ à moi ».
- Il pose de vraies questions : « où est le bleu (crayon) ? ». Il répond également de manière adaptée aux questions de l'orthophoniste.
- La prosodie ne semble pas présenter de singularités.
- Lors d'une arrivée en séance, Rabah sourit de voir un globe terrestre sur le bureau et déclare : « C'est la Terre ». Nous pouvons faire l'hypothèse d'une capacité à se décoller du sens littéral pour accéder à la dimension représentative de l'objet désigné.
- La plupart du temps, le langage est bien utilisé dans sa fonction symbolique et devient support à de véritables échanges.

En réception

- Les compétences identifiées dans le langage oral en expression mettent en évidence une compréhension satisfaisante. Rabah comprend le lexique et la syntaxe employés par l'orthophoniste et d'autres interlocuteurs. Nous notons qu'il comprend la forme interrogative et la forme négative dans la conversation courante.
- Nous ne savons pas réellement s'il comprend ce qui lui est adressé lors des moments de retrait, car son attention semble sollicitée ailleurs, mais ces épisodes sont courts et de plus en plus rares.

Autres modes d'expression symbolique :

Les jeux de faire semblant

- Ils existent de manière spontanée, mais pas très fréquemment. Par exemple dans le grenier, Rabah prend des voitures et le garage et organise un jeu. Ou bien, il prend les Lego dans l'intention de construire une maison à laquelle se rattache une histoire inventée. La pensée précède l'action. Ceci témoigne de capacités de planification, donc d'anticipation et de construction de sens. Il montre ainsi des compétences génératives : il est capable d'associer plusieurs éléments pour construire un scénario.

Les jeux de règles

- L'orthophoniste a pu commencer à proposer des jeux de règles (loto ou lottino) au cours de la deuxième partie d'année. Rabah accepte alors la règle et les tours de jeu et s'investit : il est très attentif et vigilant aux images qui reviennent à l'un ou à l'autre. La notion d'enjeu émerge.

Langage écrit :

En ce qui concerne Rabah, le travail de l'orthophoniste consiste à accompagner l'émergence de l'activité scripturale. En effet, Rabah se positionne spontanément dans une démarche d'appropriation de l'écriture.

Les observations et les documents utilisés concernant Rabah sont issus des séances du dernier trimestre 2009. Il est alors en début de grande section.

Lecture

A plusieurs reprises, de manière incidente, nous notons que Rabah a des connaissances en lecture.

Les connaissances logographiques

- Au tout début de l'année (septembre 2009), il déclare : « Oh c'est Grégoire ! » en voyant une pochette avec ce prénom en majuscule. Nous pouvons faire l'hypothèse d'une lecture logographique par voie d'adressage.
- Nous nous apercevons que Rabah connaît toutes les lettres de l'alphabet.

Lecture des nombres

- Lors d'une séance, Rabah s'intéresse à un mètre ruban. Il le déplie et se met à lire tous les nombres jusqu'à 149. Ensuite, il déclare : « pas le 150 ». Ceci témoigne de compétences exceptionnelles. Mais compte tenu des particularités autistiques, le point le plus important à souligner est qu'il est capable de nommer ce qui n'est pas dans son champ perceptif visuel : il fait preuve de capacités d'abstraction, que l'on peut déjà supposer à partir de sa compréhension de la logique du système de numération.

Approche du livre

- Pendant l'atelier, il arrive que Rabah sorte du cadre pour aller chercher un livre.

- En séance individuelle, il va parfois spontanément en chercher un. Lorsque l'orthophoniste lui propose de raconter une histoire, il accepte et écoute le récit jusqu'au bout.

Le dessin

- Rabah est capable de produire des dessins à valeur symbolique (fig. 16) auxquels il associe spontanément des évocations. Mais il ne produit quasiment jamais de dessins seuls, ils sont accompagnés d'écriture (fig. 17). D'ailleurs, le dessin n'est pas son moyen d'expression privilégié. Très vite, c'est la production d'écriture qui prend l'ascendant.

Ecriture

Rabah écrit beaucoup spontanément. Ici, le travail de l'orthophoniste consiste à l'accompagner dans ce processus à partir de ce qu'il amène, en veillant à conserver le caractère symbolique à l'écriture. Il s'agit d'éviter une tendance à la ritualisation. Nous examinerons la manière dont elle se saisit de ce qui prend sens pour Rabah.

Liens langage oral/langage écrit.

- Rabah possède la compétence de s'exprimer avec une syntaxe correcte, mais nous émettons l'hypothèse qu'il ne ressent pas la nécessité de l'utiliser constamment.

Le rapport entre son niveau de connaissance de la langue écrite et son usage de la langue orale ne s'organise pas de la même façon que pour l'enfant tout venant (comptage jusqu'à 150, compétences en lecture globale) : l'abord du langage écrit précède l'usage syntaxiquement correct du langage oral en expression, survenu tardivement.

- La motivation à écrire émerge parfois d'un échange avec l'orthophoniste. Mais dans le cas de Rabah, c'est plus souvent l'écriture elle-même qui devient support à l'échange.

Pseudo écriture

- Il arrive que Rabah produise des signes graphiques s'apparentant à l'écriture (fig.18 haut). Cependant, ces signes apparaissent toujours au côté de lettres isolées ou de mots, voire de formes ou de dessins (fig.17). Ces occurrences sont rares et disparaissent au fur et à mesure de l'évolution vers des productions écrites exclusives. Elles ne revêtent pas le même caractère que la pseudo écriture de Tristan. Rabah n'attribue pas de sens à ces signes. Ils nous semblent plutôt correspondre à un plaisir à tracer, comme si Rabah se livrait à une recherche gestuelle et visuelle. Nous émettons également l'hypothèse de signes inspirés de la calligraphie arabe (fig. 18).

Dictée à l'adulte

- C'est une attitude fréquente de Rabah, mais il n'y accorde pas la même valeur que Tristan. Ceci lui procure souvent un grand plaisir : il sourit ou même jubile lorsque Madame G. écrit à sa demande deux prénoms d'enfants de sa classe. Il se sert de ces écrits dans une visée de connaissance, afin de les réutiliser. Ainsi, l'orthophoniste écrit en fin de séance le prénom LOUISE que Rabah réécrit sur une feuille en arrivant à la séance suivante (fig. 19), avec une erreur : l'omission de la lettre « i » nous laisse supposer le recours à la procédure logographique. Ceci témoigne à la fois de sa démarche d'appropriation de l'écriture et de l'investissement des séances d'orthophonie.

L'irruption possible d'imprévus en séance PRL permet de laisser surgir et observer les compétences de l'enfant et de s'appuyer sur elles.

Sens et plaisir associés à l'acte d'écriture

- Rabah ne le formule pas explicitement. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse que l'écriture prend sens pour lui dans la dimension du plaisir même de la découverte et de l'appropriation. D'abord liée aux prénoms des membres de sa famille et de son patronyme, elle s'élargit au cercle de ses camarades de classe, des professionnels du CMPI, ou de noms de jeux comme « Loto » ou « Lottino ».

- Le réinvestissement constaté et la joie intense exprimée sont rattachés à des évocations, que l'orthophoniste soutient dans l'échange. Nous constatons que ce désir pour l'écrit prend sa source dans l'univers affectif de Rabah.

Analyse des productions :

Coordination oculomanuelle

- C'est un point fort de Rabah, remarqué dans les pliages et d'autres activités manuelles. Sur le plan de l'écriture, Rabah montre une certaine aisance aussi bien sur le support de la feuille que du tableau.

Aspect visuo-spatial

- On remarque une tendance à la macrographie, mais elle ne provient pas d'une maladresse : le tracé est plutôt ample et régulier. Nous en avons la confirmation lors d'une intervention de Madame G. qui suggère sur un ton complice et amusé que l'on peut aussi écrire « tout petit, petit, petit ». Ceci fait rire Rabah qui se met à écrire son prénom en tout petits caractères bien

lisibles sur le tableau. A d'autres occasions, il le réitère lui même en reprenant le ton de Madame G.

- D'ailleurs, l'aspect visuo-spatial de l'écriture fait partie intégrante de l'activité de recherche de Rabah. Ainsi, il entreprend d'écrire d'abord les prénoms et le patronyme des membres de sa famille à différents emplacements, penchés puis droits, en boucle (fig. 18 bas), soulignés (fig.18 haut), en utilisant quatre couleurs. Cet aspect constitue un élément important de son mode d'appropriation. L'orthophoniste intervient pour empêcher qu'une tendance à la ritualisation ne s'installe. En effet d'une séance à l'autre, Rabah a tendance à reprendre les éléments de la séance précédente, cependant sans recherche d'immuabilité. Par exemple : lorsqu'il redemande d'écrire les prénoms avec les quatre couleurs, Madame G. lui dit que le bleu n'est pas là, ce que Rabah accepte sans difficultés. Nous constatons justement qu'il procède de lui-même par petits changements et décalages progressifs, qui l'amènent par exemple à décider d'écrire droit, puis souligné (fig.18 haut).

Nous remarquons à la fois un fonctionnement singulier dans son approche de l'activité scripturale, correspondant à certaines tendances de l'autisme (recours prépondérant à la perception visuelle), et une certaine souplesse et flexibilité mentale qui autorisent une authentique démarche d'appropriation. Celle-ci s'opère également sur le plan du fonctionnement de l'outil.

Procédure sémiographique

- Si Rabah accorde de la valeur à l'aspect visuel et spatial de ses productions, il lui attribue aussi une valeur de reconnaissance sociale. Il s'avère capable d'écrire spontanément et en autonomie les prénoms des membres de sa famille, dont le sien. Il les lit après les avoir écrits et en est fier. Ensuite, il y ajoute son patronyme. Un peu plus tard, il se met à apparier systématiquement ce nom de famille à chaque prénom, comme dans une recherche de cohérence, de logique interne, de compréhension. En outre, ceci montre qu'il se situe bien au sein de sa famille.

- Il se met spontanément à épeler les prénoms qu'il écrit. Il demande un jour à l'orthophoniste d'épeler son prénom (composé, de quatorze lettres), et le transcrit très facilement sans aucune aide au tableau. Ceci met en évidence que sa compétence dépasse la simple dimension logographique et révèle un potentiel d'exploration plus étendu du langage écrit.

- Nous constatons une autre évolution spontanée : Rabah ajoute de nouveaux prénoms à ses productions. Pour ce faire, il demande de l'aide à l'orthophoniste (écrire un modèle), et s'en sert par la suite en autonomie. Il nous montre à plusieurs reprises qu'il retient ces nouvelles informations, confirmant ainsi sa démarche d'appropriation. Nous le voyons dans l'exemple de « LOUSE » (fig. 19). A la fin d'une autre séance, il écrit « Arélie » au tableau en majuscules avant de partir. Cette fois, ceci émane de connaissances extérieures au cadre de séance. Il s'agit encore du prénom d'une camarade de classe, dont l'erreur de transcription signale qu'il est vraisemblablement issu d'une procédure logographique.

De la même manière, Rabah réécrit EMILE (camarade de classe) sans erreur à quelques séances de distance, révélant ainsi un processus d'acquisition.

- Ensuite, Rabah adopte l'attitude de corriger ses erreurs en faisant des commentaires : « non, pas ça », « pas celle-là, pas bien ça », ou après rectification « c'est bon ». Ceci survient par exemple après qu'il a écrit le prénom de son petit frère en oubliant le E final.

- Lors de séances ultérieures sur la base du prénom et du patronyme, il fait même exprès de se tromper, puis de corriger et s'en amuse. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il cherche ainsi à se rassurer sur la maîtrise acquise dans le cadre fixé, et sur la démarche essai/erreur/rectification inhérente à l'apprentissage.

Ce comportement nous apporte encore une preuve d'une capacité à la flexibilité. De plus, il s'agit d'une démarche de faire semblant montrant déjà une possibilité de recul par rapport à sa production. Compte tenu de son trouble autistique, ceci constitue une potentialité importante, que l'orthophoniste prend en compte dans son travail d'accompagnement vers un usage autonome du langage écrit.

Procédure phonographique

- Petit à petit, Rabah ne se contente pas d'épeler les prénoms écrits, mais se met à isoler spontanément les phonèmes dans sa prononciation. Il utilise aussi la syllabation. Nous nous apercevons ainsi que Rabah mobilise la procédure phonographique. Tout se passe comme s'il exerçait d'abord l'étendue de ses découvertes sur un domaine limité, mais pas tout à fait clos.

- Pour l'instant, on ne peut pas parler de générativité à la manière des enfants tout venants. En effet, Rabah ne tente pas pour l'instant de transcrire une phrase ou un embryon de récit. Rappelons qu'il est alors en début de grande section et que le contexte de production est différent d'une demande de type scolaire. Quoi qu'il en soit, nous constatons une évolution

constante, mais les transformations s'effectuent peu à peu à l'intérieur de son cadre de référence, qu'il cherche à maîtriser en l'élargissant peu à peu. Ce fonctionnement inclut également la recherche au niveau visuel et spatial.

Pour l'orthophoniste, il s'agit d'un véritable travail d'accompagnement visant à favoriser cette éclosion en suggérant des pistes pour de nouvelles découvertes.

Procédure morphographique

Pour l'instant, les productions de Rabah ne nous apportent pas d'indices concernant l'utilisation de cette procédure.

En conclusion, l'approche PRL offre l'occasion de travailler sur un terrain proche de la compétence de l'enfant, par opposition à la notion de performance.

En effet, ce cadre favorise l'appui sur les potentialités propres à l'enfant. Dans le cas de Rabah, il permet de mettre à jour et soutenir un indéniable désir d'écriture et de très bonnes capacités identifiées sur le plan cognitif. Il s'agit d'accompagner ce désir en acceptant de partir de son univers et veiller à le rapprocher, le cas échéant, de la fonction symbolique. En effet, c'est par ce biais que la généralisation de toutes les procédures utilisées par Rabah peut prendre sens. Il s'agit aussi de travailler à partir de la confiance dans son fonctionnement singulier pour s'approprier le scriptural.

Entretiens avec les parents :

- Madame G. a reçu les parents à plusieurs reprises. Ils expriment leur contentement et leur confiance devant l'évolution de Rabah. Ils sont satisfaits du travail mené par l'équipe du CMPI.
- Nous nous rendons compte que le grand-père joue un rôle important auprès de lui. La famille est attentive à ses progrès, l'encourage, et valorise ses productions écrites.
- Les parents sont d'accord avec la proposition de l'école et de l'équipe pour une rentrée au CP avec AVS en septembre 2010.

Grégory

Grégory est né le 27/03/2001. Il est le dernier d'une fratrie de trois garçons. Il a également trois demi-frères et sœur nés des deux unions précédentes du père. Les deux parents travaillent. La grossesse était pathologique et a failli être interrompue. Finalement, l'accouchement s'est déroulé normalement.

Les parents signalent qu'il a babillé normalement. Il a marché à 14 mois. Il est allé à la crèche à 18 mois sans angoisse de séparation.

Il a été scolarisé à 2 ans et 10 mois. Selon ses parents, Grégory « ne jouait pas avec les autres, il n'était pas tranquille ». L'école a très rapidement fait part d'inquiétudes en 2004 : une instabilité, de l'hyperactivité, des comportements hétéro-agressifs, une intolérance à la frustration, des mises en danger, un retard de langage avec désignation de lui-même à la troisième personne, ainsi que des troubles du sommeil et de l'alimentation ont été mis en évidence.

De plus, début 2004, Grégory a été hospitalisé en urgence à la suite d'une chute avec traumatisme crânien, finalement sans gravité.

Une épilepsie temporo-pariétale droite a été mise en évidence. Un traitement de Micropakine et de Ritaline a été mis en place dès 2005.

Des infections ORL à répétition dans la petite enfance ont été signalées.

Tout ceci a donné lieu à la mise en place de soins plurivalents (avec association positive des parents) à l'hôpital de jour à B., en raisons des troubles importants du comportement et du développement, avec éléments d'ordre psychotique. Le bilan a alors fait état d'une instabilité psychomotrice, d'une épilepsie temporelle et d'éléments dysharmoniques à versant d'allure psychotique. L'évolution dans le service (jusqu'en août 2008) montre que Grégory s'est progressivement apaisé. Il est devenu accessible aux activités proposées. Sa relation aux autres était beaucoup plus sereine et moins agressive. Quelques moments de retrait sont encore pointés, mais beaucoup moins importants.

Lors du bilan de sortie, la synthèse du médecin met en évidence un tableau très dysharmonique, mais comportant des compétences, et une évolution notable avec la proposition d'un passage en CP. On y mentionne des troubles du langage, ainsi que l'existence de beaucoup d'angoisses et d'un besoin de liens. Cependant, Grégory est dans la

communication et le jeu symbolique. Il est alors diagnostiqué comme porteur d'autisme atypique ou TED non spécifié (CIM-10-F84.9).

Le bilan orthophonique fait état d'un important retard de langage en compréhension et en expression (syntaxique). Le discours est parfois inintelligible. Des difficultés sur le plan de la conscience phonologique, une mauvaise intégration et discrimination des sons sont relevées, avec l'hypothèse d'une entrave dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une suite à la prise en charge orthophonique est recommandée.

Le bilan psychométrique montre les très bonnes aptitudes de Grégory sur le plan de l'organisation visuo-spatiale. Un support concret à manipuler et la référence au langage écrit aident à la concentration. Un bon degré d'investissement dans le travail est également relevé. On note des difficultés en mémoire auditive à court terme, alors qu'il est très performant en mémoire visuelle à court terme. Son attention est mobilisée par le langage écrit.

Grégory est arrivé au CMPI de L. à la rentrée 2008, pour cause de déménagement. Madame G. a reçu Grégory de septembre 2008 à juin 2009 en séances individuelles (31). Il était alors scolarisé en CP avec AVS à raison de six demi-journées en alternance avec trois demi-journées à l'hôpital de jour.

Les séances ont repris à la rentrée 2009, alors que Grégory est désormais en CLIS, avec la même alternance école/hôpital de jour. Une prise en charge psychologique a également débuté depuis août 2009.

Analyse

Aspects cognitifs :

Intégration sensorielle et perception

Perception visuelle

- Nous notons effectivement une grande rapidité dans la prise d'indices visuels. Grégory présente un regard parfois tranxifiant, mais il n'y a pas captation latérale des stimuli visuels.

Perception auditive

- En dehors des sons du langage, la discrimination de différents sons (instruments, objets) est très bonne et très rapide. De plus, Grégory retient les chansons et prend plaisir à les restituer.

Perception tactile

Il est le seul du groupe à se concentrer sur le jeu d'appariement de surfaces les yeux bandés et à le réussir.

Perception gustative ; Perception olfactive

Grégory se livre aux expériences à des fins cognitives avec implication: il fait des comparaisons assorties de remarques.

Motricité

- Nous ne remarquons pas de difficultés particulières dans ce domaine.

Latéralisation

- Il est droitier, bien latéralisé.

Stéréotypies

- Grégory n'en présente pas.

Espace

- Il prend possession de l'espace, explore. Il se repère aisément.

- Dans le langage en expression, il utilise les prépositions spatiales de manière adéquate.

Temps

- Dans le discours, il utilise les flexions verbales du passé et du futur et les marqueurs temporels à bon escient.

- Il se repère bien dans le déroulement temporel de la journée.

- Cependant, certaines séances individuelles mettent à jour des difficultés de repérage concernant sa place dans l'histoire familiale (succession des naissances).

Causalité

- Grégory établit sans difficultés des liens de causalité. Confronté à trois, puis quatre images séquentielles, il opère un classement très rapide et organise très bien son récit (octobre 2008).

Toujours à partir d'un support visuel (Astérix), il se montre capable de rendre explicite des inférences entre plusieurs cases.

- Dans son langage oral en expression, nous notons incidemment la présence de liens de causalité et du marqueur « parce que ».

Attention

- Grégory peut s'engager pleinement dans une activité avec beaucoup de concentration s'il l'a décidé. Dans ce cas, il peut mener des jeux de règles ou une séquence d'écriture à son terme sans difficultés.

- Il veut décider, il a du mal à accepter les sollicitations de l'orthophoniste. On note néanmoins un progrès en cours d'année. Ses capacités d'attention sont tributaires de cette tendance à la toute puissance.

- Lors de certaines séances, Grégory semble fatigué, comme un peu endormi. Ceci entrave sa motivation.

Mémoire

- Nous constatons de très bonnes capacités chez Grégory en ce qui concerne la mémoire de travail pour du matériel visuel. Par exemple, lors de la séance d'atelier consacré à l'objet manquant, il donne la bonne réponse très rapidement à plusieurs reprises.

- Dans son discours, nous remarquons qu'il est capable d'évoquer des souvenirs partageables avec l'interlocuteur. Sa mémoire épisodique fonctionne avec des associations.

Aspects sociaux et émotionnels :

- Lors des ateliers, nous remarquons que la relation aux autres enfants se réalise sans agressivité, mais Grégory cherche à prendre toute la place, à décider, à prendre l'ascendant. Il se montre protecteur et envahissant vis à vis de Rabah. L'orthophoniste, par le travail sur le cadre, l'amène petit à petit à inhiber ses réponses, à différer, à sortir de l'immédiateté et ainsi à lui faire accorder de la place aux autres.

- En séances individuelles, il demande parfois de façon répétée l'aide de l'adulte alors qu'il a la compétence de faire par lui-même.

- Il se montre sensible aux enjeux sociaux comme gagner ou perdre.

Langage oral :

En expression

Articulation, parole :

- Grégory présente des troubles de l'articulation sous forme de sigmatisme interdental avec interposition linguale très prononcée. Plus généralement, l'articulation est rendue floue par les troubles de l'articulé dentaire, associés à une déglutition primaire (il prend encore une tétine à la maison).
- Nous notons également la présence d'un retard de parole avec postériorisation des [tr] en [kr] et [dr] en [gr] assortis parfois de quelques confusions sourdes/sonores.

Langage :

- Nous observons un lexique plutôt riche. Grégory produit des phrases syntaxiquement bien construites pouvant comporter des relatives, des flexions verbales du passé et du futur, de la concordance des temps.

Singularités :

- Lors de certaines séances, Grégory contrefait sa voix. Il lui arrive de « parler bébé » pour jouer avec un poupon à qui il donne à boire et à manger. Ceci, lié aux difficultés de repérage dans l'histoire familiale, a donné lieu à un questionnement de l'équipe, puis à une proposition de psychothérapie, acceptée par les parents. Grégory a débuté les séances, en plus de la poursuite de l'orthophonie dès la rentrée 2009, avec implication.

En réception

- Il a une bonne compréhension du vocabulaire et de la syntaxe courante.
- Il colle parfois au sens littéral d'un mot ou d'une expression imagée, ce qui peut entraver sa compréhension d'une demande ou d'une situation.
 - ainsi lors de l'atelier, il refuse un jour de participer à la comptine rituelle de « la poule » en expliquant « moi, je suis pas une poule ».
 - en séance individuelle, après qu'il a organisé un scénario avec la poupée, Madame G. propose : « on écrit sur la poupée ? ». Grégory se précipite alors sur la poupée dans l'intention d'écrire dessus.

Autres modes d'expression symbolique :

Les jeux de faire semblant

- En séances individuelles, Grégory organise spontanément des scénarios à partir de figurines.
- Dans ses jeux, les thématiques d'agression, d'explosion (« volcan cassé ») avec des personnages puissants (Dark Vador, Astérix...) sont récurrents. Il lui est difficile d'accepter que l'orthophoniste s'insère dans le jeu.

Les jeux de règles

- Grégory peut s'investir dans des jeux de règles assez complexes comme Puissance 4 ou le Scrabble Junior pour lesquels l'orthophoniste adapte les règles. Il y prend du plaisir malgré la difficulté et s'y implique. Dans ce domaine, il respecte les tours de jeu. C'est un terrain où il peut entrer dans l'échange avec l'orthophoniste. C'est un angle pertinent pour l'amener à intégrer la loi et lui donner un sens.
- Il lui arrive d'essayer de tricher, ce qui nous montre qu'il est très sensible à l'enjeu de gagner ou perdre. Cette motivation favorise son envie de découverte. Il parvient néanmoins à accepter le rappel des limites.

Langage écrit :

- Nous disposons de peu d'éléments sur la période précédant l'entrée au CP de Grégory, et donc de la manière dont l'appropriation de l'écriture a commencé. Nous constatons dès le début qu'il entre dans l'apprentissage. Néanmoins, il est intéressant d'observer la démarche de l'orthophoniste pour accompagner dans son domaine l'apprentissage formel du langage écrit abordé en classe.
- Avec Grégory, Madame G. adopte une certaine fermeté qui le contient et l'amène petit à petit à atténuer sa tendance à la toute-puissance. Elle l'accompagne en fonction de ses possibilités et étaye sa motivation : à presque chaque séance, elle l'engage à lire et/ou écrire, souvent à partir d'événements de séance ou d'évocations. En cours d'année, ceci entraîne Grégory à accepter des sollicitations moins appuyées. A d'autres moments de séance, il peut aussi choisir des jeux.

Lecture

- Grégory comprend la combinatoire dès le tout début du CP. Il parvient rapidement à lire de courtes histoires.

- Son implication dans la lecture est fluctuante. Lors de certaines séances, il semble fatigué, un peu absent. Il lui arrive alors de se livrer à la devinette et à ne plus être dans le sens, alors que la compétence existe.

Fin juin 2009, il exprime spontanément qu'il n'a pas lu à la maison et déclare : « je veux lire, personne veut ». Il s'agit ici de son ressenti, qu'il énonce sous forme de plainte. Cependant, nous pouvons établir un lien avec la notion d'auditoire pour partager et nourrir l'intérêt de lire (cf Bourdieu et Chartier).

- Grégory amène parfois un livre de la maison. Ceci sert alors de support à la séance (fig 20).

- Sur sollicitation de Madame G., il aborde le Lexidata à plusieurs reprises : il montre une très forte motivation pour cette activité et y réussit très bien. Notons qu'il s'agit d'un support plus ludique et ne nécessitant pas le même degré de construction de sens que la confrontation à un texte (récit).

Dessin

Appétence

- Grégory prend beaucoup de plaisir à dessiner. Il présente de très bonnes compétences dans ce domaine (fig 20 et 21). Le dessin est tout à fait représentatif et expressif. Il devient naturellement support à de nombreuses évocations et à l'écriture. L'orthophoniste l'encourage dans cette voie également pour lui permettre d'exprimer la richesse de ses potentialités.

Graphisme et représentation

- Le graphisme est plutôt saccadé, mais témoigne d'une bonne qualité symbolique, basée sur le repérage des traits représentatifs essentiels à la reconnaissance d'un personnage. Nous retrouvons ici ses capacités identifiées dans le domaine de la prise d'indices visuels mises au service d'une intention de représentation.

Ecriture

Liens langage oral/langage écrit

- En fonction de son important trouble d'articulation et de parole, Grégory fait preuve d'une conscience et d'une discrimination phonographique fluctuante, mais le plus souvent d'une surprenante qualité. Nous notons ponctuellement la confusion b/d (fig 20 et 26), mais dans

une grande majorité des occurrences, la transcription des sons consonantiques est correcte. Il déjoue ainsi le rapport langage oral / langage écrit décrit chez l'enfant tout venant : l'imprécision en expression dans le langage oral n'entraîne pas de confusions massives dans la production écrite.

Liens dessin/écriture

- L'orthophoniste peut initier le travail en TA par le biais du dessin (fig 20). Ces liens semblent évidents pour Grégory qui l'associe spontanément à l'écriture. Cependant, il passe sans réticence et sans difficulté à l'écriture seule.

Sens accordé à l'acte d'écrire

- Grégory ne le formule pas explicitement, mais exprime son désir d'être soutenu, confirmant ainsi son envie d'apprendre. Nous avons la preuve de cette motivation dans l'usage autonome et la générativité qu'il montre dans ses productions.
- Il entre d'ailleurs d'emblée dans le travail de TA.

Analyse des productions :

Coordination oculomanuelle

- Elle est tout à fait efficiente pour Grégory qui s'avère capable d'écrire très lisiblement en cursives dès le début de l'année.

Procédure sémiographique

- Grégory a dépassé depuis longtemps le stade de l'écriture autonome de son prénom et de la reconnaissance sociale qui s'y rattache. Pourtant, nous voyons cette procédure à l'œuvre dans la fierté de savoir lire et écrire et de montrer ce qu'il sait faire. Nous y retrouvons son besoin de valorisation, de partage d'intérêt relié au versant conatif de l'écriture.

Procédure logographique

- Nous pouvons la repérer dans les occurrences comme « Maitreda » (fig 21). Le repérage du noyau lexical du mot « maître » s'est opéré correctement, à l'exception de l'accent circonflexe, sans doute peu souvent présent dans les productions d'enfants en fin de CP.

- La présence récurrente de lettres finales muettes pour des noms communs, relevant à la fois de la procédure logographique et morphographique, comme dans « chocolat » (fig 24), robot (fig 26), souris (fig 25) montre l'existence d'acquisitions solides sur le plan orthographique. Grégory utilise ses capacités d'intégration visuelle à des fins cognitives, favorisant sans doute le recours efficace à cette procédure.

Procédure phonographique

- Grégory y a recours dès le début de l'année, même s'il existe ponctuellement des confusions b/d, v/f. Ces erreurs ne sont pas massives, compte-tenu du trouble d'articulation et de parole résiduel. Dès les premières séries préparatoires à la TA (fig 22), puis dans les autres documents, nous observons ses capacités d'appariement grapho-phonémique. Nous la détectons aussi dans certaines erreurs, témoins d'une procédure de recherche pertinente. Par exemple, Grégory tente d'écrire « Pokémon » avec un « c » (fig 23) ou « glace » avec un « s » (fig 24), essayant ainsi de transcrire les sons [k] et [s], à la correspondance phonogrammique complexe. Il est courant de voir ce genre d'erreurs se poursuivre chez les enfants tout venants au-delà du CP. Nous retenons surtout l'aptitude de Grégory à chercher des solutions en autonomie aux problèmes que pose l'écriture.

- Nous voyons également cette procédure à l'œuvre dans les occurrences du document « Guerre des Etoiles » (fig 21). Par exemple, la présence du « é » dans la transcription de « léila » l'atteste. Malgré l'omission de certains graphèmes correspondant à des phonèmes difficiles à repérer, les occurrences « davador » (Dark Vador) et « maitreda » (Maître Yoda) montrent également que Grégory cherche des solutions phonographiques pertinentes. Nous remarquons aussi l'intermittence de la confusion d/b (ici absente contrairement à « obélix » ou « idéfix » (fig 20)).

- D'emblée, les procédures logographique et phonographique interviennent conjointement dans ses productions.

Procédure morphographique

Grégory utilise spontanément cette procédure précocement (fig 23). Nous la repérons dans la présence de marques du pluriel et dans les flexions verbales.

- Dans la série éclatée (fig 23), il commence par omettre le « s » final à la fin de « bulle », et ne retrouve pas spontanément le déterminant « des ». Cependant, le principe de la série, faisant appel aux associations et aux analogies, fonctionne ensuite. Le « s » final de « domino » correspond au fait que Grégory a pensé ce mot au pluriel lors de sa transcription,

oubliant l'utilisation précédente du déterminant au singulier. Néanmoins, ceci montre que la procédure morphographique est à l'œuvre. Dans les deux autres occurrences du pluriel, elle est tout à fait efficiente : Grégory connaît même la marque irrégulière du pluriel de « cheval ».

- Nous notons la présence de flexions verbales adéquates, comme la marque de la deuxième personne du singulier, que Grégory a rajoutée spontanément après réflexion dans « tu pédales » (fig 26). De même pour « bébé dort », qu'il propose lui-même (fig 26). Nous remarquons aussi la forme complexe du passé composé (fig 25), bien repérée par Grégory. La constance de la forme adéquate dans les trois occurrences demandées par l'orthophoniste révèle la solidité de certaines acquisitions, le recours à des processus analogiques et à une cohérence logique, ainsi que des compétences de calcul syntaxique : le découpage correct pronom/auxiliaire/participe passé tend à le montrer.

Procédure orthographique

- La présence de ces différentes procédures fonctionnant simultanément et en réseaux montre la capacité d'un usage autonome du langage écrit en production chez Grégory. Pour l'orthophoniste, l'essentiel du travail consiste à soutenir le sens de l'acte, la motivation, l'aspect conatif. Dans cette perspective, la TA mise en œuvre à partir du contexte symbolique de l'échange semble pertinente.
- L'abord du langage écrit par la médiation de la TA permet de révéler à l'orthophoniste et à l'enfant lui-même des compétences. Sur une année, nous constatons une progression notable, mettant à jour l'éventail des connaissances et potentialités de Grégory. Nous observons bien une démarche d'invention orthographique.
- L'acte d'écriture, rattaché à du sens par la contextualisation de la rencontre permet un abord rassurant, venant peut-être pallier le sentiment de manque de soutien familial.
- Cette démarche favorise une liberté d'expression et d'invention à l'intérieur d'un cadre rigoureux. Ce soutien peut s'avérer important pour un enfant avec TED, qu'une trop grande liberté formelle (comme dans une proposition de texte à écrire d'emblée en autonomie) pourrait perturber. Le cadre est globalement respecté par Grégory, mais on peut voir une marque de transgression récurrente (pas forcément consciente) dans son insistance à écrire systématiquement au-dessus du trait matérialisant le début de chaque pas. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse d'une forte motivation pour l'activité scripturale, puisque Grégory est capable d'entrer dans la démarche essai/erreur/rectification inhérente à l'appropriation. Ceci nécessite une certaine tolérance à la frustration et à des moments de doute.

Commentaires métagraphiques

- Dans la TA, il est plus judicieux de parler de discours parallèle, dont le commentaire métagraphique fait partie, associé aux évocations. C'est ce discours qui nourrit l'écriture. Grégory est capable de proposer, d'associer, et d'accepter les propositions de Madame G., et donc d'entrer avec soutien dans la fonction symbolique de l'écrit.
- Dans le même temps, cette approche nous permet de relever les verbalisations de Grégory ayant trait aux stratégies utilisées pour résoudre les problèmes posés par l'activité scripturale. L'observation étayée par les travaux sur l'appropriation du scriptural s'avère pertinente pour tenter de comprendre son fonctionnement cognitif.

En conclusion, Grégory est entré dans l'apprentissage du langage écrit, et manifeste une capacité d'invention orthographique. Malgré son trouble, il montre des aptitudes à l'évocation et l'association, en lien avec de bonnes capacités cognitives. L'approche PRL semble pertinente pour soutenir sa motivation, fragilisée par un sentiment de manque de soutien. A travers la TA, un travail sur la règle dans l'échange, dans un cadre rigoureux, est également présent.

Depuis peu, Grégory fait d'ailleurs preuve de créativité dans d'autres domaines que le dessin et l'écriture : il récupère divers objets (plumes, bouts de tissus ou de feuilles) et les colle pour en faire des tableaux.

Entretiens avec les parents :

- Lors des entretiens avec l'orthophoniste, les parents expriment leur sentiment de progression concernant leur fils. Cependant, lors de la proposition de l'école et de l'équipe du CMPI d'un passage au CE1 avec AVS, ceux-ci optent pour une orientation en CLIS pour l'année 2009/2010. Madame émet des doutes sur les capacités de Grégory concernant le langage écrit, et admet qu'elle le soutient peu dans ce domaine.
- Ces éléments doivent être pris en compte : un parcours difficile au quotidien avec un enfant très perturbé dans la petite enfance influence les projections parentales sur son avenir. Ici, le travail de l'équipe consiste aussi à considérer l'accompagnement parental, afin que Grégory puisse continuer d'investir le langage écrit en production, pour lequel il manifeste des capacités et une forte motivation.

- Le rôle de l'orthophoniste consiste essentiellement à soutenir l'aspect conatif de l'écriture, en favorisant éventuellement un changement de regard des parents sur les aptitudes et aspirations de leur fils.

3/ Discussion

3.1 Limites et avantages de la méthodologie employée :

3.1.1 Limites :

- Cette méthodologie nécessite un développement plus long, moins précis que des résultats de tests. Mais il s'agit de restituer un peu de globalité pour expliquer la démarche PRL. Cependant, nous ne nous plaçons pas dans une volonté de tout voir. Nous extrayons des éléments pertinents de l'observation, étayés par les apports théoriques.

- Nous ne sommes pas dans une démarche expérimentale, mais une certaine rigueur est pourtant possible. Ce type d'étude peut apporter une vision complémentaire à des observations très ciblées issues de protocoles d'évaluation. Cette recherche n'est pourtant pas empirique. Nous ne nous trouvons pas dans une complète subjectivité. D'autres regards viennent soutenir l'observation, puisque celle-ci est étayée par des travaux et des connaissances théoriques sur le sujet.

- La structuration se fait dans un après-coup assez lointain par rapport au moment d'observation, et présente un risque de surinterprétation. Cependant, ce risque est tempéré par le caractère longitudinal de l'observation, qui nous rend témoins d'une évolution, et par les échanges avec les autres thérapeutes de l'enfant.

- Nous ne pouvons pas prétendre à l'exhaustivité ni à une réelle possibilité de généralisation. Cette étude est destinée à ouvrir des pistes de réflexion pour la clinique en orthophonie, et n'apporte pas de réponses définitives.

3.1.2 Avantages :

- Cependant, notre recherche révèle des éléments communs aux quatre situations. Ceux-ci peuvent constituer un canevas pour l'accompagnement orthophonique de l'enfant présentant des TED, ayant développé un langage oral en expression, et entrant dans l'activité scripturale :

- observation fine de l'enfant et réflexion sur cette observation
- connaissance de son monde de référence et de ses préoccupations du moment
- connaissance fine de ses difficultés, capacités, et de son environnement
- connaissance des demandes de cet environnement (parents, école, hôpital de jour, etc) : capacité à les prendre en compte, mais aussi à prendre du recul. Doit-on répondre à la demande, ou se donner la possibilité d'un décalage afin de laisser une véritable place à l'enfant et à la réflexion du professionnel ?
- compétence lectorale et réflexion sur les productions écrites des enfants.
- allers retours constants entre la théorie et la clinique.

- Structurer une observation après-coup présente aussi des avantages : plus on structure des éléments pertinents, plus on voit. C'est une démarche réflexive qui nous abstrait de l'immédiateté.

- Cette observation présente une cohérence par rapport à la démarche de l'orthophoniste. Comment en rendre compte sans adopter un parti pris d'observation dans le temps ? Celle-ci nous offre une vue plus globale de l'enfant, ne se focalisant pas uniquement sur une capacité isolée, et éclairant l'analyse des productions. Le manque de précision au regard de données issues de protocoles d'évaluation est compensé par le temps d'observation, qui nous rend témoins d'une évolution, et vient nourrir notre analyse.

- Elle présente aussi une cohérence par rapport à la démarche des travaux sur l'appropriation du scriptural : pour observer et favoriser cette appropriation, il s'agit de s'éloigner d'une situation très formalisée, comme le recommandent les auteurs, en sachant que le contexte n'est jamais neutre.

3.2 L'abord PRL comme accompagnement dans l'appropriation du langage écrit chez les enfants avec TED :

- La PRL permet un ajustement à la personnalité et au rythme de l'enfant. Ce type d'approche révèle les particularités de chacun, et de fortes disparités, dont il est important de tenir compte dans l'accompagnement. Nous l'observons bien lorsque nous considérons les exemples de Grégoire et Tristan, ayant reçu le même diagnostic, éprouvant tous deux des difficultés à entrer dans l'activité scripturale, mais pour des raisons et avec des manifestations bien distinctes.

- Notre étude nous montre que la référence au diagnostic ne peut pas être le seul critère de choix pour un type d'accompagnement en orthophonie. En effet, nous observons une grande variété dans les profils des quatre enfants de l'étude. Par exemple, nous pouvons soutenir que Rabah, porteur d'autisme infantile, entre dans une démarche d'appropriation du scriptural, avec des particularités, malgré son trouble. Cette approche permet de renforcer sa démarche tout en la respectant. L'étayage de l'orthophoniste se fait dans le sens d'un travail sur la valeur d'échange reliée à l'écriture, favorisant ainsi son éclosion et son épanouissement. Il pourrait être préjudiciable d'avoir recours à une méthode plus dirigée sur le plan cognitif, dans un moment où l'enfant s'inscrit dans une démarche de recherche en autonomie. Ceci touche aussi au processus d'individuation. Rien n'empêche ultérieurement d'avoir recours à un autre abord en cas de difficultés lors de l'apprentissage scolaire.

- Lorsqu'un enfant avec TED ayant développé un langage oral en expression aborde le langage écrit, les facteurs de son développement se sont complexifiés. Il semble alors difficile d'avancer que seule une prise en charge cognitivo-comportementale peut s'avérer efficiente. Ce choix dépend de toutes les facettes de l'évolution de l'enfant, de l'orientation des prises en charge précédentes, et des demandes parentales.

- La PRL offre un cadre contenant et des sollicitations. Cette approche n'est pas exempte de stimulations. Nous l'observons par exemple dans les propositions de copie de mots. Le travail se fait dans la zone proximale de développement, mais sur d'autres plans que l'aspect

strictement cognitif : la qualité de l'échange et de l'investissement est également visé. L'exemple de Grégory nous montre qu'un abord plus dirigé peut être adopté.

- Notre étude nous a montré que le niveau cognitif de l'enfant est déterminant pour qu'il s'engage dans une démarche d'appropriation de l'écriture. Nous devons en tenir compte quel que soit le type de prise en charge. Avant de déterminer le recours à un type d'approche, il paraît important de mesurer l'ensemble des exigences éducatives auxquelles l'enfant est déjà confronté, en rapport avec ce facteur. De plus, le rôle de l'orthophoniste se trouve-t-il sur un terrain strictement éducatif ?

- La PRL assume le parti de relier l'écriture à la fonction symbolique, au détriment d'alimenter prioritairement l'enfant en informations et savoirs. Elle aide à l'établissement d'associations, qui constitue souvent une difficulté pour les enfants autistes. Toutefois, l'apport de connaissances existe, mais relié au contexte de séance.

Conclusion :

- En réponse à notre hypothèse de départ, nous pouvons affirmer que l'approche PRL, liée à son abord du langage écrit, présente des éléments pertinents pour l'accompagnement vers l'activité scripturale d'enfants présentant des TED et un langage oral en expression.

Notre étude montre qu'il est difficile d'exclure systématiquement ou d'invalider cette approche. L'évolution de ces quatre enfants et l'analyse de leurs productions nous en montrent les points pertinents.

- Tout dépend surtout de la coordination des différents intervenants dans la vie de l'enfant. En fonction de la demande parentale, il s'agit de trouver un équilibre entre les exigences scolaires et le type d'approche orthophonique. Une mise en perspective au niveau de l'équipe s'avère toujours nécessaire.

- En revanche, il peut être utile pour l'orthophoniste travaillant selon la PRL, de se former aussi à une méthode cognitivo-comportementale pour en comprendre les ressorts, pouvoir l'utiliser le cas échéant, ou en utiliser des éléments. Cependant, on peut questionner la pertinence de cette dernière solution. Faut-il plutôt défendre la cohérence globale d'une approche, quelle qu'elle soit ? Ce pourrait être l'objet d'une autre étude.

En cas d'échec, l'orthophoniste peut alors remettre en cause le bien-fondé de son approche, et opter pour un autre abord.

- Toute approche implique un choix éclairé et argumenté de l'orthophoniste. Quel que soit le type d'accompagnement mis en place, aucune approche ne saurait prétendre à la complétude. Toute méthode comporte forcément des manques.

- En écho à M. Lemay, cette étude nous amène à plaider pour la défense d'une pluralité dans les approches orthophoniques du langage écrit en production chez les enfants avec TED. Il paraît important de conserver la richesse des différentes approches, avec une ouverture nécessaire aux travaux des autres abords. Il s'agit également d'accorder une confiance dans le regard et le choix du professionnel, et dans son expérience clinique.

Liste des abréviations

AVS: auxiliaire de vie scolaire

CAMPS : Centre d'Action Médico-Sociale Précoce

CIM-10 : Classification Internationale des Maladies – révision 10

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire

SESSAD : Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile

CMPI : Centre Médico-Psychologique Infantile (

CMPP: Centre Médico-Psycho-Pédagogique

DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual - révision 4

IME: Institut Médico- Éducatif

PEC S: Picture Exchange Communication System

PFS : Placement Familial Spécialisé

PRL : Pédagogie Relationnelle du Langage

TA : Technique des Associations

TED : Trouble Envahissant du Développement

TEDSDI : Trouble Envahissant du Développement Sans Déficience Intellectuelle

Figure 1

23/062008

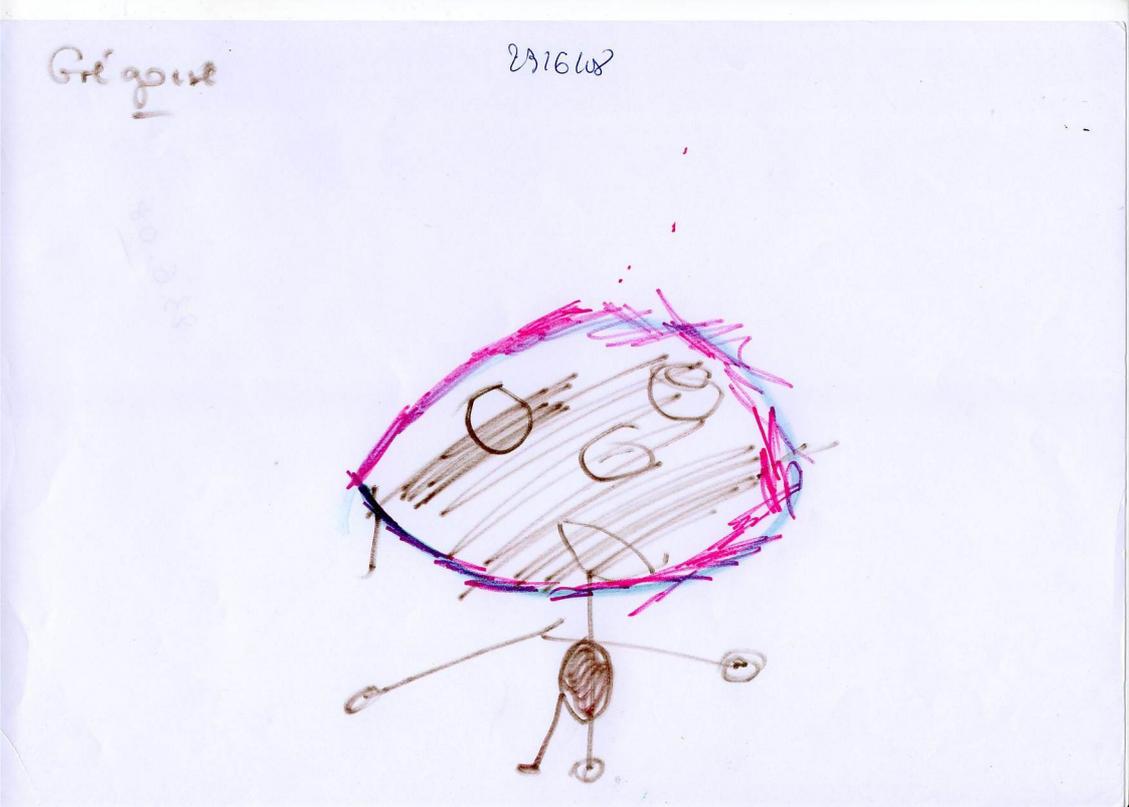
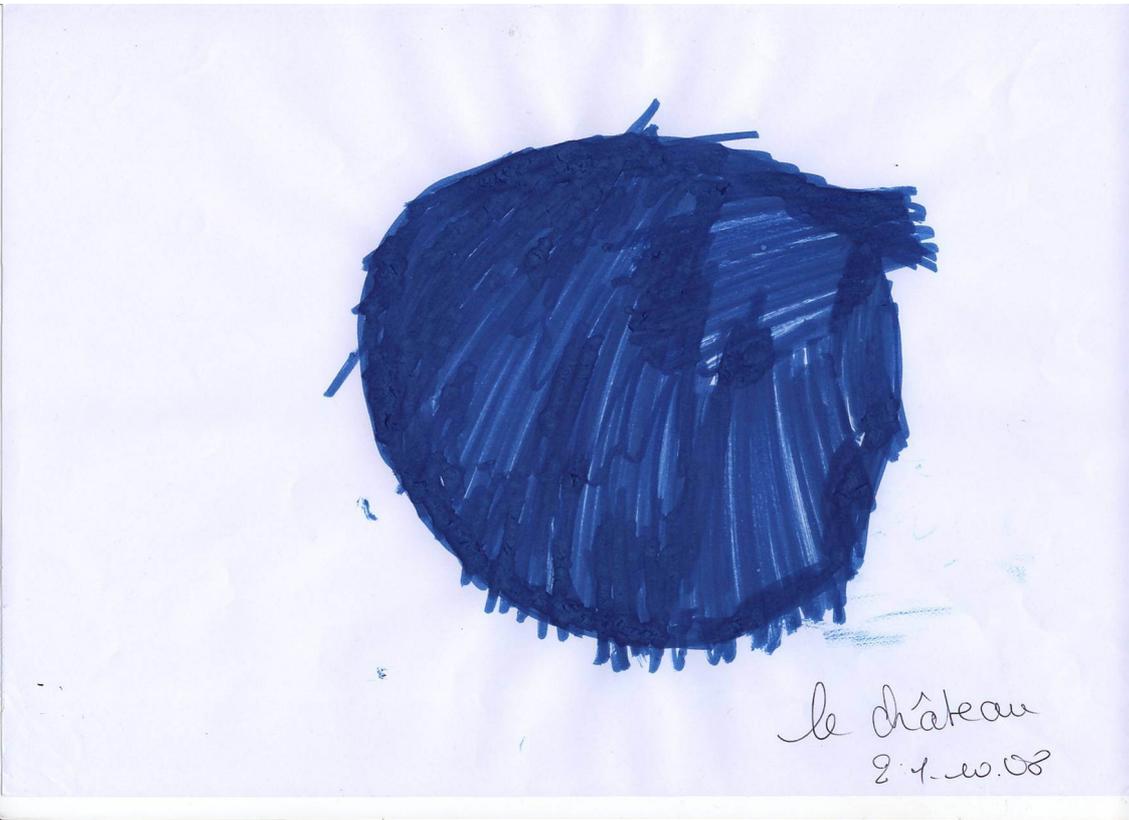


Figure 2

21/10/2008



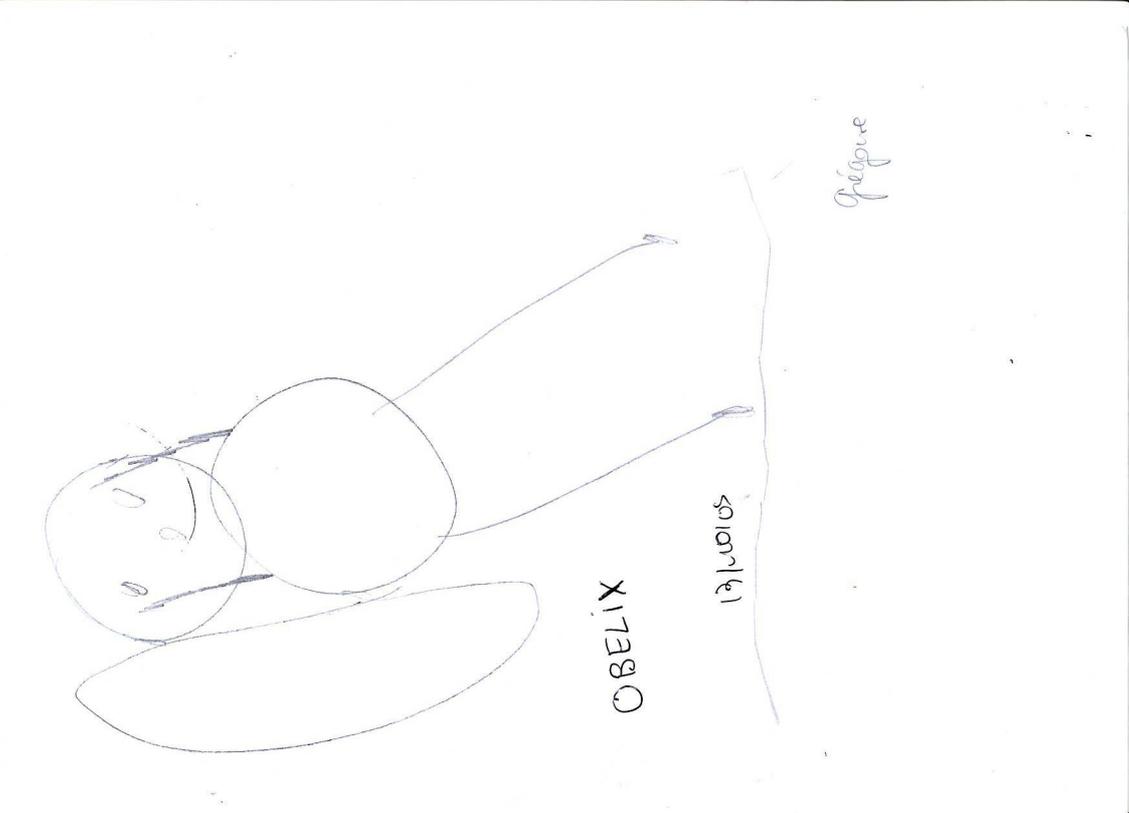


Figure 4

24/11/2009



Figure 5

18/02/2008



Figure 6

04/02/2008
25/02/2008



Figure 7

27/01/2009

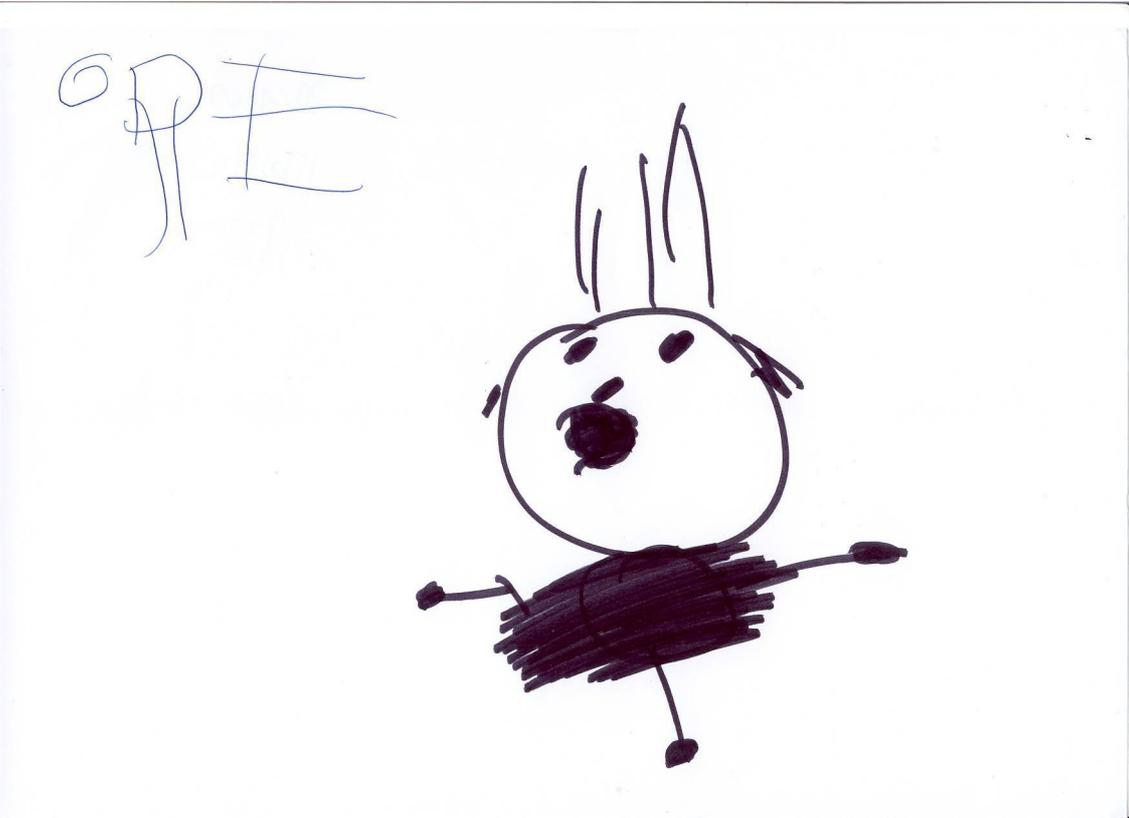


Figure 8

09/06/2009

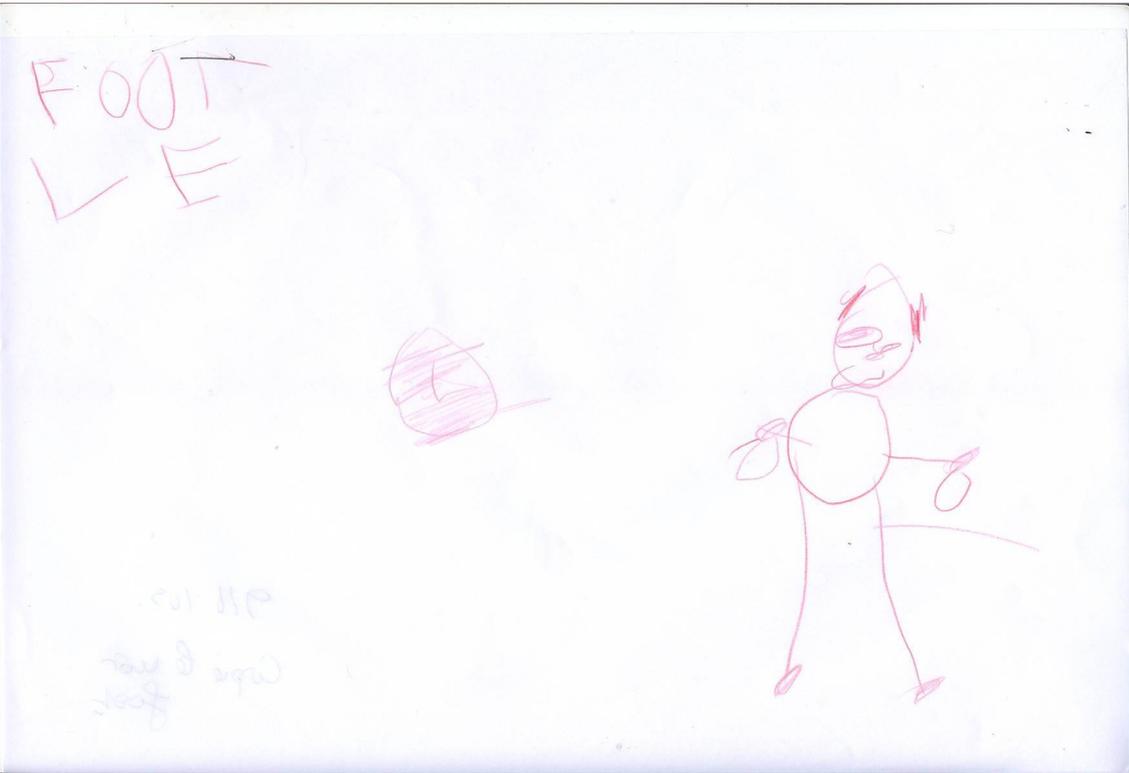


Figure 9

15/05/2009

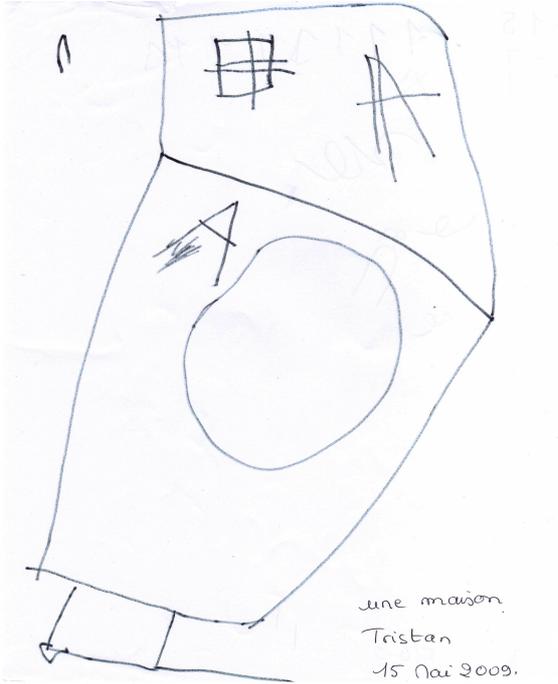


Figure 10

28/11/2008

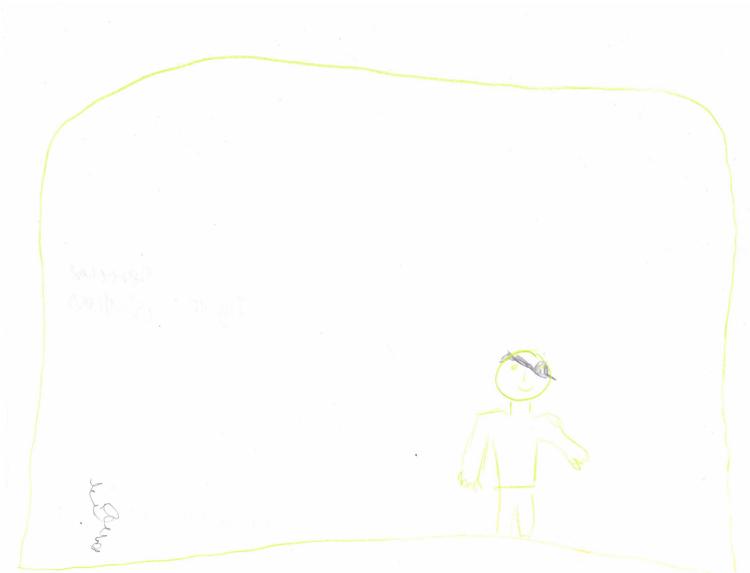


Figure 11

21/09/2009



Figure 12

24/10/2008

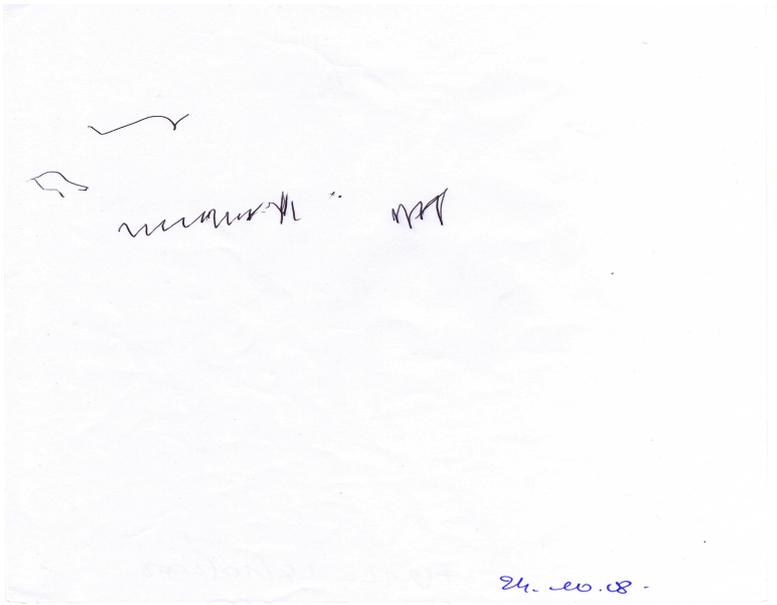


Figure 13

12/10/2009

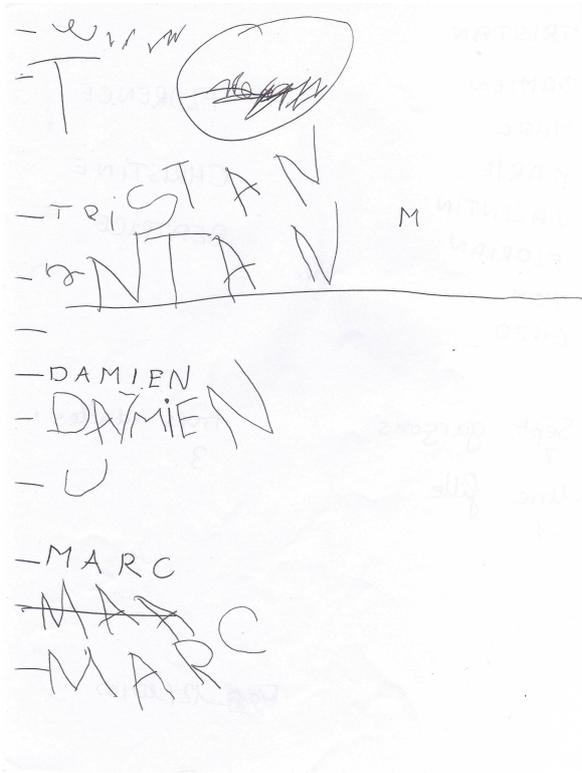


Figure 14

05/06/2009



Figure 15

19/10/2009

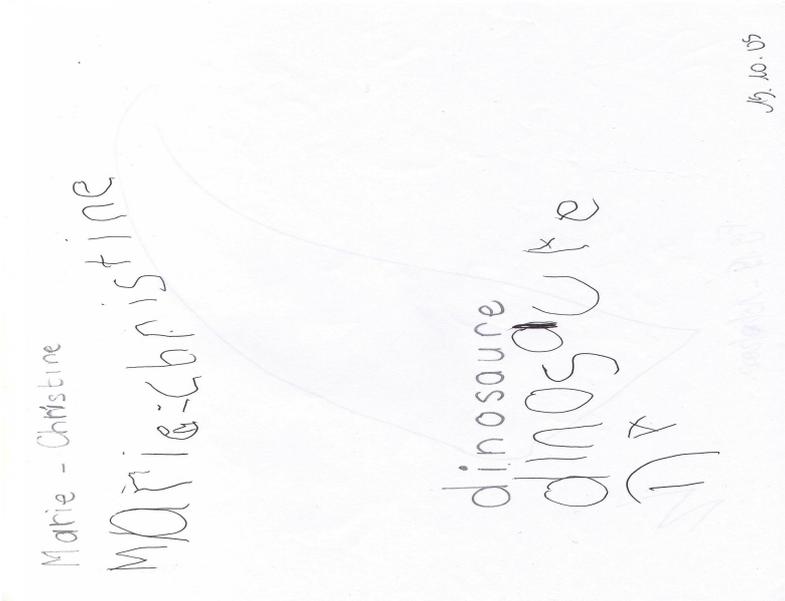


Figure 16

15/09/2009

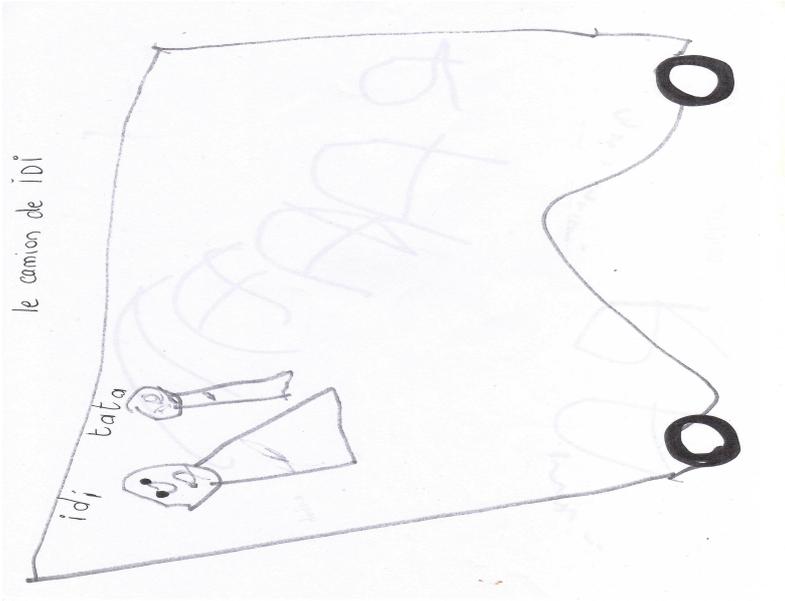


Figure 17

06/10/2009

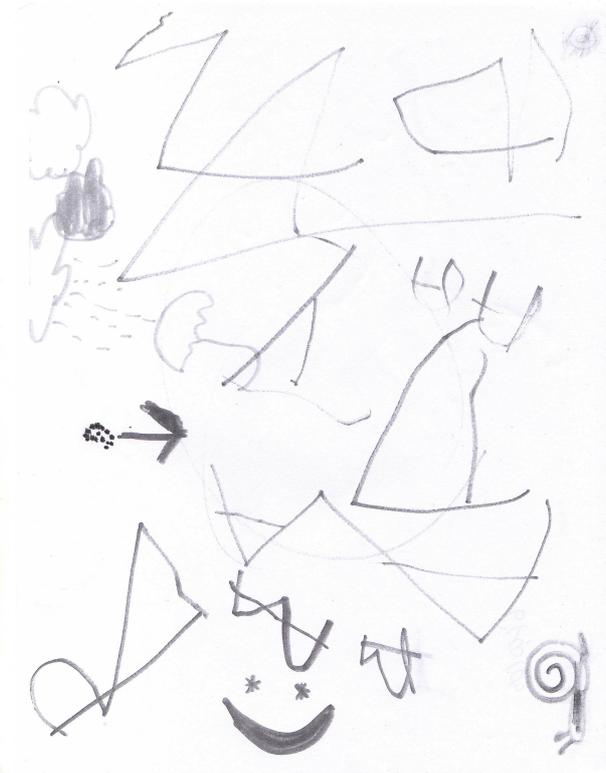


Figure 18
recopié du tableau

6 et 10/11/2009

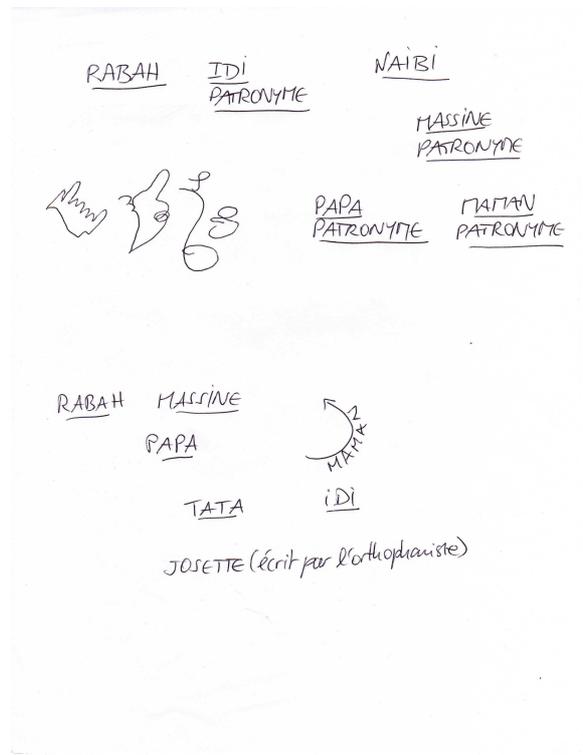


Figure 19

11/12/2009

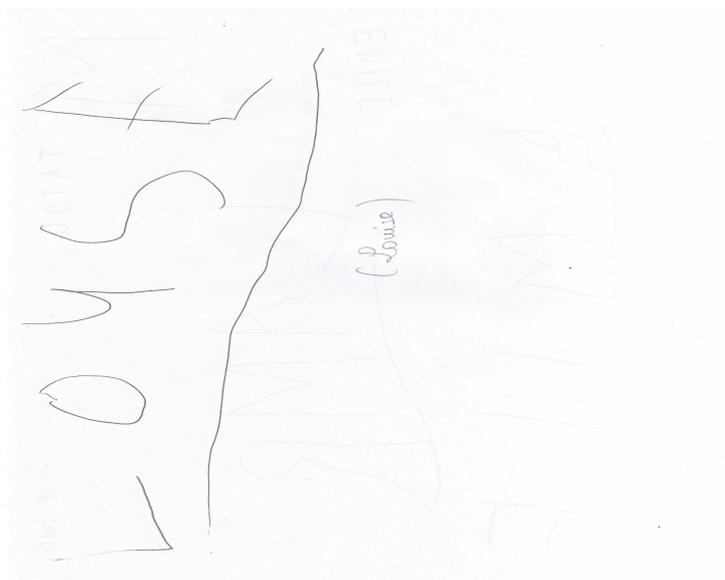


Figure 20

12/05/2009



Figure 21

23/06/2009

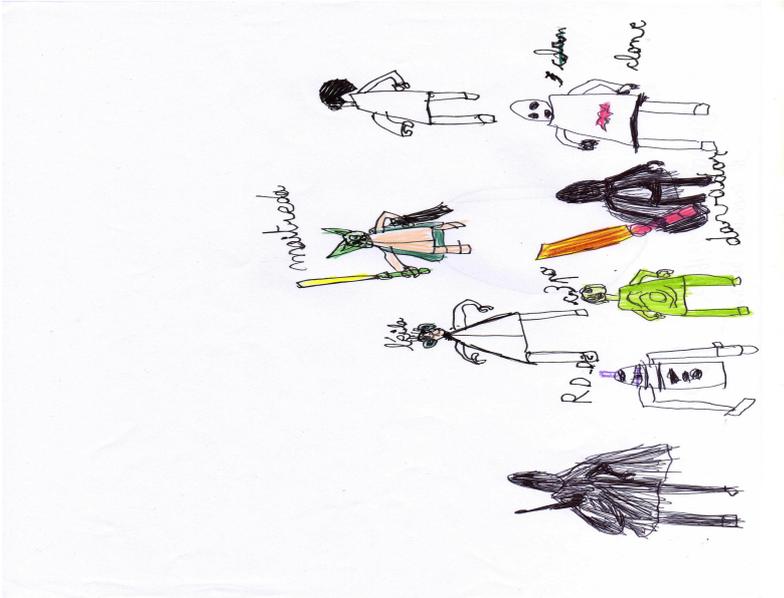


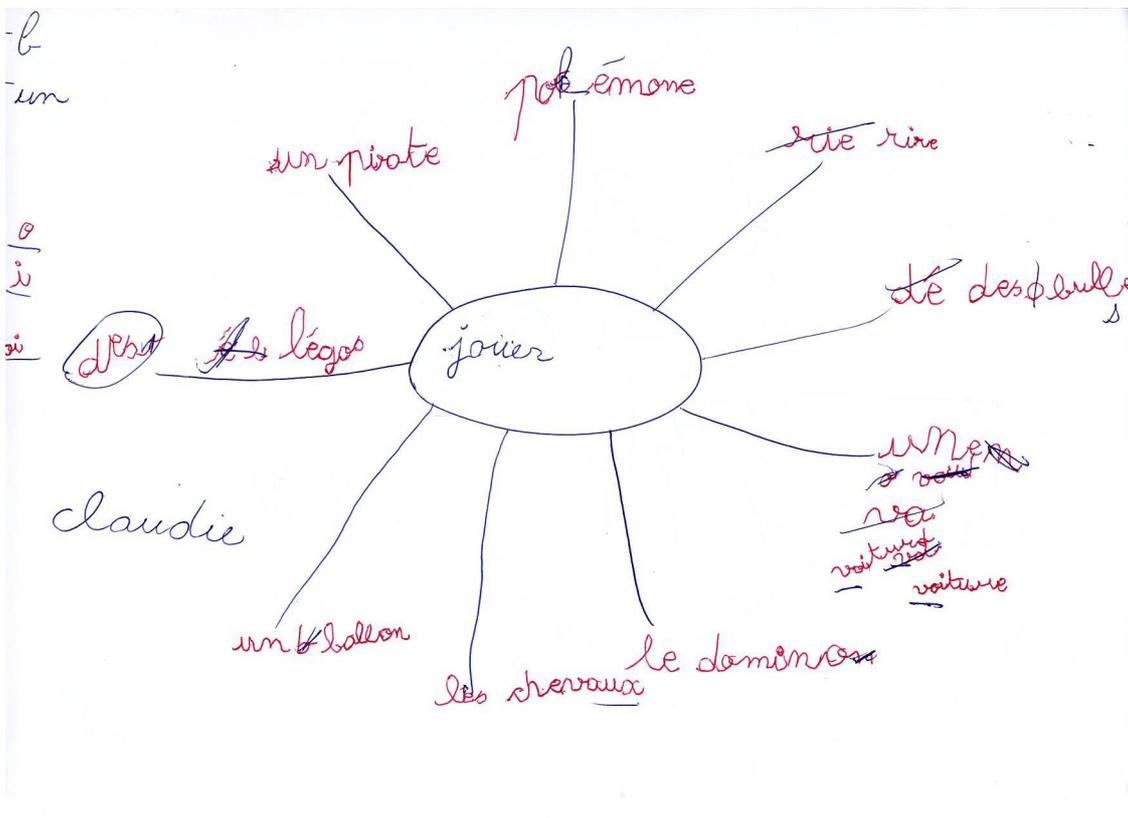
Figure 22

02/12/2008



Figure 23

09/06/2009



Appropriation du langage écrit en production chez quatre enfants avec troubles envahissants du développement.

Analyse clinique.

Peu d'études portent sur le langage écrit en production chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement. Pourtant, depuis la loi de 2005 sur le handicap, ces enfants sont scolarisés dès la maternelle. Ils se trouvent confrontés comme les autres enfants à la fréquentation progressive du langage écrit. L'orthophoniste est régulièrement sollicitée pour leur venir en aide dans son domaine d'intervention.

Or des travaux sur l'émergence de l'activité scripturale montrent l'importance du soutien à apporter aux enfants tout venants pour qu'ils développent leurs capacités d'invention orthographique avant, pendant et après l'apprentissage institutionnel du CP. Ainsi, ils entrent dans une véritable appropriation du langage écrit. Encore faut-il que l'adulte acquière une compétence lectorale des productions enfantines au moyen d'outils spécifiques.

A l'aide de ces outils d'analyse, nous avons tenté de comprendre la manière dont des enfants avec troubles envahissants du développement investissent l'écriture dans un cadre d'accompagnement orthophonique se référant à la Pédagogie Relationnelle du Langage. En effet, du fait de leurs particularités développementales, ils peuvent rencontrer des difficultés pour entrer dans l'activité scripturale. La question du type d'approche se pose alors pour l'orthophoniste.

A partir de l'analyse des productions de quatre enfants scolarisés, suivis en Consultation Médico-Psychologique Infantile et ayant développé un langage oral en expression, nous espérons dégager les aspects pertinents d'un abord en Pédagogie Relationnelle du Langage pour les accompagner vers un usage autonome de l'écriture.

Mots-clés : troubles envahissants du développement - production écrite - appropriation - Pédagogie Relationnelle du Langage.