

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

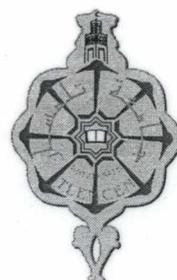
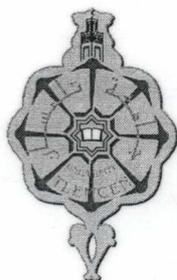
UNIVERSITE ABOU BAKR BELKAID-TLEMCEEN-

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

Département des Langues Etrangères

Filière de Français

Ecole Doctorale de Français



Thème

AUTISME ET COMMUNICATION
L'apport d'un support imagé
Etude d'un cas

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Didactique

Présenté par l'étudiante :

Mlle Sènia Amel ALLAL

Epouse CHAOUI BOUDGHENE

Sous la direction de :

M. Boumediene BENMOUSSAT

Professeur en sciences du langage

Devant le jury composé de :

-M.Zoubir DERRAGUI,	Professeur,	Université de Tlemcen	Président.
-M. Boumediene BENMOUSSAT,	Professeur,	Université de Tlemcen	Rapporteur.
-Mme Sabiha BENMANSOUR,	Maître de conférences A,	Université de Tlemcen	Examinatrice.
-M. Ali MECHARBET,	Maître de conférences A,	Université de Tlemcen	Examineur.
-M. Azzedine MAHIEDDINE,	Maître de conférences B,	Université de Tlemcen	Examineur.

Année Universitaire : 2009/2010

المخلص:

إن المشكل الأساس للطفل المصاب بالتوحد هو مشكل التواصل. و اعتمادا على الملاحظة النفسية لهذه الفئة من الأطفال، تساءلنا عن إمكانيات تحسين تواصلهم مع العالم الخارجي. ولهذا اقترحنا استعمال الصورة كوسيلة تعليمية لمراقبة أداء التواصل و تطويره لدى الطفل المصاب بالتوحد.

الكلمات المفتاحية: التوحد، التواصل، الصورة، المساعدة، الوسائل العلاجية.

Summary:

The present research work deals with autism and communication and the possibilities to conciliate between the two.

The major problem of the autistic child is essentially a problem of communication. Going from a psychological observation of the world of autism, we have wondered about the possibilities to ameliorate and facilitate the communication between the autistic child and the external world.

To do so, we have used the image and proposed it as a didactic orientation to test it as a method that promotes the development of the communicative capacities of the autistic child.

Key words: autism, communication, image, aid, medication.

Résumé

Le problème majeur de l'enfant atteint d'autisme est essentiellement un problème de communication. Partant de la base d'une observation, de type psychologique du monde de l'autisme, nous nous sommes interrogés sur les possibilités d'amélioration de cette même communication entre l'enfant autiste et le monde extérieur.

Pour ce faire, nous avons eu recours à l'image, proposée comme support à une démarche à orientation didactique afin de tester en l'améliorant une méthode qui favoriserait le développement des capacités communicatives chez ce même enfant.

Mots clés : Autisme, communication, image, aide, prémédication.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE ABOU BAKR BELKAID-TLEMEN-

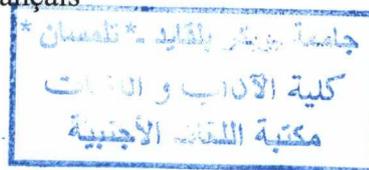
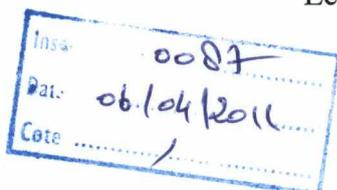


Faculté des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

Département des Langues Etrangères

Filière De Français

Ecole Doctorale de Français



Thème

AUTISME ET COMMUNICATION

L'apport d'un support imagé

Etude d'un cas

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Didactique

Présenté par l'étudiante :

Mlle Sénia Amel ALLAL
Epouse CHAOUI BOUDGHENE

Sous la direction de :

M. Boumediene BENMOUSSAT
Professeur en sciences du langage

Devant le jury composé de :

-M. Zoubir DERRAGUI,	Professeur,	Université de Tlemcen	Président.
-M. Boumediene BENMOUSSAT,	Professeur,	Université de Tlemcen	Rapporteur.
-Mme Sabiha BENMANSOUR,	Maître de conférences A,	Université de Tlemcen	Examinatrice.
-M. Ali MECHARBET,	Maître de conférences A,	Université de Tlemcen	Examineur.
-M. Azzedine MAHIEDDINE,	Maître de conférences B,	Université de Tlemcen	Examineur.

Année Universitaire : 2009/2010

DEDICACE

Je dédie ce mémoire
à mon fils Djamel.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont particulièrement à mon directeur de recherche M. Boumediene BENMOUSSAT, professeur en sciences du langage à l'Université de Tlemcen, pour m'avoir aidé et donné la possibilité de réaliser ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à ma famille ainsi qu'à tous ceux qui m'ont aidée à l'élaboration de ce mémoire en particulier Mme. Sabiha BENMANSOUR, professeur à l'université de Tlemcen, ainsi que M. René PRY, professeur à l'université Paul Valéry, Montpellier III, qui ont encouragé l'enrichissement et un l'épanouissement de ce travail.

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

Introduction

INTRODUCTION

La communication est une aptitude naturelle de l'homme qui consiste dans le fait de communiquer et d'établir une relation avec autrui et elle a pour objectif de faire passer un message. Elle passe essentiellement par la parole. Mais communiquer, ce n'est pas que parler. La parole n'est pas le seul moyen de communication avec autrui. La communication peut alors également passer par des gestes, des actions, un comportement, un regard ou encore un écrit.

Il suffit, à cet effet, d'évoquer le comportement du bébé qui ne sait pas encore parler et d'observer la multiplicité des codes qu'il utilise pour communiquer ses envies, ses malaises et ses joies. Conséquemment, nous pouvons d'ores et déjà partir du constat que si certaines personnes ne partagent pas avec nous un code de communication inscrit dans l'échange langagier qui nous unit, nous serons bien imprudents de dire qu'elles ne sont pas aptes à communiquer. C'est notamment le cas de l'enfant atteint d'autisme, objet de l'étude que nous proposons l'analyse qui va suivre.

Nous ajouterons également à ce premier constat que communiquer n'est pas toujours chose aisée : multiples obstacles peuvent souvent obstruer l'échange, empêcher qu'il se fasse comme il serait souhaitable, et faire de l'incompréhension qui s'installe le lieu d'un conflit ou, pour le moins, d'une incommunicabilité. On parle en termes familiers d'un « dialogue de sourds ».

S'agissant de l'enfant souffrant d'autisme, cette deuxième réflexion préliminaire nous amène à nous interroger sur son mode de relation à l'Autre, lui pour qui, nous le savons, la communication n'emprunte pas les canaux habituels.

La compétence de communication est le savoir dont ont besoin les participants pour toute interaction, savoir qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec succès l'un avec l'autre. La compétence de communication apparaît alors comme la capacité d'aborder les situations sociales dans leur diversité. Etymologiquement, le terme communication implique l'idée de la relation à l'Autre, chose à laquelle l'enfant atteint d'autisme est de prime abord réfractaire.

Lier alors l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que la personne autiste vit précisément dans une indifférence

totale à notre monde, donc en retrait par rapport à ce qui socialement représente la communication.

En effet, dans le cadre où l'inscrivent les travaux de l'O.M.S, la personne autiste présente des incapacités plus ou moins importantes dans les fonctions de communication, de socialisation, et d'imagination ; il en résulte bien entendu un désavantage social évident.

Cependant, le regard sur l'autisme s'est modifié au cours de ces dernières années. Si l'enfant atteint d'autisme a longtemps été prisonnier du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, il fait partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et socialisable. Dans cette perspective, il ne nous semble pas inopportun, d'ores et déjà, d'aborder la problématique de l'autisme dans sa possible relation à une éventuelle possibilité de communication.

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

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

Nous constatons ainsi une altération qualitative des moyens de communication chez l'enfant atteint d'autisme, ce qui va donc nous pousser à nous intéresser essentiellement au versant communicatif. Lorsque l'enfant n'acquiert pas normalement le langage verbal et c'est notamment le cas de l'enfant souffrant d'autisme, il faut proposer des moyens alternatifs et augmentatifs de la communication. Parmi ces moyens, nous

souhaitons, pour mener notre étude, opter pour un outil de communication appelé PECS, Picture exchange communication system.

La méthode PECS consiste essentiellement, s'agissant de l'enfant atteint d'autisme, à remettre à l'interlocuteur l'image de l'objet qu'il désire obtenir en échange. Le P.E.C.S est donc un système de communication par échange d'images.

C'est dans cette optique que nous nous proposons d'inscrire notre projet d'analyse dans le recours à « l'image » comme tremplin pour faciliter l'accès au sens, établir une communication avec le sujet choisi comme lieu d'observation ainsi que pour multiplier les situations de communication. En axant principalement notre travail sur le plan didactique, nous essayerons ainsi de nous interroger sur :

LE RAPPORT ENTRE L'AUTISME ET LA COMMUNICATION A PARTIR DE L'UTILISATION D'UN SUPPORT IMAGE.

L'enfant porteur d'autisme ne saisit pas le monde qui l'entoure dans la même logique que celle communément admise par tous. C'est ce qui nous conduit à penser que son langage oral ne pourrait se développer qu'à partir d'éléments porteurs de sens pour lui et concrétisés par des images/mots qui l'ancreraient éventuellement dans le contrat social.

Nous verrons, à cet effet, comment l'utilisation d'un support imagé peut faciliter et augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code.

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

✓ Ce qui expliquera que si notre objet de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique, il ne manque pas aussi d'appartenir au domaine de la psycholinguistique.

A cet effet, l'ensemble de notre problématique se formulera ainsi ;

COMMENT ET DANS QUELLE MESURE L'IMAGE EN TANT QUE SUPPORT DIDACTIQUE PEUT-ELLE FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES COMMUNICATIVES DE L'ENFANT ATTEINT D'AUTISME ?

Nous nous questionnerons alors sur cette forme de prise d'intérêt par l'autisme et les moyens didactiques de la canaliser, et nous réfléchirons sur les moyens qui permettront éventuellement de résoudre les problèmes de communication chez l'enfant atteint d'autisme.

Nous allons donc tenter de voir comment l'utilisation d'un support imagé peut faciliter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Ce qui nous permettra d'observer en quoi l'image peut-elle être une aide pour l'enfant atteint d'autisme à développer ses capacités communicatives. Nous pourrons alors, à partir de la mise en valeur de la méthode connue et expérimentée du PECS, en comparer les résultats avec la variable que nous entendons introduire dans le cadre de l'observation que nous conduisons sur un sujet particulier. Ce qui nous conduira probablement à élargir le terrain de la problématique.

Le choix de ce thème résulte en réalité d'une expérience personnelle, à partir de laquelle nous tenterons de procéder à une généralisation de notre espace de recherche et des objectifs que nous souhaitons atteindre.

Etant souvent en contact avec des enfants atteints d'autisme, nous avons remarqué l'intérêt que suscitent chez ces enfants les images et là, nous nous sommes intéressés à l'utilisation de ce support, conçu comme tremplin et moyen pour accéder au savoir et au sens. Mais, préalablement, pour mieux en maîtriser tous les atouts, nous axerons dans un premier temps notre réflexion sur la place qu'occupe actuellement l'image dans notre environnement.

Notre souci majeur est de démontrer à travers cette recherche la question de la communication et la possibilité d'accès aux situations communicatives par un enfant souffrant d'autisme, nous mettons l'accent sur le fait que le problème majeur de la personne dite autiste n'est donc pas l'absence de la parole mais le développement difficile de la communication.

Pour cela, nous proposons le recours à l'image pour rendre cet accès plus facile et efficace. Nous tenterons donc d'observer le comportement de l'enfant atteint d'autisme face à cette situation. Nous tenons donc à préciser qu'il ne s'agit pas, dans ce cadre, de traiter de l'image en tant que telle mais de la valoriser pour son potentiel et son effet sur des apprenants ayant un dysfonctionnement de ce type en tant qu'outil permettant une meilleure mémorisation des signifiants et ainsi une augmentation de la production d'actes de communication.

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

L'image est devenue aussi un sujet d'enseignement au même titre que l'écrit tout en restant un domaine à la fois fascinant et énigmatique. La présence des images envahit donc notre environnement quotidien. Néanmoins, nous nous devons de préciser que regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est ni naturel, ni évident. Il est important d'aider les enfants à « décoder », à comprendre, à saisir le sens, d'autant que l'image est indéfectiblement liée aux aspects culturels d'une société.

Pour répondre à notre problématique, nous proposons ainsi de développer un type de recherche qui comporte les caractéristiques d'une recherche appliquée et non pas fondamentale, une recherche action sur l'enfant atteint d'autisme.

La démarche que nous adopterons pour mener à bien notre travail est essentiellement orientée vers une recherche qualitative, car elle portera sur un seul cas. Il est à noter que dans l'autisme chaque cas est unique et particulier. En effet, l'autisme

se manifeste différemment chez chaque enfant. L'expression des symptômes varie d'un enfant à l'autre comme, du reste, pour un même enfant au cours de son développement.

Par ailleurs, notre étude va aussi se faire sous un aspect diachronique. En effet, nous allons voir comment évolue et progresse le développement de la communication de l'enfant présentant de l'autisme à partir de l'utilisation du support imagé sur une période de huit semaines. Cette observation sur le terrain sera de type participante. Cela suppose par conséquent que nous serons autant acteur que témoin dans les échanges qu'elle implique.

C'est ce qui explique que, si notre étude cherche à s'ancrer principalement dans le domaine de la didactique, elle sera, du fait de son objet, souvent tournée aussi vers la psycholinguistique à laquelle elle empruntera quelques-uns des outils qu'elle utilise.

Afin de pouvoir parvenir à nos objectifs et répondre à l'ensemble des questions posées, nous avons opté, à cet effet, pour une recherche à visée descriptive à partir d'une observation dont l'objectif est de démontrer l'importance de l'utilisation de l'image pour l'évolution de la communication chez l'enfant atteint d'autisme. Le travail devra s'ouvrir sur des propositions didactiques et des propositions pédagogiques. Pour ce faire, nous avons choisi de répartir notre analyse sur trois chapitres.

Nous consacrerons d'abord notre premier chapitre à une description de l'autisme. Nous aurons ainsi à dresser un panorama, même succinct, de ce qui a pu être dit et fait sur cette question. Néanmoins, nous noterons dès l'introduction que cette description ne nous intéresse que parce que nous la lierons, dans un deuxième temps de ce chapitre, au problème de la communication, avec un tracé des différents modèles qu'elle suggère. C'est à partir de là que nous nous interrogerons sur ce qui nous semblera, dans cet ordre des choses, le plus en adéquation avec la problématique de l'incommunicabilité liée au cas de l'enfant atteint d'autisme.

Dans le deuxième chapitre, nous allons introduire la méthode PECS pour tenter de comprendre la nature et le mode de traitement et de fonctionnement de l'image en tant que signe « iconique » qui permet ainsi une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation pour l'enfant souffrant d'autisme dans une situation de communication.

Nous verrons donc comment l'image est exploitée en tant que support pédagogique et dans la perspective de la lecture sémiologique qu'elle impose.

Enfin, le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des effets observés. A partir d'une sélection de quelques images, nous interrogerons les progrès qui se font chez le sujet, pour dire comment les images peuvent participer à l'évolution des situations de communication du sujet concerné. A ce moment précis de notre observation, nous tenterons d'introduire une variable à la méthode proposée, pour en étudier les effets particuliers sur le sujet choisi.

L'objectif sera de démontrer que si une plate-forme commune d'incommunicabilité lie la majeure partie des autistes, la réaction à ce qui les sortira de leur repli sur soi est pour reprendre le même terme, très variable.

Nous ne pourrions, à cet effet, que rappeler avant d'avoir à le développer dans la suite de notre analyse que, l'enfant atteint d'autisme associe un déficit dans les fonctions de socialisation, comme celle de la communication mais aussi celle de l'imagination. L'autisme est alors une pathologie de la communication envahissante qui bloque souvent cet enfant dans son développement.

Nous choisissons dans ce mémoire de concentrer notre attention sur la communication chez un enfant atteint d'autisme non-verbal, c'est-à-dire un enfant qui ne parle pas. A partir des méthodes éducatives pour cet enfant, il s'agit en premier lieu de lui faire comprendre l'intérêt de la communication puis de la développer par des moyens plutôt visuels et enfin d'accroître son potentiel cognitif par des moyens adaptés.

Partant d'expériences déjà réalisées et de réflexions élaborées sur la question, nous souhaiterions avec ce travail d'observation et d'analyse d'un cas particulier, faire de notre étude le lieu possible d'élaboration de lois didactiques plus générales, à même de s'ajouter, même très modestement, à l'échiquier global des recherches sur l'autisme.

**CHAPITRE I
AUTISME ET
COMMUNICATION**

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

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

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

Le développement subséquent du langage consistera ainsi en un raffinement progressif des concepts de l'enfant et des mots qui y sont attachés. Mais en même temps il procédera à une combinaison de ces mots afin d'exprimer des messages de plus en plus complexes, tout cela soutenu par la maturation du système articulatoire nécessaire à la production de messages parlés de plus en plus longs. On peut, en effet, comparer alors la parole à une petite île qui apparaît subitement dans un océan de communication non verbale.

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

Néanmoins, cet aspect naturel et familier du langage est mis en question dès que l'enfant tarde à parler, mais aussi devant certains accidents qui touchent le langage installé, ou encore quand, du fait d'une pathologie, la communication s'altère.

Pour que l'enfant développe le langage, il doit avoir dès la naissance des structures neuro-motrices sensorielles et mentales normales et les conserver tout au long de son développement. Des altérations transitoires existent de façon normale chez l'enfant au cours de son développement langagier. Elles sont à différencier des troubles majeurs qui doivent, eux, attirer l'attention et motiver une exploration. Les troubles de l'évolution du langage peuvent être alors isolés ou associés.

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

Les troubles de l'évolution du langage peuvent également être associés ou secondaire à une déficience intellectuelle, une surdité, une paralysie des organes phonatoires, une atteinte cérébrale, des troubles de la communication notamment des troubles envahissants du développement dont l'autisme ou encore des carences psychoaffectives. Par ailleurs, des difficultés socio-éducatives peuvent entraîner ou majorer des troubles du développement du langage.

Nous mettons le point sur le fait que le problème majeur des personnes dites autistes n'est donc pas l'absence de parole mais le développement difficile de leur

communication. Parfois, elles ont les mots, mais les utilisent souvent sans en comprendre la signification exacte. Ce qui est, par exemple, le cas dans l'écholalie où l'enfant répète mot pour mot, comme un perroquet, ce qu'il a entendu sans en connaître la signification :

Nous pouvons apprendre plus sur le fonctionnement normal d'un organisme en étudiant ses troubles, et réciproquement, plus sur ses troubles en étudiant sa condition normale¹.

En effet, chez les enfants présentant de l'autisme, des problèmes de la communication peuvent apparaître très tôt. Les mamans se font par exemple du souci parce que leur bébé pleure souvent et semble inconsolable. Il y en a d'autres qui déclarent que c'est à peine si leur nourrisson établit un contact visuel et qu'il rit uniquement quand il voit la lumière sur le plafond. D'autres bébés encore paraissent anormalement calmes, pleurent à peine et semblent toujours contents. Le fait de ne pouvoir signaler un malaise quelconque et de ne pas pleurer quand on a faim peut en soi être le signe d'un problème de communication. Ce n'est pas pour rien que certains parents craignent que leur bébé soit sourd.

Les enfants qui n'ont pas d'autisme sentent intuitivement que leur maman viendra les consoler s'ils pleurent. Les enfants atteints d'autisme ne découvrent pas toujours par eux-mêmes qu'ils peuvent manipuler leur entourage grâce à la communication. Les bébés et les tout-petits qui ont de l'autisme développent souvent une manière inhabituelle, bien à eux, de communiquer. Les parents, les frères et sœurs qui connaissent dès le début le bébé, grandissent pour ainsi dire avec cette communication. Ils comprennent très bien l'enfant sans se rendre compte qu'il s'agit d'une sorte de communication uniquement comprise au sein de la famille. En effet, seuls les parents, frères et sœurs comprennent ce qu'il veut dire à travers certains sons, actions ou mots.

¹CICCHETTI, 1984, cité par René PRY, Pr Université Paul Valéry, CHU Montpellier, lors d'un séminaire à Tlemcen sur l'autisme, du 24 au 28 janvier 2009.

L'ensemble de ces remarques préliminaires nous mettent en situation, avant même de rentrer dans le vif du sujet qui nous préoccupe, de nous interroger sur la notion d'autisme et sur ses manifestations chez l'enfant qui en est atteint.

Nous allons en fait procéder à une description de notre propre corpus dans ce qui va suivre. Nous tenons néanmoins à préciser que nous ne prétendons pas, en tentant de répondre à la question soulevée, à déplacer nos compétences dans le domaine médical, mais simplement notre souhait est de repérer des indications qui pourraient éclairer la problématique à laquelle nous nous attachons.

I.1 DEFINITION ET DESCRIPTION DE L'AUTISME PAR RAPPORT A NOTRE CAS.

Une personne normale ne peut pas comprendre pourquoi une mère permet à son enfant de se frapper la tête contre le mur, ou pourquoi elle ne le punit pas lorsqu'il renverse ses affaires :

Pourquoi n'ai-je jamais droit à un regard empreint d'affection et de gratitude ? Pourquoi rit-il lorsque je pleure plutôt que de pleurer avec moi ou de demander la cause de mon chagrin ? Et pourquoi, lorsqu'il pleure et que, pour le consoler je le prends sur mes genoux, pleure-t-il de plus belle ?²

Il est avéré, à cet effet, que les personnes atteintes d'autisme ont des difficultés à appréhender les symboles, un peu dans le même ordre d'idées où d'autres sujets auraient des problèmes visuels ou auditifs. La production symbolique est donc compromise aussi bien au niveau de la production qu'à celui de la compréhension chez ces personnes. Or, le fonctionnement de la société dans son ensemble est régi par des symboles. Le langage en est un excellent exemple : les sons désignent, c'est à dire symbolisent, à la fois des choses, des actes, des pensées et des sentiments. La société utilise constamment des symboles : signes de tête, sourires, poignées de main.

²Il s'agit de la mère d'un enfant atteint d'autisme lors d'une consultation chez un orthophoniste.

On sait que les personnes atteintes d'autisme ont d'importants problèmes avec les contacts sociaux et toute forme de langage. De nombreux enfants avec autisme ont alors le problème suivant : ils restent attachés au niveau de la perception.

Dans ce cas, on voit ce que l'on voit ; la signification sous-jacente est plus difficile à retrouver. On éprouve aussi des difficultés avec les mots dans le langage verbal, car ils sont abstraits. La signification ne se trouve pas dans la perception, on ne les voit pas et en plus, ils disparaissent immédiatement.

Le langage est toujours abstrait, mais les symboles sont visibles dans l'espace. Ce langage visuel est beaucoup plus facile à comprendre pour les personnes présentant de l'autisme, qui sont souvent des penseurs visuels. Il convient toutefois de regarder ce que cache la perception, car une image en deux dimensions diffère de l'objet réel en trois dimensions.

Mieux vaut donc utiliser l'objet réel pour communiquer quelque chose à ceux qui ont une forme de pensée très concrète. Par exemple, si un enfant atteint d'autisme a mal, il dira : « Il n'a pas vu la marche ». Ce sont les mots qu'il a entendus dire par son papa quand il est tombé dans l'escalier. Il lie la douleur qu'il ressent à ces mots et les répète quand il ne se sent pas bien.

C'est très typique chez les enfants présentant de l'autisme ; ils font souvent des associations concrètes et leur donnent ainsi leur propre signification, ils ont donc une grande difficulté à l'égard du langage abstrait ou du sens figuré. L'entourage direct comprend ce langage particulier et s'y adapte. Parfois, en tant que parents, nous ne nous rendons pas compte que cette communication avec notre enfant évolue et que nous sommes souvent les seuls à tout comprendre. Mais il est important que ces enfants puissent également communiquer avec d'autres personnes. La communication doit pouvoir être comprise par tout un chacun.

Les personnes qui souffrent d'autisme vivent ainsi dans un monde qu'elles ne comprennent pas, ou difficilement, et au sein duquel elles ne peuvent pas ou presque pas se faire comprendre. Il n'est donc pas étonnant que ces mêmes personnes se retirent apparemment de ce monde et manifestent de temps en temps leur impuissance, en se

frappant la tête contre les murs ou en hurlant de colère. C'est précisément cet isolement qui est à la base du nom donné à la maladie : du grec autos : soi-même.

L'autisme infantile a été décrit pour la première fois en 1943 par LEO KANNER³ qui l'a isolé de l'espèce des psychoses de l'enfant pour en faire une maladie à part entière. Aujourd'hui on décrit plusieurs formes d'autisme, et celui-ci n'est plus considéré comme une maladie mais comme un syndrome, soit un ensemble de signes cliniques qui peuvent relever de plusieurs étiologies et de plusieurs mécanismes pathologiques.

I.1.1 Qu'est-ce que l'autisme :

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

*L'autisme est un trouble envahissant du développement qui entraîne un détachement pathologique de la réalité accompagnée par un repli sur soi.*⁴

Trois grands domaines de déficiences caractérisent l'autisme, ce qu'on appelle le trépied autistique. Il s'agit de l'altération des interactions sociales réciproques, mais aussi du trouble de la communication verbale et non verbale. Mais il s'agit aussi, d'intérêts restreints et comportements répétitifs. Les enfants atteints d'autisme peuvent présenter ces incapacités à des degrés divers.

L'Agence Nationale pour le Développement de L'Evaluation Médicale (l'ANDEM) définit l'autisme comme suit :

Le syndrome d'autisme est un trouble global et précoce du développement apparaissant avant l'âge de trois ans, caractérisé par un fonctionnement déviant et retardé dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales, communication verbale et non verbale, comportement.

Les interactions sociales sont perturbées en quantité et qualité.

³Auteur d'Autistic Disturbances of Affective, Nervous Child 2, 1943.

⁴Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (D.S.M.IV), 1980, 2000, p11.

Il existe un retrait social (retrait autistique) caractéristique du syndrome-indifférence au monde (...). La communication verbale et non verbale est perturbée en quantité et en qualité (...). Les comportements sont restreints, répétitifs ritualisés, stéréotypés (...). De plus, les autistes présentent souvent des peurs, troubles du sommeil ou de l'alimentation, des crises de colère et des comportements agressifs.⁵

I.1.1.1 Diagnostic :

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

Plusieurs recherches se poursuivent actuellement pour préciser davantage l'apparition de l'autisme et des troubles envahissants du développement. Il est donc possible de voir qu'il s'agit d'une combinaison de différentes causes encore mal définies. On peut alors diagnostiquer l'autisme dès l'âge de deux ans, quand les handicaps sociaux et de communication sont majeurs. On a découvert que les traitements spécialisés pour les enfants porteurs d'autisme très tôt repéré dans la vie améliorent significativement le fonctionnement cognitif, social et langagier.

Ainsi, plusieurs paramètres de la pratique professionnelle mettent en évidence l'importance du dépistage et de l'intervention précoce dans l'amélioration du développement des enfants atteints d'autisme.

⁵Agence Nationale pour le Développement de L'Evaluation Médicale (l'ANDEM), rapport sur l'autisme de novembre 1994, p27.

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

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

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

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

Educautisme, projet européen qui vise à promouvoir l'approche éducative, dit globalement que l'enfant souffrant d'autisme paraît indifférent aux autres, qu'il évite le contact du regard et qu'il fait le sourd ; mais aussi, qu'il indique ses besoins en utilisant la main de l'adulte, qu'il ne joue pas avec d'autres enfants, qu'il parle sans arrêt du même sujet en répétant les mots comme un perroquet ; qu'il rit, glousse mal à propos, qu'il a des comportements bizarres, qu'il hurle, se jette à terre, s'automutile et qu'il

semble insensible à la douleur. Et également, qu'il ne participe que sur incitation de l'adulte, qu'il résiste aux changements de ses habitudes, c'est pour cela, qu'il apprécie les jeux répétitifs et qu'il ne fait ni jeux créatifs, ni jeux d'imagination.

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

1.1.1.2 Définition des TED :

L'autisme est le plus connu des TED, ou troubles envahissants du développement. Le terme générique TED englobe l'autisme, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Ces troubles ont en commun certains traits essentiels, notamment une diminution qualitative des interactions sociales réciproques, des habiletés de communications verbales et non verbales aussi bien que des comportements stéréotypés et restrictifs.

L'étude fait état d'une prévalence de 6,26 cas de Troubles Envahissants du Développement TED pour mille personnes, dont 1,68/1000 pour l'autisme et 4,58/1000 pour les autres TED.

Les formes atypiques des troubles envahissant du développement se différencient de l'autisme de trois façons différentes ; soit dans l'âge du début de la déficience ; soit dans le nombre de symptômes TED présents ou encore, dans les types de symptômes présents.

1.1.2 Les symptômes autistiques :

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

1.1.2.1 Irrégularité du développement :

L'évolution normale des enfants, depuis le plus jeune âge, est observée selon trois axes classiques coordonnés entre eux. Il y a d'abord le développement moteur. Pour un enfant dont le développement moteur est normal, l'évolution se fera normalement.

Ensuite, il y a les comportements socio-adaptatifs. Nous pouvons déduire qu'en termes d'adaptation à son environnement un enfant, dont le développement moteur est normal, n'aura aucune difficulté. Enfin, s'agissant des processus cognitifs, la communication ou plutôt l'intercommunicabilité étant normale, l'enfant apprendra et comprendra rapidement.

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

1.1.2.2 Réponses anormales aux stimuli sensoriels :

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

- symptômes visuels :

Pour en attester, nous nous appuyons sur quelques exemples. Un enfant peut regarder les dessins sur la tapisserie, dans des livres pendant des heures. Il peut aussi exister une sensibilité inhabituelle à la lumière comme fixer une lampe qu'on allume, qu'on éteint, regarder un flash. L'enfant fixe également parfois certaines parties de son corps comme par exemple les mains, les doigts, ou encore tout ce qui tourne. Il exprime ainsi une fascination devant les objets qui tournoient.

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

- *symptômes auditifs :*

Il est fréquent que les enfants atteints d'autisme ne réagissent pas aux sons ou semblent sourds ou encore répondent seulement à certains sons et semblent ainsi posséder une audition sélective. Mais l'enfant souffrant d'autisme est capable de faire attention à un nouveau son, tel qu'un klaxon, une publicité à la télévision, un bruit de moteur, un instrument de musique dont le son est inhabituel.

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

- *le toucher, la température, la douleur :*

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

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

I.1.2.3 Mobilité et symptômes proprioceptifs (relatifs à l'attitude, aux mouvements, à l'équilibre) :

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

1.1.2.4 Trouble de la communication :

L'ensemble des troubles ci-dessus évoqués installent de toute évidence un défaut, voire même une absence de communication entre l'enfant atteint d'autisme et un entourage social souvent inapte à pénétrer les codes dans lesquels il s'enferme. Ainsi, l'enfant peut paraître impassible face aux tentatives de communication qu'on essaye d'établir avec lui. Il exprime également un manque de réaction au langage corporel, il refuse aussi d'imiter des expressions du visage ou certains gestes, comme montrer du doigt, faire bravo ou au revoir de la main.

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

-Langage :

Ainsi dans certains cas, le langage peut ne pas apparaître, on dit alors que l'enfant est mutique. L'enfant peut aussi présenter un retard de langage, qui peut ensuite s'atténuer, disparaître ou être parfaitement normal. Il existe des cas d'enfants qui se développent normalement jusqu'à l'âge de trois ans et qui régressent alors dans leurs comportements sociaux, langagiers, ou les deux à la fois. Cette régression peut avoir une cause neurologique connue telle que l'épilepsie ou la méningite, ou être associée à un épisode qui rappellerait la grippe. Il n'est pas rare que la régression ne soit associée à aucun facteur précipitant évident.

Les enfants atteints sont souvent passablement handicapés, mais ils arrivent à progresser lentement et peuvent même regagner plusieurs habilités d'adaptation. C'est ce qu'on entend par troubles envahissants du développement désintégratif.

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger ont habituellement un développement langagier normal et démontrent aussi de bonnes capacités cognitives. Quelquefois le langage peut-être légèrement retardé et son utilisation particulière. Ils sont atteints dans leur comportement social, même s'ils sont raisonnablement attachés à leurs parents et aux autres membres de la famille. C'est en vers leurs pairs que se manifeste la qualité trouble de leur interaction sociale réciproque. Ces enfants font preuve d'imagination dans le jeu, bien que celui-ci soit de nature plutôt répétitive et manque de créativité. Ils

développent souvent des préoccupations très prononcées et peu communes. Nous pouvons citer comme exemple ; un intérêt soutenu pour les insectes, les personnages de science-fiction, les moyens de transport.

Le développement langagier est donc retardé et de nature inhabituelle. Les enfants atteints d'autisme peuvent, en effet, être mutiques, ne pas parler couramment ou parler de façon étrange. Leurs verbalisations, même quand elles sont structurellement correctes et pleines de sens n'ont pas toujours valeur de communication. Ils disent des choses étranges, ils répètent les remarques des autres, ils expriment aussi des remarques hors propos et ils ont une façon inhabituelle de parler, par exemple d'une voix atone, arythmique, criarde ou chantante, ton anormalement haut ou encore d'une voix très faible.

Les troubles de la communication se manifestent de la manière suivante : d'abord, par une incapacité à communiquer, soit par la parole soit par le geste comme l'absence du pointage. Ensuite, par des anomalies de forme, de contenu du langage. Enfin, par une faillite sociale de la parole, nous pouvons citer comme exemple le langage automatique ou l'écholalie. Les troubles peuvent également se manifester par une altération des processus cognitifs qui vont engendrer un problème de symbolisation chez l'enfant atteint d'autisme.

-Processus cognitifs :

La capacité de donner une signification symbolique et de traiter l'information peut être réduite au minimum, elle apparaît tardivement ou est limitée à certains domaines spécifiques. Si les compétences cognitives apparaissent tardivement ou sont limitées, la personne souffrant d'autisme sera classée dans la catégorie handicap mental profond. Souvent, certaines capacités cognitives sont présentes mais ne peuvent être employées parce que d'autres sont absentes. Les enfants atteints d'autisme ont, vers six et sept ans, des capacités cognitives satisfaisantes, mais une conscience sociale pauvre.

L'écholalie est le fait de répéter sans cesse un discours, une phrase récente ou passée. Elle est donc une répétition littérale de mots et de phrases sans les comprendre complètement. C'est le mode d'expression d'un enfant qui a une bonne mémoire, mais

qui n'a pas encore développé la capacité à y donner un sens. L'écholalie apparaît également dans le comportement normal des enfants, entre dix-huit et trente-six mois. Elle peut être retardée ou tardive, la personne répète alors ce qu'elle a entendu il y a un certain temps.

Mais ce comportement se manifeste à un âge de développement plus élevé que trente-six mois chez les enfants atteints d'autisme. Ceux-ci, même d'un bon niveau intellectuel, éprouvent souvent des difficultés avec la diversité du langage. Ils peuvent difficilement l'adapter à différents contextes sociaux et continuent d'avoir des problèmes avec l'utilisation du langage figuré, par exemple avec les expressions du genre « la nuit tombe », « avoir mangé du lion ».

Même pour ceux qui manient habilement la grammaire, le langage pose des problèmes pragmatiques, c'est-à-dire, d'adaptation au contexte. Mais aussi, des problèmes sémantiques, autrement dit de signification.

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

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

-Communication non-verbale :

Venant s'ajouter à l'ensemble de ces manifestations externes, il arrive également que les enfants atteints d'autisme présentent fréquemment une absence ou un retard dans le développement gestuel. Certains ont les capacités d'attribuer une valeur symbolique normale aux mouvements des mains, aux postures, aux mimiques et

peuvent ainsi communiquer par le langage gestuel, ce qui permet de développer et exploiter des processus cognitifs. Pour les autres, compte tenu de leurs difficultés à communiquer, il est de toute évidence très difficile d'évaluer leur capacité à attribuer cette valeur symbolique. Et là encore, au fur et à mesure que l'enfant grandit, le langage peut soit apparaître soit disparaître. L'éducateur, en l'occurrence le parent surtout doit s'armer de patience et être particulièrement persévérant.

1.1.2.5 Troubles relationnels avec autrui, évènements et objets :

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

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

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

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

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

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

1.1.3 Les troubles du comportement :

En regard de l'ensemble des remarques que nous venons d'énoncer, nous retiendrons donc globalement que les personnes autistes se distinguent par l'importance de leurs troubles de la communication et de l'interaction sociale, mais aussi par leurs comportements stéréotypés et leur angoisse démesurée face à tout changement. Cette résistance aux changements s'accompagne alors inévitablement d'un refus de l'apprentissage, ce qui nous intéresse au premier chef.

Ce rejet de la pédagogie découle de leur incapacité à appliquer les processus d'apprentissage et d'adaptation aux exigences de la vie sociale, non parce qu'ils ne savent pas, mais parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Leur seule issue

est une défense qui peut aller du simple refus à une violence contre eux-mêmes et dans les cas les plus extrêmes à une automutilation, ou encore à des stéréotypies. Nous pouvons citer comme exemple le cas où, on oblige l'enfant à faire une chose qu'il ne veut pas faire. Comme réaction contre cette directive, il se cognera la tête contre le mur.

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

1.1.3.1 Le refus de changement :

Il existe, en effet, chez les enfants atteints d'autisme un désir de routine, tout ce qui est nouveau les effraie, ils insistent déraisonnablement à poursuivre des actes routiniers strictement et dans le détail. Ils expriment ainsi une aversion pour tout changement possible des habitudes courantes ou de l'environnement. Le problème se posera dans le simple fait de vouloir changer à l'enfant sa paire de chaussures. Ils doivent toujours redécouvrir, restructurer ce qui est nouveau car le langage ne les aide pas à comprendre, ils n'ont pas à leur disposition les compétences permettant d'appréhender ce qui change, sans anxiété. Il faut donc les amener progressivement à évoluer, en s'imposant un rythme des plus lents pour passer imperceptiblement d'une chose à l'autre.

1.1.3.2 Le repli autistique :

Toutes ces formes de déviation par rapport au processus de communication habituelle font que beaucoup d'enfants atteints d'autisme vivent très repliés sur eux-mêmes, ils n'explorent pas le monde qui les entoure. Ils ignorent leur famille, ne regardent pas les choses, ne tournent pas la tête quand on leur parle, rien ne semble éveiller leur attention. Il faut donc beaucoup de patience et de compréhension pour les

amener dans « *notre monde* ». Et là encore, il faudrait tenter de trouver des moyens et des solutions pour justement les attirer dans « *notre monde* ».

1.1.3.3 Le regard latéral évitant :

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

1.1.3.4 Les stéréotypies :

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

Le comportement répétitif est anormal dans sa forme, son intensité, sa fréquence et sa persistance. Il s'étend des activités motrices simples, répétées en passant par les rituels compulsifs complexes jusqu'aux poursuites pseudo-académiques élaborées. Le jeu est souvent limité à ces activités répétitives au détriment du jeu symbolique. L'enfant atteint d'autisme manipulera ainsi les jouets ou d'autres objets de façon étrange, il les fera tourner ou encore il les alignera. Nous pouvons citer comme exemple les crayons de couleur, l'enfant ne fera pas de coloriage avec mais à la place il va les aligner.

1.1.3.5 L'angoisse :

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

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

1.1.3.6 Les colères, les hurlements :

Pourquoi l'enfant pleure-t-il ? La plupart du temps pour des faits qui paraissent minimes, c'est une fois de plus, la disproportion souvent constatée entre notre façon de réagir et celle des enfants atteints d'autisme. Les choses n'ont pas pour eux les mêmes valeurs. Un enfant souffrant d'autisme aura par exemple un fort chagrin face au changement d'élément insignifiant dans l'environnement, il commencera à hurler si on ne veut pas utiliser le même peigne pour le coiffer.

1.1.3.7 L'enfant autiste et les sensations :

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

1.1.3.8 L'enfant autiste et la douleur :

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

Les difficultés de communication rendent plus difficile la canalisation, le contrôle social de cette agressivité, elle est souvent disproportionnée et peut effrayer l'entourage. L'agressivité se manifeste le plus souvent avec les personnes que l'enfant aime, il faut alors interrompre cette situation. Permettre à l'enfant de frapper les autres quand il a quelque chose à demander, c'est très vite le condamner à être exclu de la société. Les mutilations sont pénibles et traumatisantes pour l'enfant et sa famille, elles sont plus fréquentes chez l'enfant mutique. La mutilation a toujours une signification, enfant inoccupé, mécontent, inquiet, qui a besoin de quelque chose, qui souffre, qui veut attirer l'attention, elle est souvent le seul langage de l'enfant.

I.1.3.9 L'inconscience du danger :

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

I.1.3.10 Alimentation, sommeil, propreté :

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

L'absence de propreté est également un problème très fréquent chez l'enfant atteint d'autisme. Certains ont acquis la propreté diurne, d'autres aiment jouer avec leurs excréments, sont amusés par la saleté. La propreté et la saleté n'ont qu'une valeur sociale et ne signifient donc rien pour l'enfant atteint d'autisme. De plus, il supporte mal la contrainte, l'apprentissage est long et pénible, pour la famille et l'enfant. Il est donc important de noter que le manque de communication chez l'enfant atteint d'autisme est

facteur d'un certain nombre de dysfonctionnements, de troubles et surtout d'adaptation sociale. Et, c'est effectivement, cette altération qualitative des moyens de communication qui va nous pousser donc à nous pencher sur le processus de communication chez l'enfant souffrant d'autisme. Nous allons également voir quels sont les moyens mis en œuvre pour faciliter le développement des actes de communication chez ce dernier.

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

La communication est un objectif majeur. Il n'est plus pensable de rester à l'écart de l'évolution considérable que connaît notre société. L'aptitude à communiquer, à décoder les messages, à filtrer les informations, à les organiser, à les traiter est essentielle à la vie de l'enfant atteint d'autisme au même titre que tous les autres enfants. Le but de notre travail est alors de réfléchir sur des solutions qui pourraient donc aider l'enfant atteint d'autisme à développer l'aspect communicatif qui chez celui-ci est sévèrement touché et altéré.

I.2 PROBLEMATIQUE DE LA COMMUNICATION CHEZ UN ENFANT ATTEINT D'AUTISME.

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

Lier l'autisme à la communication peut paraître paradoxal puisque l'opinion communément admise est que la personne autiste vit indifférente à notre monde, en retrait.⁶

Cependant, le regard sur l'autisme s'est modifié au cours de ces dernières années. Si l'enfant atteint d'autisme a longtemps été prisonnier du secteur psychiatrique, sans perspective d'éducation, d'intégration sociale et professionnelle, il fait partie aujourd'hui, grâce à la détermination d'associations de familles d'autistes, d'une population considérée comme éducable, scolarisable et socialisable.

Ce qui nous a autorisé, pour donner corps à une réflexion qui relève plus de la didactique que de la psychologie, à nous intéresser à la nature de la relation que tisse avec son environnement proche l'enfant atteint d'autisme et à l'évolution récente du regard sur l'autisme.

Ce que nous noterons préalablement, c'est que l'enfant atteint d'autisme éprouve de graves difficultés dans la construction de sa personnalité sociale. Il ne semble pas disposer d'un système organisé qui lui permettrait de réfléchir au passé, d'interpréter le présent, de faire des projets d'avenir, et de communiquer efficacement.

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

I.2.1 Définition de la communication :

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

⁶Programme TEECH, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, p43.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1.1 La science de la communication :

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

1.2.1.2 Un processus de communication :

Un processus de communication peut être basiquement décrit comme étant le processus de transmission d'un message d'un émetteur à un ou plusieurs récepteurs à travers un média subissant des interférences sous condition de message de rétroaction ou feedback. Cela associe un acte au message et à la médiatisation qui y sont liés. C'est le contexte qui donne le sens de l'échange. On préférera alors le terme de « processus de communication » ou plus simplement « Une communication ». C'est justement cette dynamique qui se trouve interrompue chez l'enfant atteint d'autisme.

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

1.2.1.3 Les voies de communication :

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

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

1.2.1.4 Communication et Interaction :

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

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

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

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

Une deuxième condition nécessaire pour établir une communication est que le message soit compréhensible pour le récepteur. Le message, ou signe, comporte toujours un signifiant et un signifié. Le signifiant est la forme utilisée pour transmettre le message : un mot, un dessin, un geste, qu'entend ou que voit le récepteur du message. Le signifié est ce que représente le message transmis, ce qu'il veut dire. Autrement dit, il correspond à l'intention de communication.

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

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

La communication a pour objectif de faire passer un message. En réalité, sur le fond, la communication cherche bien à répondre à l'un des objectifs suivants : faire passer une

information, une connaissance, ou une émotion. Elle cherche également à créer une norme comme pour se comprendre et une relation pour dialoguer fréquemment, ou relancer le dialogue ; mais aussi à obtenir une influence pour inciter l'autre à agir selon sa volonté. Et enfin à donner son identité, sa personnalité au tiers, pour être connu. On parle alors d'enjeux de la communication. Ces enjeux sont liés aux différentes fonctions du message.

I.2.2 Principaux types de communication :

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

I.2.2.1 Communication interpersonnelle :

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

La communication passe donc aussi par le corps. Ainsi elle sera non verbale ou plutôt non verbalisée. La communication non verbale peut être para-verbale, c'est-à-dire, qui accompagne la vocalisation. Ainsi lorsque le locuteur explique qu'il faut aller à droite et qu'il bouge sa main dans cette direction, c'est un cas de communication para

verbale. Croiser les bras dans un signe de protection est aussi une communication non verbale ; mais ici ce sera pour dire que : « je me retranche derrière mes idées laissez-moi tranquille ». Mimiques et postures font partie de la communication. Des gestes risquent de faire passer un message comme plus fort, plus prononcé que ce que l'on dit.

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

Pour MUCCHIELLI, « *on ne peut pas ne pas communiquer* »⁷. Que l'on se taise ou que l'on parle, tout est communication.

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

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

1.2.2.2 Communication de masse :

La Communication de masse c'est le fait qu'un émetteur ou un ensemble d'émetteurs liés entre eux s'adressent à tous les récepteurs disponibles. Là, la compréhension est considérée comme la moins bonne, car le bruit est fort, mais les récepteurs bien plus nombreux. Elle dispose rarement d'une rétroaction, ou alors très lente. On a vu des

⁷MUCCHIELLI, cité par René PRY, Pr Université Paul Valéry, CHU Montpellier, lors d'un séminaire sur l'autisme, du 24 au 28 janvier 2009.

campagnes publicitaires jugées agaçantes par des consommateurs, couches pour bébé par exemple, conduire à des baisses de ventes du produit vanté.

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

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

1.2.2.3 Communication de groupe :

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

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

Nous intervenons encore une fois pour mettre l'accent sur l'image, en particulier dans la publicité, et en posant la question de savoir comment réagirait un enfant atteint d'autisme, dans ces cas-là, lui pour qui la communication est en quelque sorte différée ou en marge de celles habituellement présentes. Ce qui nous permettrait déjà de

suggérer que, quand nous aurons à parler de « support imagé », nous ne parlerons pas que du support lui-même, mais surtout de la façon dont il devra être canalisé.

1.2.2.4 Communication verbale et Communication non verbale :

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

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

L'image va s'inscrire alors dans cette communication non verbale ou le langage est effectivement absent. Ce qui n'exclut pas la présence d'une communication que va justement permettre d'inscrire l'image. Il existe cependant plusieurs modèles de communication sur lesquels il faudra justement se pencher pour voir quel sera le plus adéquat au mode de communication de l'enfant atteint d'autisme.

1.2.3 Les modèles de communication :

Si on reprend en substance les premiers théoriciens, la communication se limitera au transfert d'une information entre une source et une cible qui la reçoit. Elle est présentée comme un système linéaire et mécanique sans ancrage social. On parle de conception télégraphique. Pour le modèle référentiel communiquer, c'est produire des signes qui vont de la production d'indice à la production de symboles.

La production d'indices peut se faire à partir des systèmes sensorimoteurs : tactiles et vibratoires, olfactifs, mais aussi auditifs et visuels. Ces indices qui sont présents chez

l'animal et l'homme visent un échange entre individus. Ils sont porteurs de sens et sont orientés vers la coopération.

Dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux(DSM) les troubles de la communication sont superposables aux troubles du langage expressif. L'autisme se définit alors comme un trouble de la production de signes. Le signe est la convention ou référence qui relie le signifiant au signifié. On peut placer les signes sur un continuum, ou faire des catégories en fonction du degré d'arbitraire de la liaison entre le signifiant et le signifié.

Si le monde ne nous est accessible qu'en tant qu'un immense ensemble de signes, nous serons nécessairement à l'intérieur de ces signes. Les signes ne sont pas des objets extérieurs à nous que nous traiterions à la façon de choses ou que nous tenterions tout simplement de décoder ou d'interpréter. Nous parlons et nous pensons les signes par des signes, il serait certainement tout aussi juste de proposer que les signes parlent, s'avancent à travers et par une collectivité dont nous faisons partie.

Le signe n'est pas la simple unité d'un code. Le terme signe désigne alors un processus d'élaboration de significations. En ce sens, le mot signe est synonyme de processus de sémiologie ou de mouvement de sémiologie, qui désigne la signification en fonction du contexte.

Le signe ou processus sémiotique est analysé comme une interaction dynamique entre trois constituants répondant aux définitions des trois catégories, le fondement pour la priméité, la relation à l'objet pour la secondéité et l'interprétant pour la tercéité. Dans la mesure où, nous proposons une méthode d'apprentissage qui s'appuie sur un support imagé, nous nous devons alors de faire la différence entre l'icône, l'indice et le symbole.

Les indices présentent un certain degré de similitude de forme, de fonction et de partie, avec l'objet auquel ils se réfèrent : babillage, gribouillis. Quand cette liaison est arbitraire on parle alors de symboles. Toute communication ne serait pas possible sans une présence minimale d'iconicité, ce qui nous intéresse au premier chef. Les règles de

hiérarchisation dans la trichotomie l'affirmaient déjà, la relation indiciaire à l'objet présuppose la relation iconique ; la relation symbolique à l'objet présuppose les deux relations indiciaire et iconique.

Autrement dit, la conception du signe comme une entité purement conventionnelle, c'est le postulat de l'arbitraire du signe, repose sur un oubli ou bien sur une procédure d'abstraction qui vient en quelque sorte isoler le symbole et fonctionnaliser le signe, en faire quelque chose comme un signal hautement codifié.

L'icône correspond alors à la relation du signe à l'objet saisi désignant une simple présence ou la qualité de l'effet de détermination de l'objet dans le signe. L'indice désigne le mode d'existence factuel de cet effet de détermination. Le symbole désigne quant à lui une médiation arbitraire entre les constituants et nécessitant donc une interprétation.

La production et la compréhension symbolique étant compromises dans la communication chez l'enfant atteint d'autisme. Comment serait-il alors pour lui possible de communiquer ?

1.2.3.1 Le modèle de Shannon et Weaver(1949) :

Shannon était un ingénieur, Weaver, un philosophe. Leur préoccupation essentielle était de régler les problèmes de transmission télégraphique : le signal devait arriver au niveau de la cible dans l'état le plus proche de ce qu'il était au niveau de la source. Ce signal peut être affecté ou brouillé, voir déformé par un phénomène de bruit. La communication est réduite à la transmission d'une information.

Le modèle de Shannon et Weaver désigne un modèle linéaire simple de la communication : cette dernière y est réduite à sa plus simple expression, la transmission d'un message. On peut résumer ce modèle en un émetteur, grâce à un codage, envoie un message à un récepteur qui effectue le décodage dans un contexte perturbé de bruit.

L'avantage est que ce modèle va mettre en lumière les facteurs qui vont perturber la transmission de l'information, c'est-à-dire le bruit. L'inconvénient c'est que cela reste un schéma simple qui ne peut s'appliquer à toutes les situations de communication car il

ignore la pluralité des récepteurs et laisse de côté les éléments psychologiques et sociologiques. En plus, il y a absence de boucle de rétroaction.

Communiquer c'est, en effet, coder et décoder, c'est aussi recevoir, produire des messages et utiliser des appareils et techniques de communication. L'accent dans le modèle du code est mis essentiellement sur la maîtrise de l'activité de codage et de décodage. L'enfant atteint d'autisme peut avoir un code pour communiquer, le PECS en est un excellent exemple. Quel que soit alors le niveau cognitif, chez l'humain, l'apprentissage d'un code est toujours possible. Ce sera là une des préoccupations majeures de notre travail dès lors que nous aurons à parler de « L'Autisme et Communication ». Nous tenterons ainsi, par des procédés didactiques de doter l'enfant atteint d'autisme d'outils lui permettant de communiquer avec les autres et par là même de rentrer en relation avec eux. La plupart des prises en charge dans les retards et troubles graves du développement consistent à mettre en place une activité de codage/décodage qui prend en compte le niveau cognitif du sujet. Est-ce que cela peut être le cas pour un enfant atteint d'autisme ?

1.2.3.2 Le modèle d'Harold D.Lasswell :

Il fut l'un des premiers à s'intéresser à la communication de masse. Selon lui, on peut décrire convenablement une action de communication en répondant aux questions suivantes : Qui, dit quoi, par quel canal, à qui et avec quel effet ?

- QUI : correspond à l'étude sociologique des milieux et organismes émetteurs de la motivation de communiquer.
- DIT QUOI : se rapporte au message, à l'analyse de son contenu.
- PAR QUEL CANAL : désigne l'ensemble des techniques qui, à un moment donné et pour une société déterminée, diffusent à la fois l'information et la culture.
- A QUI : vise l'audience, les publics avec des analyses selon des variables âges et sexe.
- AVEC QUEL EFFET : suppose une analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire.

Si nous nous intéressons à ces différents modèles, ce n'est que dans le but de mettre en exergue celui qui sera en relation avec notre problématique : Autisme et communication, l'apport d'un support imagé.

Pour en revenir au modèle de Lasswell, ce dernier conçoit la communication comme un processus d'influence et de persuasion, très proche de la publicité. Ce modèle dépasse la simple transmission du message, même s'il y reste centré, et envisage notamment les notions d'étapes de communication, la capacité de pluralité des émetteurs et des récepteurs et de finalité d'une communication, c'est-à-dire, ses enjeux.

L'intérêt essentiel de ce modèle est de dépasser la simple problématique de la transmission d'un message et d'envisager la communication comme un processus dynamique avec une suite d'étapes ayant chacune leur importance, leur spécificité et leur problématique. Il met aussi l'accent sur la finalité et les effets de la communication. Il s'agit cependant d'un modèle assez simple. Le processus de communication est limité à la dimension persuasive. La communication est perçue comme une relation autoritaire. Il y a absence de toute forme de rétroaction, et le contexte sociologique et psychologique n'est pas pris en compte.

En effet, il envisage la communication comme une relation d'autorité et de persuasion, tout en négligeant le message de rétroaction ainsi que les notions de psychologie et de sociologie de part et d'autre de la relation de communication. Le récepteur est toujours considéré comme passif, ce qui est encore inexact, car il existe en général interaction entre l'émetteur et le récepteur, ce qui n'est pas pris en compte dans ce modèle.

Avec ces deux modèles, la communication est vue comme un processus linéaire centré sur le transfert d'informations. De plus, ils présentent des situations de communication dégagées de tout contexte. Ces modèles sont tirés des héritiers d'une tradition psychologique Béhavioriste. Les rôles de l'émetteur et du récepteur sont totalement différenciés. Le récepteur est considéré comme passif, ce qui est tronqué car il existe une inter-influence entre l'émetteur et le récepteur. C'est pourquoi, il faudrait

peut-être ajouter que si ces modèles peuvent être intéressants dans tel ou tel cas, ils risqueront fort de ne pas répondre à notre attente.

1.2.3.3 Le modèle de Riley et Riley :

En introduisant la notion de contexte et de Feedback, certains chercheurs ont tenté de corriger les défauts de ces premiers modèles. Dans ce modèle, les auteurs nous rappellent que nous sommes des individus qui appartiennent à des groupes. Le communicateur et le récepteur sont donc restitués dans des groupes primaires : familles, communauté et petits groupes. Ces groupes primaires sont des groupes d'appartenance, ils influent sur la façon de voir et de juger. Ces groupes évoluent eux-mêmes dans un contexte social dont ils dépendent.

Le message de Rétroaction ou Feedback, ou encore message de feed-back en anglais, est le message, verbal ou non, renvoyé par réaction par le récepteur, à l'émetteur.

L'avantage de ce modèle, c'est l'apparition d'une boucle de rétroaction entre l'émetteur et le récepteur qui montre l'existence d'un phénomène de réciprocité, d'une inter-influence entre les individus en présence. Le feed-back désigne alors la réaction du récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur. Cette notion de Feed-back a permis aux chercheurs en sciences sociales, de franchir un pas en passant d'une vision linéaire de la communication, à la conception d'un processus circulaire. On distingue deux formes de Feed-back : le Feed-back positif et le Feed-back négatif.

Le Feed-back positif est celui qui conduit à accentuer un phénomène avec un effet boule de neige, hausse de la tension entre les communicants. Entre humains il s'agirait d'énervement entre deux personnes.

Le Feed-back négatif peut être considéré comme un phénomène de régulation, qui en amoindrissant la communication, tend à la maintenir stable et équilibrée. Cette régulation prend plusieurs formes notamment la reformulation ou le questionnement.

Ces deux formes du Feed-back assurent la réception du message. Communiquer c'est donc produire et interpréter des signaux. De la référence, c'est-à-dire de la

production des signes, on va passer à l'inférence, c'est à dire la production et l'interprétation de ces signes. Ce modèle inférentiel relève d'une intention communicative ; ce qui va poser un problème à l'enfant souffrant d'autisme car, celui-ci est incapable d'interpréter des signes.

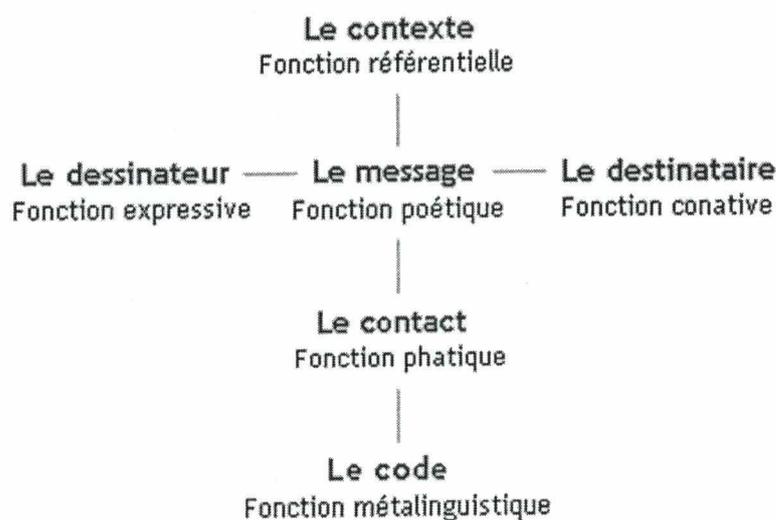
Ce type de communication met donc en jeu la manifestation et la reconnaissance d'intentions. Le communicateur informe en fournissant au destinataire des indices directs et ostensifs de son intention d'informer. Cependant l'enfant atteint d'autisme dispose-t-il d'outils permettant de produire des signes pour communiquer ?

L'image va alors probablement aider cet enfant à produire des signes mais aussi de pouvoir les interpréter ultérieurement, ce qui pourrait être un grand « Pas » pour l'avenir.

L'intérêt essentiel des linguistes, c'est d'avoir rompu avec la perception mécaniste. Ils ont montré que la communication impliquait de nombreux facteurs remplissant des fonctions diversifiées qui concourent tous à la signification du message.

1.2.3.4 L'apport de Jakobson :

Cet autre modèle, fondé sur la linguistique, est proposé par Roman Jakobson (1896-1982). Ce linguiste russe développe un point de vue centré non plus sur la transmission d'un message, mais sur le message lui-même, évitant ainsi les dangers d'instrumentalisation technique. Le modèle de Jakobson développe une réflexion sur le message dans la communication verbale. Ce modèle est composé de six facteurs : le destinataire ; le message ; le destinataire ; le contexte ; le code ; le contact.



Le message suppose un codage et un décodage, d'où l'introduction du facteur code. Le contact est la liaison physique et psychologique entre l'émetteur et le récepteur. Le contexte est l'ensemble des conditions sociales.

La principale originalité de ce modèle, c'est qu'à ces six facteurs correspondent six fonctions :

-La fonction expressive : consiste à informer l'émetteur sur la personnalité de celui qui transmet le message : volonté d'exprimer les pensées, les critiques à leur égard, communication de crise.

-La fonction conative : cette fonction va forcer le destinataire à agir sur le destinataire, l'inciter à écouter, à agir, à émouvoir. Cette fonction apparaît clairement dans les situations où la finalité de la communication est de faire agir le destinataire, dans le sens souhaité par le destinataire.

-La fonction phatique : cette fonction est relative au contact. Elle permet de provoquer et de maintenir le contact. Utilisée dans la publicité, elle est souvent visuelle, couleurs flashy. IL peut s'agir aussi des figures de rhétoriques.

Le côté visuel de la fonction phatique pourrait nous intéresser dans la mesure où nous proposons un support visuel, autrement dit l'image, pour faciliter la communication chez un enfant atteint d'autisme.

-La fonction métalinguistique : cette fonction s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code.

Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage, c'est une fonction de traduction. L'image étant un code, la fonction métalinguistique ne permettra-t-elle pas à l'enfant souffrant d'autisme d'établir une communication avec les autres.

-La fonction référentielle : cette fonction est orientée vers le contexte dans la mesure où c'est de lui que va dépendre le message.

-La fonction poétique : elle ne se limite pas à la seule poésie, car tout message est expressif. Cette fonction se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre.

Nous pouvons dire par exemple : puis-je me permettre d'emprunter votre crayon ?
Ou : donne-moi ton crayon. Ou encore : peux-tu me passer ton crayon ?

En analysant ces six fonctions du langage, dont Jakobson dit qu'elles ne s'excluent pas les unes les autres, mais que souvent elles se « superposent », on peut remarquer que trois d'entre elles, expressive, conatif et phatique sont du domaine du langage analogique, c'est-à-dire de la relation. Les trois autres, référentielle, métalinguistique et poétique sont du domaine du langage digital, c'est-à-dire du contenu. On notera l'apparition ou la réapparition des trois notions de contexte, code et contact qui complètent la vision d'ensemble sur ce qu'est une communication.

C'est justement sur le dysfonctionnement de ces relations chez l'enfant atteint d'autisme que nous nous interrogeons, d'où la nécessité de réfléchir et de trouver des moyens didactiques pour les rétablir et donc assurer la communication. Tous ces modèles traduisent l'évolution de la communication et l'accès à une communication plus riche. A partir du moment où la méthode que nous proposons s'appuie sur l'utilisation d'un support imagé, nous nous plaçons dans une possible relation à l'analyse de Jakobson.

I.2.4 Les fonction de la communication :

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

Communiquer, c'est mettre en commun ce qu'on a d'unique. Cela ne se limite pas à une transmission d'informations entre deux personnes. C'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations. Communiquer, c'est véritablement un processus dynamique, dans le sens où il est interactif, entre deux êtres humains.

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

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

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

Les enjeux de la communication sont divers, on peut relever quatre facteurs qui nous poussent à communiquer. Le plus évident est sans doute celui de la nécessité ; il suffit de penser à toutes ces situations de la vie où l'on ne peut faire face seul au monde et qu'on a forcément besoin des autres pour avancer. La sécurité est un autre facteur ; pour se préserver de certains dangers appartenants au monde qui l'entoure, l'homme est amené à entrer en communication, ne serait-ce que pour tenter de se préserver aux yeux d'autrui comme une entité digne d'intérêt. La facilitation est un autre de ces facteurs : on entre en communication pour solliciter une aide, pour alléger sa propre charge de travail, accélérer l'obtention d'un résultat, améliorer la qualité d'un travail. Le dernier facteur, et non le moindre est celui du plaisir. On pense ici à la découverte de l'autre, la confrontation des opinions, et tout ce que cela peut apporter sur la connaissance de soi.

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

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

Les premières fonctions de la communication sont donc de refuser ; mais aussi, d'obtenir quelque chose soit en demandant soit en attirant l'attention des autres sur soi. Une mère a expliqué qu'elle a commencé à mieux vivre quand son fils de huit ans a enfin su dire « non ».

L'enfant entre alors dans la communication quand il peut faire savoir ses besoins et désirs. Une communication plus élaborée permettra à l'enfant de donner et de demander des informations ; mais de faire aussi des remarques et d'intervenir sur un sujet. Elle permettra enfin de communiquer sur les émotions, ce qui suppose une reconnaissance chez l'autre après les avoir associées à soi.

I.2.5 Pourquoi communiquons-nous ?

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

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

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

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

le font les enfants qui n'ont pas d'autisme. La collaboration entre les parents et les intervenants est essentielle pour ces aptitudes limitées de généralisation.

1.2.5.1 Communiquer autrement :

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

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

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

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

On se rend souvent compte que ces enfants développent une capacité à vous faire croire qu'ils ont acquis ce qu'on attendait d'eux. On leur « mâche » parfois tellement la

tâche dans ce type d'évaluation, ou bien on induit et on interprète tellement leurs réponses, qu'on comprend bien souvent ce qu'on veut comprendre.

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

En effet, le bébé avant six mois possède une grande palette de sons dans son gazouillis ; après six mois, les ressemblances avec les sons qui l'entourent s'accroissent : le bébé fait bien une association entre son système auditif et visuel, en rapport avec la compréhension de l'environnement qu'il a.

L'enfant porteur d'autisme ne comprend pas le monde qui l'entoure : son langage oral se développera à partir d'éléments porteurs de sens pour lui ; ce seront les images /mots qui l'ancreront dans le contrat social. C'est pourquoi nous allons donc tenter de voir comment l'utilisation d'un support imagé peut faciliter et augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Mais aussi en quoi peut-il aider l'enfant porteur d'autisme à développer ses capacités communicatives.

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

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

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

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

La réalité montre aux parents que les négociations sont souvent difficiles et longues. Dans tous les cas, il faut découvrir le « *mode d'être* » de l'enfant. On ne peut, en effet, ignorer cette personne, ne tenir aucun compte de ses habitudes, et de ses repères sécurisants. Nous devons impérativement travailler en relais avec ses parents « *Les parents sont les experts de leur enfant* ». ⁸

⁸PEETERS. Théo, « *L'Autisme, de la compréhension à l'intervention* », Dunod, 2008, p45.

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

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

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

La plupart des approches qui traitent du problème de la communication chez les enfants atteints d'autisme nous viennent principalement de l'Amérique du Nord. Parmi celles-ci nous proposons le P.E.C.S, Picture Exchange Communication System, le système de communication par échange d'image.

II.1 PRESENTATION DE LA METHODE P.E.C.S :

Si nous nous intéressons au P.E.C.S, c'est dans la mesure où nous voudrions aider l'enfant atteint d'autisme à développer et élargir ses capacités communicatives. En effet, la communication a un pouvoir sur l'autre, sur l'environnement. Avec le P.E.C.S, nous

pouvons construire des situations pédagogiques de communication à l'aide d'un protocole d'apprentissage, ce qui constitue une aide précieuse.

Dans tous les cas, le but est de mener l'enfant vers une communication sans aide physique « *La communication est ce que la communication fait* »⁹. Et comme il est plus facile de découvrir cet acte porteur d'intention avec des objets connus et désirés, chaque être vivant fera plus d'efforts pour obtenir ce qu'il aime. Le P.E.C.S part alors des préférences des enfants. Ceci dit, il va falloir définir en premier lieu ce qu'est le P.E.C.S.

II.1.1 Le P.E.C.S : définition.

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

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

Le but est donc de donner à la personne porteuse d'autisme des moyens de faire connaître ses envies et besoins, d'initier une communication pour arriver à une communication spontanée. Il existe également d'autres outils de communication tels que communication faciliti, Makaton.

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

⁹PEETERS. Theo, idem, p51.

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

La méthode PECS fait partie des méthodes comportementales puisqu'elle utilise des techniques de renforcement positif pour augmenter l'occurrence des comportements souhaités, c'est-à-dire la communication. Le PECS a été validé dès dix-huit mois, et peut être amorcé à tout âge de la vie. Dans notre cas même, le PECS nous intéresse au premier degré dans la mesure où, il va permettre à l'enfant atteint d'autisme d'augmenter la production d'actes de communication par l'introduction d'un code. Le système PECS répond alors aux besoins des enfants non-verbaux. La formation PECS consiste à établir d'abord une liste d'objets qui attirent l'enfant, jouets, boissons, friandises, livres, et qu'il a l'habitude de prendre dans ses mains. Puis l'on en fait une image comme par exemple, une photo ou un pictogramme. Le PECS est une méthode systématique qui comprend six phases d'acquisition.

Phase 1 : L'échange physique :

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

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

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

Phase 2 : Augmenter la spontanéité :

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

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

Phase 3 : Discrimination d'images :

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

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

Phase 4 : Structurer une phrase :

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

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

phrase en pointant les images. Ensuite, il faut enlever immédiatement l'objet que ce dernier a demandé et reçu.

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

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

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

Phase 6 : Commentaires spontanés et réponses :

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

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

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

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

une communication chez l'enfant atteint d'autisme et augmentera forcément la production d'actes de communication chez lui.

II.1.2 Situations pédagogiques :

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

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

II.1.2.1 Premier Exemple :

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

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

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

deux items très différents en ce qui concerne le renforcement obtenu, l'exemple d'un bonbon et d'une chaussette est proposé.

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

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

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

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

II.1.2.2 Deuxième Exemple :

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

L'exercice que nous proposons commence avec deux intervenants. Le premier tient l'objet préféré de l'enfant souffrant d'autisme dans sa main comme par exemple un

biscuit ; lorsque ce dernier veut s'en saisir, le deuxième intervenant l'aide physiquement à prendre l'image représentant le biscuit et à la donner au premier intervenant. Celui-ci dit : « oh, tu veux le biscuit ! » et le donne immédiatement à l'enfant.

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

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

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

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

Cette méthode n'aura pas le même effet sur tous les enfants atteints d'autisme, pour certains cette méthode fera ses preuves, pour d'autres probablement pas. Ce n'est certainement pas la seule méthode qui peut être utilisée dans ces cas-là.

Cependant, elle peut représenter un excellent moyen permettant à l'enfant souffrant d'autisme d'initier son apprentissage.

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

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

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

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

En outre, nous vivons dans un monde de plus en plus médiatisé où les images, animées ou pas, sont omniprésentes. Elles sont partout autour de nous sous des formes

très différentes, selon leur support, dans les journaux, les revues, les transports en commun, sur les panneaux d'affichage, à la télévision, au cinéma et maintenant même sur Internet. Ces images sont porteuses de nombreuses significations. Elles font souvent référence à notre culture collective. Pourquoi donc ne l'utiliserions-nous pas pour communiquer avec l'enfant atteint d'autisme et l'aider à développer ses capacités communicatives.

Les images sont plus abondantes que jamais. Elles deviennent un phénomène de culture de masse, de communication plus rapide et internationale. Elles ont fait de nous des « *sujets aux images* ». ¹⁰

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

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

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

En effet, pour ces enfants dont le processus de communication est sévèrement altéré à cause de leur refus mais aussi de leur repli sur eux même, l'image peut constituer un tremplin nous permettant de pénétrer dans leur monde afin de pouvoir leur tendre la main et de les ramener dans « *notre monde* », un monde commun à tous. L'image va

¹⁰BOUGNOUX. Daniel, « *L'efficacité des images* ». « *L'image* ». Les publications de Montlignon, n°21, p33.

nous permettre alors d'avoir une meilleure compréhension de l'enfant souffrant d'autisme et donc de ce fait, d'établir un mode de communication commun. Cependant, il va falloir s'arrêter sur le concept d'image lui-même.

II.2.1 Ce que le mot « image » veut dire :

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

Pour la sémiologie ou sémiotique, qui a développé tout un secteur de sémiotique visuelle, l'image est conçue comme produite par un langage spécifique. Le mot image vient du latin *imago*, qui désignait les masques mortuaires. Dans son premier sens, le terme image est utilisé de manière approximative pour désigner des productions très différentes comme le dessin d'enfant, la photo de mode ou encore la peinture préhistorique. De toute façon, il s'agit toujours de représentations qui se substituent au modèle original, qu'il soit réel ou imaginaire. Mais au fond, qu'est-ce qu'une image ? Un simple signe visuel, dans lequel nous reconnaissons non pas la réalité, mais une imitation, une icône de la réalité ?

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

Dans les sociétés occidentales, la représentation analogique tend à dominer ; cela veut dire qu'il y a une forte ressemblance de l'image avec l'objet représenté ; à tel point qu'il nous faut souvent faire un effort, pour distinguer les images de la réalité. Par ailleurs, l'image est le résultat d'un phénomène physiologique, la perception. Notre œil

transmet en effet les sensations de la vision au cerveau. Seulement, percevoir n'est pas forcément qu'une affaire d'organe et d'individu, c'est aussi une opération mentale complexe, liée à notre activité psychique et sociologique toute entière, car nous percevons et concevons le monde à travers de puissants déterminismes idéologiques. Or, pour l'enfant atteint d'autisme, percevoir s'arrête à la simple idée de regarder.

II.2.1.1 Exemples d'images :

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

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

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

la publicité dans la vie moderne, la société occidentale a tendance à accorder une primauté à l'image dans le domaine de la communication.

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

Dans la sémiotique de Peirce, l'image est l'un des trois types d'icônes, c'est-à-dire de signes qui ressemblent à leurs objets. Les images sont des qualités pures, et ne représentent par conséquent que des qualités pures. Elles s'opposent aux diagrammes, qui représentent des relations par d'autres relations isomorphes, et aux métaphores, qui représentent par le truchement d'un symbole tiers, présentant lui-même un parallélisme avec le référent considéré. L'image en tant que signe permettra effectivement à l'enfant souffrant d'autisme d'établir une communication avec les autres, ce qui va constituer une aide précieuse pour lui. Cependant quelles images choisir ?

II.2.1.2 Quelles images retenir et pourquoi ?

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

- Validité du choix par rapport aux approches retenues :

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

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

perception d'une image, l'enfant atteint d'autisme installe d'ores et déjà une communication.

De même, l'image fixe n'empêche pas une approche psycho-physiologique, tenant compte des problèmes posés par la lecture d'images pour l'enfant, à plusieurs niveaux : perceptif, intellectuel, affectif. Le type d'image fixe n'est pas restreint mais varié ; images photographiques, dessinées, figuratives, abstraites. Il peut permettre un enrichissement perceptif, intellectuel tel qu'une verbalisation écrite, orale et personnelle et également affectif, on peut communiquer son imaginaire dans l'univers iconique !

Dans le cas que nous traitons l'image fixe permettra effectivement un enrichissement perceptif qui permettra à son tour un élargissement de la production des actes de communication pour l'enfant atteint d'autisme et peut-être même l'accès à la parole.

- *Validité du choix par rapport aux enfants en difficultés :*

L'image fixe, comme son expression l'indique, a cette particularité d'être « fixe » avec tous les avantages que cela autorise pour ces enfants notamment les enfants souffrant d'autisme. Il sera plus facile de s'initier à l'échelle des plans, plan large, rapproché, gros plan à l'aide d'une photographie pour des enfants qui ont parfois des difficultés, tel que les enfants atteints d'autisme, à se repérer dans l'espace et le temps. Ne pensent-ils pas seulement à demander ce qu'ils doivent faire, où aller !

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

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

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

II.2.1.3 Pourquoi parler de lecture à propos des images ?

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

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

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

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

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

C'est ainsi que Liliane HAMM introduit son ouvrage sur la lecture d'images, privilégiant une approche sémiologique de l'image, où l'image est étudiée comme un système de signes rationnels. On observe que celle-ci fonde toute sa pédagogie sur la compréhension et la signification des images, comme dans l'apprentissage de la lecture. On ajoutera, que lire une image c'est d'abord la percevoir, c'est-à-dire recevoir une stimulation visuelle extérieure pour en construire une représentation intérieure, voire un concept. C'est, en effet, sur cet aspect lecture /perception de l'image que nous portons le plus notre intérêt.

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

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

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

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

II.2.2 L'image comme outil de communication :

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

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

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

Ceci se retrouve dans les *signes symboliques*, tels les panneaux routiers, les symboles chimiques ou algébriques, bien qu'ils ne reposent pas sur une ressemblance

bidimensionnelle de la réalité mais plutôt sur une ressemblance linéaire car ce ne sont que des pictogrammes.

II.2.2.1 *L'image comme support d'information et de culture :*

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

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

En effet, chacun appréhende une image en fonction de ce qu'il connaît et de ce qu'il souhaite spontanément voir représenter de la réalité. En ce qui concerne l'image, nous remarquons que l'abstraction est quasiment nulle contrairement aux mots qui possèdent un caractère d'abstraction quasiment total. Ce qui fait que l'image représente un outil d'apprentissage incontournable pour l'enfant atteint d'autisme puisque ce dernier, ne peut comprendre que ce qu'il voit, tout ce qui est abstrait le dépasse.

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

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

L'image n'est que la représentation de la réalité et même un choix de représentation qui n'engage que son auteur ; mais elle engage aussi celui qui la regarde. Ce qui fait que par là même, il rentre en communication. La question que nous nous posons est de savoir si la représentation de la réalité que se fait un enfant atteint d'autisme sera la même que la nôtre.

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

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

Nous constatons alors que l'image peut réellement être un support, un outil incontournable pour faire comprendre à l'enfant atteint d'autisme la société et le monde qui l'entourent. Elle véhicule, en effet, des informations qui sont plus ou moins importantes pour lui, afin qu'il puisse se développer en tant que futur citoyen. L'image

nous permettra aussi, en retour, de découvrir le « *mode d'être* » de cet enfant, c'est-à-dire, la façon dont-il fonctionne et dont-il perçoit les choses. Ce qui nous donnera la possibilité de pénétrer dans son monde et de le pousser au maximum vers le nôtre. Il nous est donc indispensable de savoir retenir uniquement les images qui nous sont nécessaires. Il faut alors aider le jeune enfant atteint d'autisme à se retrouver dans tous ces renseignements et à les trier afin de se forger des référents culturels communs avec les autres.

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

II.2.2.2 L'image entre art, langage et communication :

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

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

C'est le domaine de l'esthétique si l'on considère l'image comme un art visuel ; c'est la sémiologie, la sémio-pragmatique si l'on considère l'image comme un langage ;

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

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

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

Chacune de ces dimensions peut être plus ou moins saillante, et tel ou tel champ théorique plus ou moins pertinent, à un moment donné, pour comprendre ou s'approprier une image. Mais cela, ne nous empêchera pas de nous intéresser essentiellement à la dimension sémiologique et voir comment celle-ci traite et considère l'image.

II.3 L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE :

La sémiotique est l'étude des signes et de leur signification. En français, le terme sémiologie est souvent utilisé, avec la même signification. A tort, le principe sémiotique se différencie de la sémiologie à partir de Charles Sanders Peirce qui élabore le principe

sémiotique comme fonctionnant sur un système triadique, alors que la sémiologie fonctionne selon un système binaire.

La sémiotique étudie le processus de signification, c'est-à-dire, la production, la codification et la communication de signes. Elle concerne tous les types de signes ou de symboles, et pas seulement les mots, contrairement à la sémantique. Même un geste ou un son sont considérés comme des signes. Quel que soit le niveau cognitif, chez l'humain l'apprentissage d'un code est toujours possible. L'enfant atteint d'autisme peut alors avoir un code pour communiquer. Le P.E.C.S constitue un excellent exemple, en effet, la communication repose ici sur le modèle du code. Ce code c'est l'image. Même des images, des concepts, des idées ou des pensées peuvent être des symboles.

La sémiotique fournit les outils nécessaires à l'examen critique des symboles et des informations, dans des domaines divers. La faculté de manipuler des symboles est une caractéristique de l'être humain et permet à celui-ci d'utiliser bien mieux les relations entre idées, choses, concepts et qualités que les autres espèces vivantes. Actuellement, on distingue plusieurs sous-domaines de la sémiotique, dont : la syntaxe, la sémantique et aussi la pragmatique.

La sémiotique, qui plonge ses racines dans l'épistémologie, la philosophie des sciences, la logique formelle, et, pour Saussure, dans la psychologie, prend de plus en plus d'importance au regard des sciences et de la technologie. La sémiotique est donc la science des modes de production, de fonctionnement et de réception des différents systèmes de signes de communication entre individus ou collectivités. Il s'agit donc de l'étude de tous les systèmes de signification quels qu'ils soient, de tous les codes et de tous les langages. Le terme sémiologie est européen et a été employé pour la première fois par Ferdinand de SAUSSURE en 1916. Alors que le terme sémiotique est américain, et vient de Charles Sanders Peirce.

En janvier 1969, à Paris, le comité international qui a donné naissance à l'Association Internationale de Sémiotique, sans exclure l'emploi du mot sémiologie, a décidé que le terme sémiotique devra recouvrir toutes les acceptions possibles des deux

termes. C'est, en effet, sur cette approche sémiotique qu'on va se pencher le plus, car celle-ci considère l'image comme un système de communication.

II.3.1 L'image : système de communication.

L'approche sémiotique s'intéresse plus particulièrement à l'image en tant que moyen et système de communication, chose à laquelle nous adhérons. L'image peut être envisagée de ce fait, comme aide et prémédication dans le cas précis dont nous traitons.

Nous mettons le point sur le fait que l'image représente une aide précieuse pour l'enfant atteint d'autisme mais, elle va aussi lui permettre de progresser dans son apprentissage du monde qui l'entoure. Ce qui va permettre une meilleure compréhension de cet enfant et donc, en fin de compte, d'établir un mode de communication commun lui permettant ainsi d'évoluer le plus normalement possible dans ce monde.

L'approche sémiotique cherche à établir comment circulent les significations dans une image, comment les spectateurs reçoivent et interprètent le message iconique. De plus elle cherche à préciser quels sont les rapports entre l'image et le langage. Comme tout système de communication, l'image repose sur des codes constitués par des ensembles de signes.

L'étude de ces codes liés à notre culture, peut permettre à des enfants en difficultés, en particulier ceux qui souffrent d'autisme, et a fortiori d'origines culturelles diverses, d'élargir leur champ culturel. La lecture d'images fixes devient un moyen d'enrichissement réciproque et de tolérance. Il s'agit là encore d'une vision optimiste de la lecture d'image.

Un message visuel n'existe que dans la mesure où il est décodé correctement par le spectateur, autrement dit le récepteur ; c'est à dire conformément à la façon dont le producteur l'a lui-même codé, il s'agit donc de l'émetteur. Même si le producteur du message ne peut contrôler absolument sa réception, celle-ci ne devient cohérente, que lorsque le récepteur, l'enfant, est capable de lui donner un sens.

C'est dans cette direction qu'il faut axer le travail sur l'image. Il convient de s'assurer préalablement que les spectateurs, les enfants, possèdent bien les outils intellectuels nécessaires à la réception du message, ce qui n'est pas le cas de l'enfant atteint d'autisme. Pour cela, le pédagogue a besoin de connaître un minimum la syntaxe du langage iconique.

Ronan JAKOBSON a bien analysé la chose :

Un message émis par le destinataire doit être perçu adéquatement par le receveur. Tout message est codé par son émetteur et demande à être décodé par son destinataire. Plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la quantité d'information obtenue est grande.¹¹

L'enfant atteint d'autisme n'a pas toujours la possibilité de décoder le message émis par l'émetteur, cependant un apprentissage des codes est toujours possible et doit être le cœur de la lecture d'images, pour permettre à cet enfant une meilleure compréhension.

L'action sera encore plus efficace si avec cet apprentissage des codes, l'enfant a la possibilité de coder lui-même des messages visuels. Ainsi, c'est en codant soi-même des messages visuels, le plus efficacement, le plus rapidement, le plus durablement, qu'on apprend le mieux à décoder tout message du même type.

C'est, en effet, dans cette optique que nous proposons le recours au PECS, puisque ce dernier représente un exemple de code apte à aider cet enfant à développer ses capacités communicatives.

C'est à partir de ce que l'enfant souffrant d'autisme va alors coder, que nous allons tenter de comprendre sa façon de voir et saisir le monde qui l'entoure et donc d'essayer de percer la bulle dans laquelle il s'enferme et la façon dont- il se représente ce qui l'entoure. On va prendre alors les choses à l'inverse, ce qui nous permettra en fin de compte d'accéder au monde fermé de cet enfant et d'essayer de l'extraire de ce dernier,

¹¹JAKOBSON. Ronan, « *Essais de linguistique générale* », Éd de Minuit, 1963, p176.

et le ramener dans un monde commun à tous. Il s'agit là, en fait, d'un parcours atypique.

II.3.1.1 *Le signe iconique :*

L'image, comme construction de sens, et comme tout système de communication, repose sur des signes décomposables en signifiants et signifiés. Les signifiants sont les éléments présents dans l'image, la trace matérielle et concrète, autrement la face manifeste et perceptible. Il y a les signifiants iconiques et les signifiants extra-iconiques. Les signifiés constituent la face non perceptible, et consistent en des idées ou des concepts véhiculés par les signifiants.

Les signifiants iconiques, résident dans les choix de l'auteur pour concevoir l'image. Par exemple ; l'échelle de plans, l'angle de prise de vue, le type de lumière, les couleurs, la composition. Les signifiants extra-iconiques ont une existence hors de l'image, que l'image récupère et associe. Par exemple ; certains détails qui ont une forte signification culturelle ; une croix, un vêtement, une attitude. Les signifiants induisent des signifiés qui peuvent être multiples au sein d'une même image. Tout ceci ne nous intéresse pas au premier chef, mais nous permet néanmoins d'éclaircir certains points.

II.3.1.2 *Vers une lecture sémiologique de l'image :*

▪ Schéma d'analyse :¹²

-Premier niveau de lecture : la dénotation, qui permet la simple reconnaissance de ce qui est représenté.

SIGNIFIANTS/ SIGNIFIÉS

Points, lignes et taches, Contenu analogique : l'objet réel tel que nous le percevons

Représentation de l'objet.

-Deuxième niveau de lecture : la connotation, qui est une lecture interprétative, une recherche de sens.

SIGNIFIANTS/ SIGNIFIÉS

Iconiques et extra-iconiques, Interprétations.

¹²Schéma emprunté à Liliane HAMM dans « *Lire des Images* », Armand Colin-Bourrelier, 1986, P19.

▪ **Remarque :**

Liliane HAMM affirme en substance que le schéma proposé ne prétend pas résumer la lecture d'image à une seule démarche : inventorier ce que l'on voit puis s'élever à ce qu'on pense.

Elle propose aussi la méthode de l'appel par le(s) signifié(s). Que faut-il comprendre ? Il s'agit simplement de partir des signifiés d'une image pour en retrouver ensuite les signifiants.

Ce moyen d'analyse, élaboré par Roland BARTHES dans sa *Rhétorique de l'image*¹³ a l'avantage de respecter l'attitude que tout lecteur a devant une image : décrypté le sens sans forcément chercher à le justifier !

Les signifiants iconiques seront plus facilement répertoriés du fait de leur caractère plutôt technique. Les signifiants extra-iconiques concernent l'univers culturel en général. Ils sont donc difficilement classables pour en faire une démarche pédagogique précise, mais dans chaque étude d'image ils resurgissent et participent à la construction du sens.

II.3.1.3 Images et réalité :

L'image et l'objet que celle-ci représente sont deux réalités distinctes. Pourtant la confusion entre l'une et l'autre est fréquente. Confrontés à des images publicitaires d'objets, nous en oublions souvent leur caractère de représentation, c'est-à-dire l'icône, pour ne les voir que comme des objets réels.

Ceci s'explique par le fait que l'image est un support discret qui permet beaucoup de manipulations.

Dès qu'on analyse le contenu d'une image et qu'il y a confusion entre l'objet et sa représentation, on se place d'emblée à un premier niveau de recherche de sens, de lecture, qui est celui de la dénotation. On pourrait penser qu'à ce niveau de lecture il y a unanimité, mais du fait de l'investissement culturel hétérogène de chacun, référence à des savoirs et des expériences antérieures variées, on trouve en pratique certaines limites à cette évidence.

¹³BARTHES. Roland, « Rhétorique de l'image », in Communications n°4.

À titre d'exemple, si on propose un dessin ; en demandant de trouver ce qui est représenté, simple dénotation de l'image, on pensera obtenir des propositions différentes dues à un vécu culturel pas forcément homogène. Il faut en tenir compte et particulièrement auprès d'enfants en difficultés tels que les enfants atteints d'autisme.

La dénotation consiste à identifier ce qui est sur l'image, c'est le niveau le plus bas de la communication, mais le premier pas nécessaire de toute pédagogie de l'image. Elle ne va pas forcément de soi chez les enfants notamment à cause de la méconnaissance des données techniques de l'image : cadrage, prise de vue.

Après la simple reconnaissance de l'objet représenté, on peut se placer à un autre niveau de lecture ; celui de la connotation. C'est une lecture interprétative ayant pour but d'aboutir à une signification cohérente. C'est le niveau des évocations, ce que suggère une image chez un lecteur. Il varie d'un individu à l'autre, puisque c'est durant la connotation d'une image que le lecteur se projette le plus.

Pour l'enfant atteint d'autisme, la connotation n'est pas facile à faire. Ce qui nous intéresse le plus c'est la dénotation. On s'arrêtera donc à un premier niveau de la lecture d'image chez lui. Mais l'image lui permettra également d'apprendre à construire du sens et peut-être de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire la connotation. Nous tenterons alors par des moyens didactiques d'amener cet enfant à ce deuxième niveau, celui de la connotation.

II.3.1.4 Images et codes culturels :

Le contexte culturel est indissociable d'un travail sur l'image, aussi bien pour la lecture que pour la production. Une culture peut se définir comme l'ensemble des phénomènes se rapportant à une société ou à une civilisation. Elle ne se réfère pas seulement à des valeurs ou à des notions générales ou abstraites, mais elle se retrouve également dans les actes les plus anodins de la vie quotidienne. De ce fait, un objet donné a une signification ou une valeur, qui va toujours plus loin que son utilité fonctionnelle immédiate.

La lecture d'images peut donc s'inscrire dans cette démarche : améliorer la reconnaissance et la compréhension des objets du point de vue de leur signification

culturelle. Le but pédagogique est de montrer aux enfants que toute image s'inscrit dans un contexte culturel donné et n'a de sens que par rapport à lui. La richesse d'interprétation d'une image, de la part des enfants sera largement fonction de leur propre dimension culturelle. Élargir ce champ culturel par quelque moyen que ce soit, c'est déjà préparer à la lecture de l'image mais lire des images c'est aussi élargir ce même champ.

D'autre part, c'est une aide pour faire le point sur leurs connaissances culturelles propres et préciser de nouvelles acquisitions. A cet égard, les interprétations que nous faisons d'un événement, d'un discours, sont toujours révélatrices de nous-même et de notre culture.

Roland Barthes précise que la variation des lectures d'une image n'est pas anarchique, elle dépend des savoirs investis dans l'image, savoirs pratiques, nationaux, culturels, esthétiques.

Il faut donc aider l'enfant atteint d'autisme à élargir au plus le champ de ses connaissances afin de pouvoir saisir le sens de ce qu'il voit, mais aussi afin de pouvoir l'amener à attribuer à ce qu'il voit un sens commun à tous. Ce qui va finalement permettre d'installer cet enfant dans un système de communication qui correspond, dirons-nous à la norme. En effet, l'image vise à lui permettre d'installer un certain apprentissage qui va lui permettre à son tour de construire du sens, un sens qui va renforcer ses acquis et par là-même, élargir alors son champs de connaissances. L'image va de ce fait l'installer dans un rapport à la réalité.

II.3.1.5 Images et incitation verbale :

Exclusion, interaction ou complémentarité ? Parfois, la prolifération des images ou la civilisation de l'image provoque chez certaines personnes la crainte de la disparition du langage verbal, ce qui semble non justifié pour plusieurs raisons. Le langage accompagne toujours l'image sous forme de commentaires écrits, oraux, de titres, de légendes, d'articles de presse, de bulles, de slogans ou de bavardages. Le langage verbal est omniprésent et c'est lui qui détermine l'impression de vérité ou fausseté du message visuel. Lorsqu'on présente un support imagé à un enfant souffrant d'autisme, on

l'accompagne généralement de mots exprimant l'image ou le sens de l'image en question. Ce qu'on a appelé une incitation verbale.

En effet, bien souvent une image est jugée vraie ou fausse, non pas à cause de ce qu'elle représente, mais à cause de ce qui nous est dit ou écrit de ce qu'elle représente. Si on admet comme vraie la relation entre le commentaire de l'image et l'image, on jugera celle-ci comme vraie ; si on ne l'admet pas on la jugera fausse. Quelle que soit l'image, médiatique ou artistique ; c'est la conformité ou la non-conformité entre le type de relation image/texte et l'attente du spectateur, qui donne à l'œuvre un caractère de vérité ou de fausseté. L'image relève davantage du texte écrit que de l'objet représenté.

Cela ne signifie pas pour autant que le signe iconique, c'est-à-dire l'image, et le signe linguistique, texte, écriture, parole, sont identiques. Ils ont au moins en commun de ne pouvoir être confondus avec l'objet auquel ils font référence. Une pomme a des qualités tout à fait différentes de l'image qui la représente ou du texte qui la décrit.

Cependant, un texte ou une image s'ils peuvent rendre compte d'un même objet, ils le font suivant des modalités différentes, caractéristiques de leur spécificité. Il s'agira de faire remarquer aux enfants leur interaction dans une image.

Christian METZ souligne :

La plupart des images considérées dans leur allure générale ressemblent à ce qu'elles représentent.¹⁴

Ainsi l'image ressemble à un chat alors que le mot prononcé ou écrit *chat* ne lui ressemble pas. L'image implique alors un rapport à la réalité. Cela tient du fait que le signe iconique et le signe linguistique présentent des caractéristiques différentes. C'est pour cela, que l'image constitue un outil d'apprentissage beaucoup plus efficace pour l'enfant atteint d'autisme et lui permettra ainsi d'initier la communication. Elle va alors permettre une meilleure compréhension à cet enfant et peut être bien l'accès à un mode de communication commun à tous.

¹⁴METZ. Christian, *Au-delà de l'analogie, l'image*, in Communications n°16, p11.

L'image va, en effet, permettre à cet enfant qui, vit seul enfermé dans un monde dont lui seul a la connaissance, d'en sortir et de s'ouvrir au monde qui l'entoure. Elle va constituer de ce fait, un tremplin lui permettant ainsi un passage de l'enfermement sur soi à l'intégration au monde de tous. Ce tremplin, peut nous permettre également de pénétrer dans son monde afin de pouvoir l'en extraire pour le ramener dans notre monde.

II.3.2 Distinction du signe iconique du signe linguistique :

On a souvent opposé le signe iconique et le signe linguistique, considérant qu'ils étaient totalement étrangers l'un à l'autre. Pourtant, les deux notions possèdent le même statut : celui de signe. Leur signifiant ne renvoie jamais à une réalité, mais à une image mentale, un concept, c'est-à-dire un signifié.

De plus, on peut aussi nuancer le caractère analogique du signe iconique qui présente également une part d'arbitraire ; les choix techniques d'une production photographique par exemple. Ce sont tous les deux des langages, au sens de participation à des échanges culturels humains. Toutefois, il reste des différences entre l'image et la parole.

Georges MOUNIN dit :

.. Dans le discours linguistique tous les énoncés se suivent un à un dans le temps, un seul message étant possible à la fois : tandis que l'image apparaît comme un discours dont tous les messages possibles sont co-présents dans la page.¹⁵

Cependant, d'une manière plus générale il paraît impossible de dissocier l'image de la parole. Que vaudrait une image dont il n'y aurait rien à dire ?

En même temps qu'elle s'offre au regard, une image provoque le commentaire ; et le commentaire ou le texte permet de comprendre cette image. Il en fixe le sens. C'est la fonction d'ancrage, telle que l'a souligné Roland BARTHES.

¹⁵MOUNIN. George, *Grammaire élémentaire de l'image d'Albert Pécy*, in *Communications* n°22 CEPL196.

Pour notre tâche qui consiste à aider les enfants en difficultés, en particulier l'enfant atteint d'autisme, le modèle sémiologique semble suffire pour débiter une pédagogie d'aide par la lecture d'images. En effet, ce modèle qui considère l'image comme un système de signes, a pour but d'étudier ses codes et son langage.

Or, comme l'enfant souffrant d'autisme a un comportement particulier face à l'image, l'exploiter pour l'aider à acquérir les savoirs être appropriés semble opportun à une communication plus efficace.

Toutefois, lorsqu'il s'agit d'analyser le matériau « image fixe », pour en dégager la logique et la signification, on peut emprunter d'autres outils, dont certains sont liés au domaine du cognitif.

L'ensemble des remarques que nous avons avancées jusque-là, nous ont permis de mettre en valeur tous les points essentiels qui vont en fait servir de support à la conduite de notre propre observation ainsi qu'à notre expérimentation. Nous avons essayé de présenter un panorama théorique qui met en lien : autisme/communication/support image.

Cela ne veut pas dire que les points non utilisables dans le cas précis dont nous traitons doivent être occultés, mais il s'agit de bien mettre en avant surtout ceux dont nous allons prioritairement tenir compte.

En effet, à partir du moment où, nous avons bien défini l'autisme et ses symptômes et après avoir précisé que le problème majeur de l'enfant atteint d'autisme est essentiellement un problème de communication, il fallait réfléchir sur des moyens de résolution et de remédiation tout en nous plaçant dans une perspective didactique.

Un modèle de communication basé sur l'utilisation d'un code nous semble le plus opportun à l'apprentissage du jeune enfant souffrant d'autisme. L'image va alors s'inscrire dans cette optique à partir du moment où, elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres.

Parmi les méthodes qui utilisent les images pour favoriser le développement de la communication chez l'enfant atteint d'autisme, notre choix s'est porté sur le PECS. Le PECS est alors un système de communication par échange d'images qui permet de travailler sur les deux aspects du déficit, c'est-à-dire la communication et les relations sociales comme nous l'avons déjà précisé auparavant.

Tout ceci n'est alors qu'un rappel qui nous assure une transition vers la présentation de notre propre expérience en la matière. A cet effet, s'ajoutant à des données préexistantes, telles que nous en avons fait la présentation, nous préciserons que nous allons ajouter une variable par rapport au PECS. Cette variable consiste dans le fait de jouer sur des attributs tels que les couleurs, les formes et les tailles. Nous allons donc, utiliser des images dont la taille est différente, certaines seront alors plus grandes que les autres. Nous allons aussi utiliser tantôt des images en noir et blanc et tantôt des images en couleur et voir la réaction de l'enfant souffrant d'autisme face à tous ces changements et l'apprentissage que cela va engendrer. L'expérience au quotidien nous a prouvé qu'en introduisant cette variable qui joue sur des attributs tels que la couleur, la forme et la taille, les résultats visés pourraient être atteints plus rapidement.

Aussi, pour le choix de ces variables, nous nous sommes appuyés sur les données théoriques précédemment présentées, mais en même temps nous les aurons envisagées à partir du « monde intérieur » du refus de changement et celui du besoin d'immuabilité que nous cherchons justement à forcer.

Dans la partie qui va suivre, la partie expérimentale, nous allons donc voir comment va se faire l'évolution de la communication chez l'enfant atteint d'autisme à partir de l'utilisation d'un support imagé pendant une période de huit semaines. Nous tenterons ainsi de voir comment l'image peut aider cet enfant à multiplier les actes de communication, mais aussi à les appréhender.

Chapitre III
EXEMPLE
D'EXPLOITATION
PEDAGOGIQUE A
PARTIR DE L'IMAGE FIXE

Dans cette partie expérimentale, nous allons tenter de voir comment l'utilisation d'un support imagé permet de faciliter et d'augmenter les actes de communication chez un enfant atteint d'autisme, dont le problème majeur est essentiellement un problème de communication, par l'introduction d'un code qui est ici en l'occurrence l'image.

Nous allons également essayer de faire une comparaison entre le PECS, méthode classique, et d'autres variables. Nous allons alors, proposer et tenter d'introduire dans notre apprentissage ces variables et voir la différence qu'il peut y avoir.

C'est, en effet, pour cette raison-là que nous allons alors, comme nous l'avons précisé précédemment, jouer sur des attributs tels que les couleurs, les formes et les tailles pour préciser la demande de l'enfant atteint d'autisme.

L'étude se fera comme nous l'avons déjà vu auparavant sur un seul enfant présentant un comportement autistique. Il est à noter que dans l'autisme chaque cas est unique et particulier, l'autisme se manifeste effectivement différemment chez chaque enfant et l'expression des symptômes, varie considérablement d'un enfant à l'autre ainsi que pour un même enfant au cours de son développement. Il s'agit donc, en effet, d'une étude de cas, une étude alors qualitative.

Cet enfant est âgé de cinq ans, sa particularité est d'être non verbale, c'est-à-dire qu'il ne parle pas, ce qui implique que le versant communicatif est sévèrement altéré chez lui. L'enfant est alors mutique, il ne parle pas du tout et l'absence de la parole chez ce dernier entrave le bon fonctionnement de la communication et l'enferme dans un monde propre à lui et l'exclut par conséquent de notre monde.

C'est, en effet, pour toutes ces raisons, que nous utiliserons des images pour pouvoir parvenir à créer des situations de communication et aussi, pour pouvoir les multiplier. Par l'intermédiaire des images, nous allons tenter de créer des situations communicatives mais aussi, de pouvoir les multiplier car, en multipliant les actes de communication chez cet enfant, nous augmentons ses chances d'arriver à une communication spontanée. La communication est alors but et moyen. En effet, en communiquant avec le monde qui l'entoure, l'enfant atteint d'autisme va pouvoir sortir de son isolement et parvenir à se frayer un chemin dans un monde commun à tous. A

nous alors de le pousser à communiquer avec son entourage en utilisant des procédés didactiques adéquats.

Parmi les méthodes qui proposent l'utilisation des images, afin de stimuler l'enfant souffrant d'autisme à élargir ses capacités communicatives, on a choisi essentiellement de travailler sur le PECS, un système de communication par échange d'images qui consistera, comme nous l'avons vu auparavant, à donner à cet enfant la possibilité d'initier une communication pour arriver à une communication spontanée.

Le but est alors, de faire évoluer l'enfant vers une communication indépendante. Cependant, nous nous ne contenterons pas uniquement du PECS, mais nous introduirons une variable ; qui nous permettra de faire une comparaison entre les deux pour voir si, au niveau de l'apprentissage il y a différentes façons de faire à partir d'un même principe ; ce qui ne fera qu'appuyer la valeur de l'image dans cette incitation à la communication.

Le PECS enseigne tout d'abord à l'enfant à échanger une image contre un objet désiré. Le système apprend ensuite la distinction des symboles puis enseigne à les organiser ensemble dans des phrases simples. Dans les phrases les plus avancées, les enfants seront éduqués à commenter et à répondre aux questions directes.

Nous allons donc voir comment va évoluer et progresser la communication chez cet enfant que nous nommerons désormais D, pendant une période de huit semaines, à partir de l'introduction d'un support imagé. Nous postulons alors pour le fait que l'image représente une aide précieuse dans l'enrichissement de la communication chez l'enfant souffrant d'autisme et qu'elle pourrait éventuellement être un facteur déclencheur de la parole chez ce dernier. D'autant plus que par son aspect visuel, l'image qui, dans ce cas même nous servira de support et de tremplin pour attirer l'attention de D., une attention le plus souvent difficile à obtenir car son comportement est justement marqué par son manque d'attention.

Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour D. lui qui est un penseur visuel, ce qui signifie qu'il ne peut comprendre que ce qu'il voit puisque tout ce qui est abstrait, il ne le perçoit pas. En effet, l'utilisation d'un signe iconique présente de

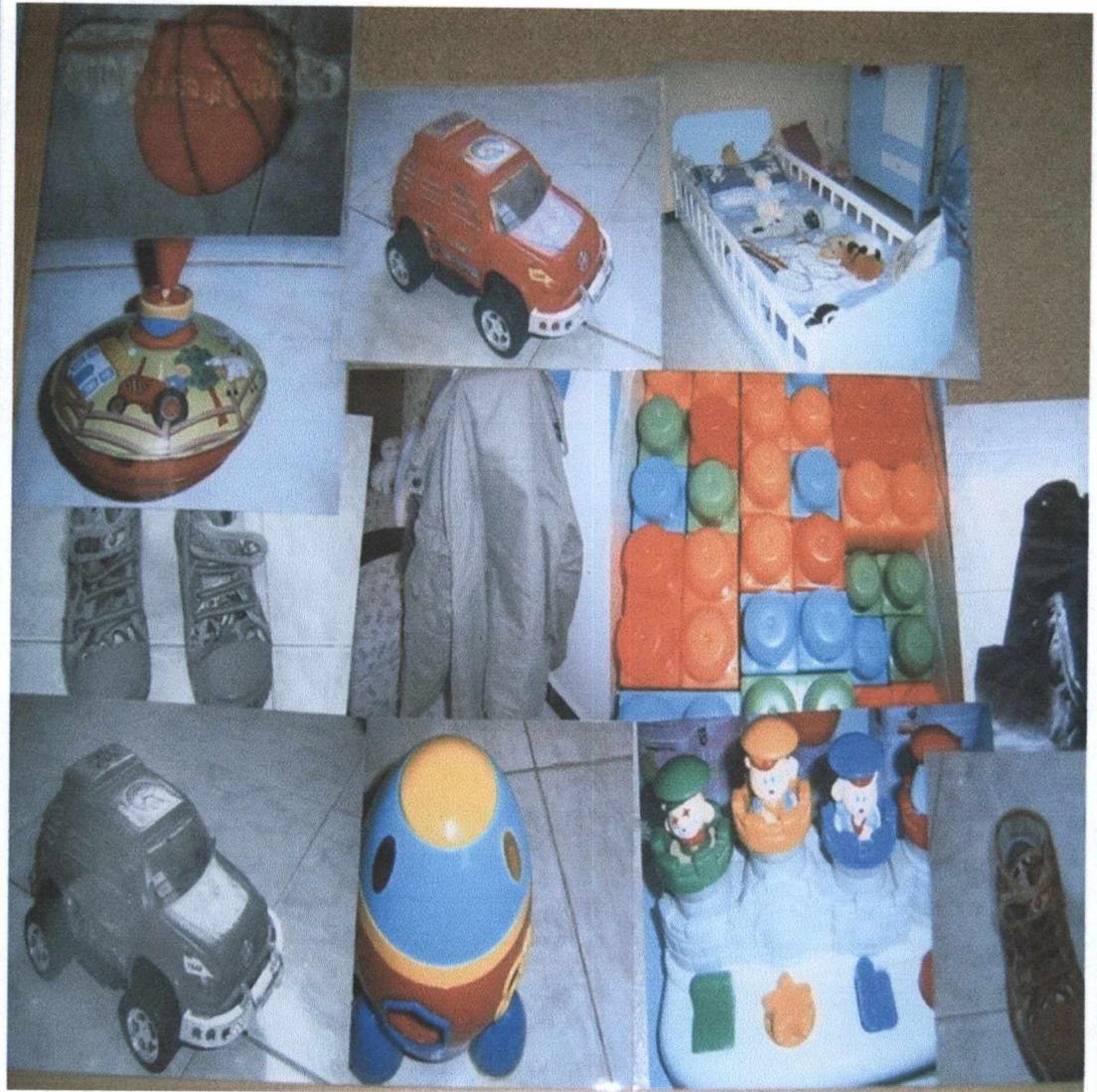


Figure 1 - Tableau mural -

Premier support imagé sous forme de tableau mural où D. pourra reconnaître plusieurs objets familiers tels que ses jouets préférés, sa veste, ses chaussures.

nombreux avantages ; il est agréable à l'œil, source de motivation et facilitant le processus de mémorisation et de compréhension. Ce qui va représenter une aide précieuse face au cas de cet enfant que nous observons.

Cet intérêt en l'image est donc pris en compte dans l'aide à la communication. Ce qui justifie alors l'importance que nous lui accordons dans notre observation.

III.1 TRAVAIL AUTOUR D'IMAGES :

III.1.1 Objectifs :

- Apprendre à associer image/mot/objet.
- Echanger image/mot/objet.

III.1.2 Matériel utilisé :

- Tableau mural plastifié dans lequel l'enfant peut placer des images et des mots.

(cf.fig 1)

- Images/mots et objets.

II.1.3 Déroulement :

Le déroulement se fera sur plusieurs séquences, en fonction de la disponibilité et surtout du bon vouloir de l'enfant lui-même. L'enfant doit être alors le plus disponible possible afin de pouvoir multiplier les séquences, il faut également et ceci n'est pas le moindre des soucis, attirer l'attention de D. et rendre le travail agréable pour qu'il ne s'ennuie pas. Pour les besoins de notre travail de recherche, les séquences s'étaleront donc sur une période de huit semaines. Nous mettons le point sur le fait que le déroulement peut s'étaler sur une période plus longue, cela dépend effectivement de l'enfant lui-même, c'est-à-dire de la façon dont il réagit et du degré de son apprentissage.

Souvent, l'enfant qui a de l'autisme ne croise pas notre regard. En effet, D. semble ne pas voir les gens et les objets, il alors du mal à percevoir les situations.

Il a également tendance à balayer rapidement du regard ce qui l'entoure, il utilise ce qu'on appelle une vision latérale sans vraiment fixer et regarder ce qui se trouve en face de lui. C'est, en effet, pour cette raison là qu'il évite alors le regard des autres et ne fixe que rarement le regard de la personne qui s'adresse à lui.

Il faut donc apprendre à D. à utiliser le regard pour communiquer. Mais, c'est aussi à nous de trouver le moyen, le détail qui l'amènera à s'asseoir comme coller sa photo, son étiquette prénom sur la table, ou alors l'accompagner à sa table s'il se laisse toucher. Il doit comprendre tout de suite la tâche qui lui est demandée, sinon il est vite angoissé. Nous pouvons pour cela préparer le schéma de travail sur son bureau. Ce qui n'exclut pas d'introduire une nouveauté dans la situation familière, l'apprentissage est à ce prix.

Le schéma de travail va largement aider D. dans son apprentissage, d'une part parce qu'il va apaiser son angoisse et d'une autre part parce qu'il va lui permettre de comprendre la tâche qu'on attend de lui. Le schéma de travail consiste dans le fait d'exposer D. à une série d'images qui vont se succéder, on va lui expliquer alors par un support imagé ce qu'il doit faire. Comme par exemple une image où il doit faire sa toilette, ensuite une autre où il doit s'habiller et une autre où il doit jouer, il s'agit donc d'une succession d'images qui vont l'aider dans son apprentissage.

Selon le travail que l'on souhaite mener, on peut s'asseoir à côté de D. pour être là en cas de besoin, au départ on peut le guider pour lui expliquer ce qu'on veut de lui. Mais il est aussi important de s'effacer pour favoriser un travail en autonomie, on doit alors amener D. à être indépendant. On peut aussi bien s'asseoir en face de lui pour capter peut-être un regard ou essayer de guider le geste et travailler des jeux d'imitation.

La répétition est une étape du travail, mais pas l'objectif du travail. Toute activité mentale vise à son transfert dans des situations différentes ; apporter une variable à une activité connue et maîtrisée permet de travailler l'adaptation. Tout apprentissage est, en effet, le fruit d'un conflit cognitif.

Nous allons donc tenter de voir l'évolution qui se fera chez D. tout au long de cet apprentissage. Nous verrons également en quoi cela peut l'aider à exprimer ses désirs et donc finalement à communiquer avec les autres. Nous constatons que le comportement de D. est marqué par une absence de communication entre lui-même et un entourage social le plus souvent inapte à pénétrer les codes dans lesquels il s'enferme. Ainsi, D. peut paraître impassible face aux tentatives de communication qu'on essaye d'établir avec lui. Il exprime également un manque de réaction au langage corporel, il refuse aussi d'imiter des expressions du visage ou certains gestes, comme montrer du doigt, faire bravo ou au revoir de la main.

Nous rappelons que pour qu'un système d'apprentissage de la communication soit efficace, il faut donc qu'il utilise des renforcements efficaces et qu'il débute par la communication spontanée. Il faut aussi qu'il évite le développement d'une dépendance des indices de départ et qu'il ne nécessite pas un long apprentissage. Avant donc d'utiliser le PECS, il est indispensable de mieux cerner les renforcements qu'apprécie D, c'est-à-dire ce qu'il préfère le plus comme ses aliments et ses objets préférés.

▪ *Première semaine :*

Durant cette semaine, nous allons décrire la fréquence et la nature des actes de communication spontanée chez D. Nous allons voir comment ce dernier se comporte et réagit avec son entourage. Nous allons également voir si ce dernier tente de rentrer en communication avec les autres et de quelle façon il s'y prend.

L'intérêt est de voir la différence entre une situation où, on installe un apprentissage par les images, et une autre où, on ne le fait pas. La différence entre les deux situations nous intéresse alors au premier degré. Il s'agit donc de vérifier l'efficacité de l'utilisation de l'image dans le développement de la communication chez D.

Observations :

Nos observations nous mènent à dire que D. est un enfant absorbé par lui-même, enfermé dans sa solitude émotionnelle. Il est, en effet, capable de désinvestir le monde extérieur, de se renfermer dans un monde intérieur sous peine d'aggraver son sort, d'abandonner l'idée de communiquer, de renoncer aux autres. En effet, pour cet enfant dont le processus de communication est sévèrement altéré à cause de son refus mais aussi de son repli sur lui-même, l'image peut constituer un tremplin nous permettant de pénétrer dans son monde afin de pouvoir lui tendre la main et de le ramener dans « *notre monde* », un monde commun à tous. L'image va nous permettre alors d'avoir une meilleure compréhension de D. et donc de ce fait, d'établir un mode de communication commun.

Nous allons constater qu'au départ, D. était incapable de communiquer avec nous ses moindres désirs, il s'agit là, en fait, d'un descriptif du sujet. S'il voulait sortir par exemple, il resterait debout devant la porte ou la grille du jardin. S'il voulait se promener et qu'un adulte passe près de lui, il serait capable de nous prendre la main et de nous mener à la porte, mais pas capable de venir nous chercher si nous n'étions pas dans son champ de vision.

S'il voulait manger quelque chose, il ne saurait pas le demander, et bien sûr, personne ne passant sa vie devant le frigidaire, personne ne songeait véritablement qu'il

pouvait avoir envie de quelque chose dedans : il ne comprenait pas nos questions du genre « tu veux ceci ? ».

C'est un enfant beau, qui a tout pour attirer la communication mais ne l'engage pas, n'attache pas le regard, ne s'intéresse pas aux jouets que nous lui proposons, erre dans la pièce, se crée une petite zone dans la pièce en solitaire, répète le même geste, par exemple les mains dans un mouvement que nous appelons les ailes de papillon, approche les objets de lui en les mettant davantage sur le côté de son œil ; il les regarde non pas de face, mais les explore, se couche par terre et regarde plus le plan des objets. Les représentations de cet enfant sont alors particulières et différentes des nôtres.

Les actes de communication sont donc très peu nombreux et non spontanés chez D., il vit très replié sur lui-même, il n'explore pas le monde qui l'entoure. Il ignore sa famille et son entourage, ne regarde pas les choses, ne tournent pas la tête quand on lui parle, rien ne semble éveiller son attention. Il faut donc beaucoup de patience et de compréhension pour l'amener dans « *notre monde* ». Et là encore une fois, au risque de se répéter, il faudrait tenter de trouver des moyens et des solutions pour justement l'attirer dans « *notre monde* ».

En effet, D. ne communique ici que par nécessité et de façon très inhabituelle mais aussi particulière et par là même, il se retrouve exclu du monde qui l'entoure.

▪ *Deuxième semaine :*

Dans le cas que nous traitons, l'image fixe devra permettre un enrichissement perceptif qui va sans doute s'ouvrir à son tour sur un élargissement de la production des actes de communication chez D. Pour l'enfant atteint d'autisme et dont le versant communicatif est sévèrement altéré, l'image fixe peut alors être retenue comme support pour multiplier les situations communicatives. Elle pourra, en effet, être envisagée comme moyen efficace permettant d'aider D. à s'exprimer autrement et donc finalement à communiquer avec les autres.

C'est pour cela que durant cette semaine nous allons introduire quelques images, des images certes d'objets préférés et voir, comment D. va réagir et faire face à cette situation, ainsi que l'apprentissage qu'elle va pouvoir engendrer. Nous allons donc

décrire son comportement durant cette semaine et voir le changement qui va se faire. Or, comme D. a un comportement particulier face à l'image, l'exploiter pour l'aider à acquérir les savoirs appropriés semble opportun à une communication plus efficace.

Dans la pratique, nous avons commencé par prendre d'abord des photos rapprochées d'un certain nombre d'objets familiers ou désirables de D, tels que sa voiture préférée, son ballon, ses chaussures, son pantalon, sa veste. (cf.fig 2)

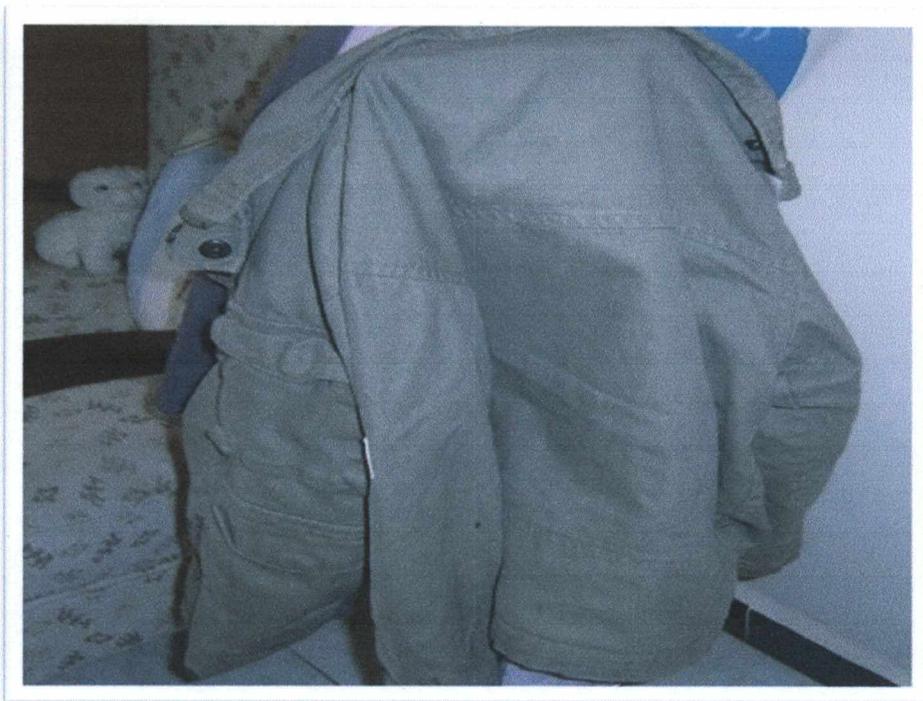


Figure 2 - Objets familiers -

Second support imagé où D. pourra reconnaître des objets familiers tels que son jouet préféré et sa veste.

Nous avons aussi pris en photo ses aliments préférés tels qu'un carton de lait, un pot de yaourt, une bouteille de coca cola, une barre de chocolat, un paquet de céréales, une boîte de gâteaux préférés. Nous avons constaté qu'il est plus facile de découvrir cet acte porteur d'intention avec des objets connus et désirés. (cf.fig 3)



Figure 3 - Yaourt, barre de chocolat –

Troisième support imagé où D. pourra reconnaître ses aliments préférés tels que du chocolat et du yaourt.

Chaque être vivant fera ainsi plus d'efforts pour obtenir ce qu'il aime, le P.E.C.S part alors comme nous l'avons déjà mentionné auparavant des préférences de l'enfant. Ceci est très important car c'est ce qui va permettre d'amorcer le travail et d'initier D. à cet apprentissage. Nous avons récapitulé l'ensemble des aliments, objets et activités préférés de D. dans le tableau suivant :

Tableau de sélection du vocabulaire : (p : 41 du manuel P.E.C.S)

<i>Aliments qu'il aime manger</i>	<i>Chocolat, céréales, yaourt, fromage, pain, petits gâteaux, pizza.</i>
<i>Boissons préférées</i>	<i>Lait, coca cola et autres boissons gazeuses.</i>
<i>Activités préférées</i>	<i>Se balader, se baigner, jouer en plein air.</i>
<i>Jouets préférés</i>	<i>Voiture, ballon, toupie.</i>
<i>Jeux de société qu'il apprécie</i>	<i>Jeux de cube, lego, puzzle.</i>
<i>Lieux qu'il aime fréquenter</i>	<i>Lieux publics, plage, forêt, aller chez ses grands-parents.</i>
<i>Jeux et activités libres</i>	<i>Courir.</i>
<i>Personnes qu'il aime rencontrer</i>	<i>Ses parents, sa sœur, ses cousins ses cousines, ses grands-parents.</i>

Tableau 1 - Tableau de sélection du vocabulaire évocateur d'un environnement familial à l'enfant -

Nous avons plastifié ces photos, et collé un aimant pour celles qui iraient sur le réfrigérateur comme le yaourt, le lait, le fromage, et un velcro pour certaines autres. Nous avons préparé un tableau en polystyrène, sur lequel nous avons collé des bandes de velcro. (cf.fig 4)

Les autres photos sont accrochées sur ce carton, et D. peut en arracher une au choix, lorsqu'il désire quelque chose, comme par exemple ses chaussures ou sa veste lorsqu'il veut sortir.

Nous avons aussi préparé un petit livret de photos d'objets qu'il aimait bien feuilleter, détailler et observer. Il s'agit de photos d'objets courants comme une voiture, une maison et des photos des membres de la famille, ses parents, sa grande sœur, sa grand-mère, sa petite cousine. Il a accès à ce petit livre, quand il le voudra. (cf.fig 4)



Figure 4 - Frigo, album photos -

Quatrième support imagé qui illustre les photos collées au réfrigérateur et le livret de photos que D. pourra feuilleter.

▪ *Troisième semaine :*

Durant cette semaine nous allons décrire les fréquences des actes de communication à partir de l'introduction du support image. Nous allons donc tenter de voir le changement qui s'opère au niveau même de la communication chez D. Nous allons également tenter de voir la différence entre la situation initiale, une situation où les images ne sont pas utilisées, et une situation où on sollicite et on utilise les images. Il s'agit en fait, d'un travail d'observation et d'expérimentation. Mais avant de commencer notre travail d'observation, nous rappelons qu'il existe chez D. un désir de routine, tout ce qui est nouveau l'effraie, il insiste déraisonnablement à poursuivre strictement des actes routiniers et dans le détail.

Il exprime ainsi une aversion pour tout changement possible des habitudes courantes ou de l'environnement. Le problème se posera dans le simple fait de vouloir demander à D. de changer sa paire de chaussures. Il doit alors toujours redécouvrir, restructurer ce qui est nouveau car le langage ne l'aide pas à comprendre, il n'a pas à sa disposition les compétences permettant d'appréhender ce qui change, sans anxiété. Il faut donc l'amener progressivement à évoluer, en s'imposant un rythme des plus lents pour passer imperceptiblement d'une chose à l'autre.

Ce qui va expliquer le comportement déconcertant de D. au départ.

Observations :

Au départ D. est agité, il a du mal à comprendre ce qu'on veut de lui, il faut alors le guider et le stimuler verbalement. Lorsqu'il veut par exemple boire un verre de coca cola, on va lui soumettre l'image qui représente la bouteille de coca cola et on va l'obliger à échanger la photo contenant la bouteille de coca cola contre la bouteille elle-même tout en prononçant le mot coca cola. Nous ferons de même avec d'autres aliments et d'autres objets.

Cela va énerver D. parce qu'il ne supporte pas la contrainte, mais il ne faut surtout pas baisser les bras, il faut insister et pousser D. à obéir et faire l'échange. Il comprendra bien rapidement que pour avoir ce qu'il veut, comme par exemple sa barre de chocolat, il va falloir d'abord remettre l'image de celle-ci à son éducateur ou parent et aller vers celui-ci.

Il est aussi très important d'habituer D. à remettre les images à différentes personnes de son entourage pour lui apprendre à communiquer avec plusieurs personnes. On essaye alors de changer le plus souvent possible la personne à qui D. doit remettre l'image de l'objet désiré. Il s'agit de personnes de son entourage tel que sa mère, son père, sa sœur, sa cousine ou autre membre de la famille, mais aussi des personnes étrangères en toutes circonstances.

Par ailleurs, nous allons exposer D. à une série d'images qu'on va coller par des aimants au frigo et là, on va l'obliger à faire un choix en fonction de ce qu'on lui demande. Si D. veut par exemple manger du fromage, il faudra qu'il choisisse l'image qui représente la boîte de fromage parmi les autres images pour obtenir ce qu'il veut et là, on passe alors à la discrimination d'images. Il est important dans ce cas de changer la position des images pendant l'entraînement afin que le repérage ne soit pas basé sur la position des images, nous changerons alors à chaque fois que possible la position des images.

Il s'agit tout d'abord d'apprendre à D. à échanger une image pour obtenir un objet désiré. Il s'agit aussi de lui apprendre à être en permanence en communication pour rechercher des images et se déplacer vers n'importe qui pour émettre des requêtes, il peut aller vers sa mère, son père, son éducateur ou toute autre personne. Le but est justement celui de communiquer avec tout le monde. Nous allons donc nous rendre compte qu'au bout de six ou sept séances que D. commence à s'habituer à cela et accepte de lui-même de le faire.

On constate alors d'ors et déjà que par l'introduction des images dans l'apprentissage de D., on augmente et on accroît les actes de communication qui vont quasiment doubler chez lui. Il va initier une communication et l'établir d'une façon plus durable et claire ce qui est très encourageant et très souhaitable chez l'enfant atteint d'autisme.

Ces images vont alors interpeler le jeune enfant et attirer son attention sur ce qu'on attend de lui et par là-même lui permettre d'être en communication avec les autres.

▪ Quatrième semaine

Durant cette semaine nous allons de nouveau introduire des images dans l'apprentissage de D. Cela dit, nous allons également introduire une variable par rapport au PECS dans notre apprentissage.

Au départ, chaque fois qu'il semblait désirer quelque chose, nous lui mettions en main la photo correspondante et la lui faisons échanger d'une main à l'autre. Petit à petit, il a fait cela de façon indépendante et a appris à initier lui-même le geste.

Ensuite, D. a commencé à prendre lui-même la carte, puis il s'est rendu compte que l'image correspondait à ce qu'il voulait, et s'est donc mis à choisir la bonne carte, puis il a su venir nous chercher avec la carte. S'il voulait une barre de chocolat par exemple, il ne lui resterait plus qu'à nous donner l'image qui correspondrait à celle-ci. A ce stade-là D. a appris à distinguer les images et à sélectionner celle qui correspond à l'objet désiré.

C'est le principe du Picture Exchange Communication System qui a bien marché avec lui. Ceci dit, nous allons tenter quelque chose de nouveau, en mettant le point essentiellement sur la forme, sur la taille mais aussi sur la couleur des images et voir comment D. va réagir face à cette situation.

▪ Cinquième semaine :

Durant cette semaine nous allons de nouveau décrire les fréquences des actes de communication après avoir introduit une série d'images d'objets familiers et d'aliments préférés. Nous continuons alors notre travail en variant de plus en plus de situations et en introduisant le plus d'images possible. Le fait de varier les situations et d'augmenter le nombre d'images permet de renforcer l'apprentissage et de maintenir les acquis. Nous allons donc élargir le champ d'apprentissage de D., et par là même multiplier les actes de communication chez ce dernier.

La variable va consister ici dans le fait d'introduire des images dont la taille est plus grande que les images précédentes et voir leurs effets sur le comportement de D. Nous allons donc jouer sur l'effet de la taille des images dans l'apprentissage au rapport communicatif à ce qui l'entoure. (cf.fig 5 et 6)



Figure 5 - Une image dont la taille est plus grande -

Cinquième support imagé illustrant l'introduction d'une variable : image d'une barre de chocolat dont la taille est plus grande (même image cf. fg 3).



Figure 6 - Une 2^{ème} image dont la taille est plus grande -

Sixième support imagé illustrant l'introduction d'une seconde variable : image d'un jouet dont la taille est plus grande (même image cf. fg2).

Nous utiliserons alors deux images représentant un même élément comme par exemple une boîte de fromage. L'une des deux images sera de taille normale et l'autre sera plus grande.

Nous mettons l'accent sur le fait qu'il existe une disproportion entre notre façon de réagir et celle de D. Les choses n'ont pas pour lui la même valeur. Il peut alors manifester une angoisse énorme dans des situations qui semblent normales, il comprend alors le monde d'une façon différente de la nôtre. C'est pour cela, qu'il faut toujours bien préparer ce dernier en verbalisant ce qui va se passer, c'est-à-dire que nous allons lui dire toujours avec des mots ce que nous allons faire et ce que nous attendons de lui, il s'agit donc de le stimuler verbalement.

Observations :

Une fois habitué au système de communication par échange d'images D. commence à se sentir plus à l'aise, ce qui va nous pousser à introduire notre variable à ce moment-là. Nous allons donc introduire une nouvelle série de photos ou d'images parmi les images précédentes, peu importe s'il s'agit de photos ou d'images à partir du moment où celles-ci représentent l'objet auquel nous faisons allusion. La particularité des nouvelles images, c'est qu'elles sont beaucoup plus grandes au niveau de la taille.

On va alors mettre D. face à deux images représentant le même aliment comme par exemple du fromage, les deux images seront bien sûr différentes au niveau de la taille, l'une est plus grande que l'autre. Nous allons ensuite lui demander de nous donner l'image qui représente le fromage, et là il a le choix entre les deux images et son choix va alors porter sur l'image dont la taille est plus grande. Ce qui est une réaction qui correspond à la norme, le fait d'être attiré par ce qui est plus grand au niveau de la taille. L'image la plus grande l'attire d'avantage, ce qui est normal.

Nous constatons, en effet que grâce à l'introduction de ce support imagé, D. est interpellé. Il va donc réagir à ces images et ainsi installer une communication avec les autres. Le fait d'avoir introduit des images dont la taille est plus grande attire d'avantage l'attention de D. Il réagit plus rapidement au regard de ces images qui s'imposent par leur taille beaucoup plus importante. Les actes de communication se sont alors effectivement multipliés pendant cette semaine. L'enfant devient alors plus

indépendant et plus spontané dans ses échanges et il arrive ainsi à exprimer un choix propre à lui.

▪ *Sixième semaine :*

La sixième semaine sera une semaine d'observation. Au cours de cette semaine, nous n'allons pas introduire d'images. Nous allons alors nous défaire de cette façon d'agir et garder nos distances avec D.

Nous allons donc voir comment l'enfant va se comporter en l'absence des images et le changement que ça va impliquer dans ses actes de communication mais aussi dans son comportement. Il est donc important de noter de nouveau que le manque de communication chez D. est facteur d'un certain nombre de dysfonctionnement, de troubles et surtout d'inadaptation sociale. C'est effectivement, cette altération qualitative des moyens de communication qui va nous pousser donc à nous pencher sur le processus de communication chez ce dernier.

Observations :

Pendant cette semaine D. est perturbé par l'absence des images car, l'enfant souffrant d'autisme est très sensible, comme nous l'avons déjà vu auparavant, au changement. On remarque alors que D. est de nouveau comme perdu car, lorsqu'il veut manger quelque chose ou s'habiller, il ne retrouve plus les images qui vont l'aider dans cette tâche pour demander ce qu'il veut. Cette nouvelle façon de faire peut être bénéfique pendant un petit moment pour lui, parce qu'elle va contribuer à casser ce besoin de routine qu'installe généralement l'enfant atteint d'autisme.

Nous constatons alors que D. est très peu actif pendant cette semaine. Il ne rentre que très rarement en communication avec autrui. Les actes de communication sont donc très réduits par rapport aux semaines précédentes. Or, la communication est un objectif majeur. Il n'est plus pensable de rester à l'écart de l'évolution considérable que connaît notre société. L'aptitude à communiquer, à décoder les messages, à filtrer les informations, à les organiser, à les traiter est essentielle à la vie de D. au même titre que tous les autres enfants. Le manque en images et les effets que ce manque a sur D. en est la preuve.

▪ *Septième semaine :*

Durant cette semaine, nous allons de nouveau introduire des images mais aussi des mots dans les situations d'apprentissage et voir le changement qui s'opère. Il s'agit maintenant d'apprendre à D. à faire une phrase structurée pour formuler sa demande, sous la forme : « je veux » et à répondre à la question : « que veux-tu ? »

Nous allons donc comparer entre deux situations d'apprentissage pour l'enfant atteint d'autisme. Une où le support imagé est introduit et l'autre où il ne l'est pas.

En plus, nous allons de nouveau introduire une variable qui consiste, cette fois-ci, dans le fait d'utiliser des images en noir et blanc et voir s'il y a une différence au niveau de l'apprentissage.

Pour cela, nous allons exposer à D. des images en couleurs et d'autres en noir et blanc. Pour un même objet par exemple ou un aliment, nous utiliserons alors deux images représentant la même chose : l'une donc sera en couleur et l'autre en noir et blanc. (cf. Fig7)

Nous verrons alors comment D. va réagir face à cette situation nouvelle pour lui, mais aussi de constater sur quelle image va porter son choix.

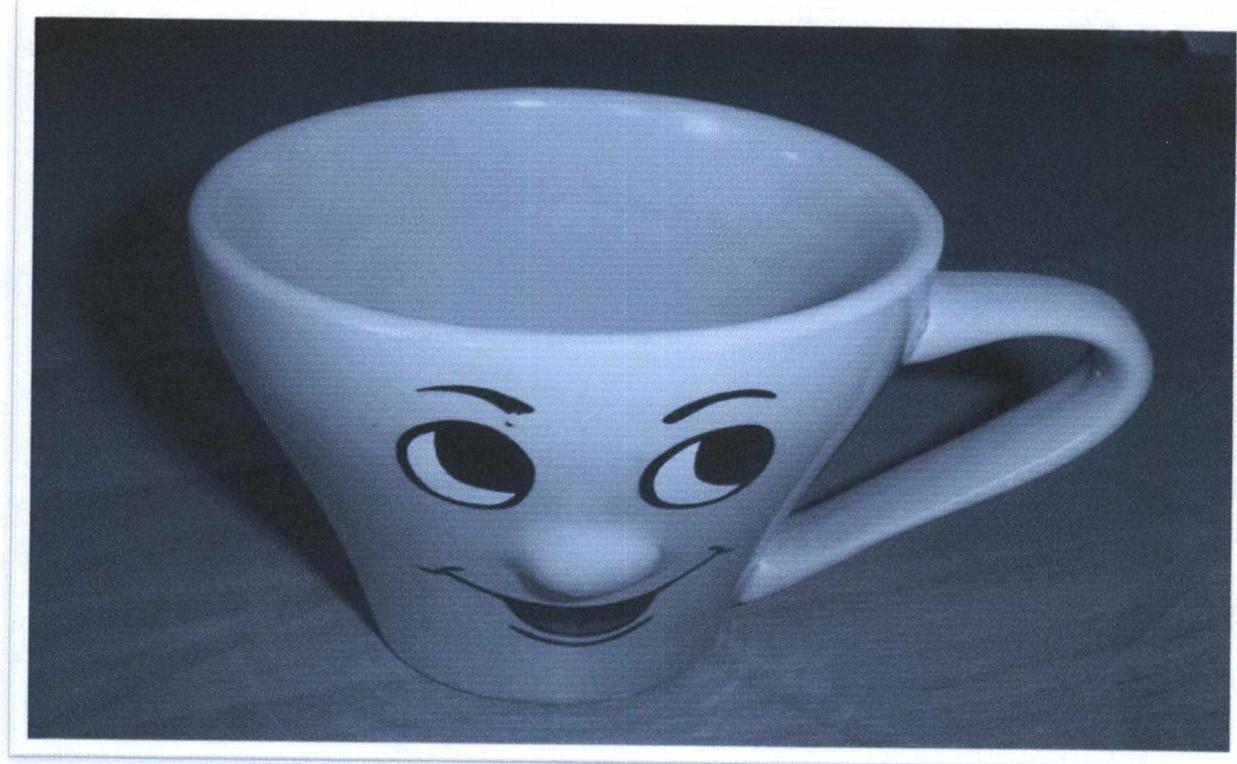


Figure 7 - images en noir et blanc -

Septième support imagé où on introduit de nouveau une variable : image d'un aliment et d'un objet familier à D. en noir et blanc.

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

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

A ce niveau-là, la notion de « phrase pictographique » est introduite : un pictogramme représente « je veux », un autre l'objet désiré ; D. construit alors progressivement sa phrase en collant dans l'ordre ces pictogrammes sur une planchette qu'il tend ensuite à l'interlocuteur.

▪ **Huitième semaine :**

Durant cette dernière semaine d'observation, nous allons de nouveau décrire les fréquences des actes de communication chez D. Nous allons de ce fait essayer de voir la différence qui existe entre une situation où le support image est introduit et une autre où il ne l'est pas. Nous allons également tenter de voir si le fait d'introduire des images en noir et blanc change quelque chose à la situation d'apprentissage.

Dans la pratique nous allons d'abord exposer D. à une série d'images en noir et blanc, des images qu'on lui avait présentées en couleur auparavant, et là la réaction de D. sera de regrouper toutes les images ensemble. Il a pris celles qui étaient collées au frigo et celles qui étaient collées au tableau et les a mises toutes ensemble devant lui. Il les a donc toutes regroupées et pendant plus d'une heure, il n'a pas cessé de les scruter ainsi que de les observer. Elles ont tellement attiré son attention qu'il ne voulait plus s'en séparer au point où au moment de s'endormir, il les a prises avec lui.

Observations :

L'introduction d'images en noir et blanc a réellement intrigué D., elles ont de ce fait attiré son attention. Ce qui nous a ensuite étonné c'est que D. a commencé à mettre les images en noir et blanc avec celles qui correspondent en couleur. Prenons par exemple l'image qui représente une boîte de gâteaux, il a pris l'image en couleur et l'a mise à côté de la même image en noir et blanc, il en a fait de même avec l'image qui représente un ballon ainsi que toutes les autres images.

Nous avons ensuite mélangé les images en noir et blanc avec celles en couleur. Lorsque nous avons demandé à D. de nous remettre l'image du ballon, il n'a pas eu à choisir entre l'image en noir et blanc et celle en couleur, il nous a donné les deux images pour un même objet. Il a fait la même chose avec la boîte de céréales et tout le reste. Finalement, nous avons constaté qu'une fois habitué aux images en noir et blanc, D. a compris qu'en fin de compte c'était la même chose qui était représentée en couleur.

Le plus important était qu'elles représentaient la même chose. Enfin de compte, il pouvait choisir aussi bien l'image en noir et blanc que celle en couleur une fois qu'il avait compris qu'il s'agissait de la même chose.

Nous constatons alors que la fréquence des actes de communication augmente à chaque fois qu'on introduit des images. Nous remarquons également un enrichissement ainsi qu'un élargissement de la communication chez D.

L'introduction d'un code qui est ici en l'occurrence l'image, va permettre à l'enfant atteint d'autisme de communiquer avec les autres et ainsi de sortir de son mutisme et par là-même de son isolement. Mais il va aussi nous permettre de nous rapprocher le plus possible de cet enfant et de ce fait, de pouvoir pénétrer dans son monde et tenter de le comprendre et ainsi de le ramener dans « *notre monde* ». Un monde alors commun à tous, un monde où il sera accepté et compris.

Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour D. ainsi que pour les personnes présentant de l'autisme, qui sont souvent des penseurs visuels.

L'image va alors constituer une source d'une grande richesse permettant ainsi à D. de pouvoir évoluer, le mieux possible, vers la norme communicative en société.

Pour plus de détails, nous pouvons expliquer et récapituler les différentes étapes comme suit :

- Nous montrons les images une à une ; nous nommons l'objet qui est représenté ensuite, nous sollicitons D. pour attirer son attention ; nous plaçons chaque image dans le tableau mural.

- Pour vérifier que chaque objet est bien reconnu, nous appelons D., nous tendons la main et il nous donne l'objet que nous nommons.

- Nous montrons une étiquette/mot ; D. déchiffre alors le mot ; nous le plaçons à côté de l'image correspondante. Nous remarquons que, de sa place, D. est très actif : il jette de brefs coups d'œil au tableau et semble « photographe » chaque image et mot.

- Nous reprenons les images et les distribuons à D ; nous lisons un mot ; D. va placer l'image à la place correspondante et au bon endroit.

- Nous reprenons les images ; nous changeons les mots de place et nous faisons le même exercice. D. peut prendre des repères spatiaux et non des indices sur l'écrit.

- Nous faisons le même exercice en distribuant les mots cette fois.

- Nous donnons les images à D. A chaque fois nous allons lui montrer un mot ; en échange du mot, il va nous donner l'image correspondante.

- Nous coupons les mots en deux parties ; nous plaçons la première partie dans le tableau, à côté de l'image ; D. vient replacer la deuxième moitié. Nous pouvons faire varier la distance entre l'image et la partie de mot pour vérifier que le début et la fin du mot sont bien reconnus.

- Nous reproduisons ce système de reconnaissance et d'échanges d'images, mots et objets avec les objets réels.

- A la place d'images/mots, nous pouvons utiliser des images/actions pour amener à lire plus d'un détail sur une image, par exemple : La fille mange une glace.

Il est important que D. soit actif et se déplace.



Il est, en effet, important que D. se déplace, il doit aller le plus souvent que possible vers le tableau, mais aussi vers l'éducateur ou le parent et même vers tous ceux qui pourraient rentrer en communication avec lui.

L'enfant atteint d'autisme sait maintenant associer une image et un mot, échanger un mot contre un objet, objets de toilette par exemple. Il a appris à trier des cartes, comme par exemple faire le tri entre les objets de la cuisine et les objets de la salle de bain. Il sait aussi associer une image représentant une action et une phrase qui raconte cette action, par exemple : le garçon lit, la fille mange une glace. Et enfin, il sait maintenant associer des syllabes pour former un mot connu. « Non », par exemple.

Cela correspond aux trois premières étapes du P.E.C.S. L'étape suivante consiste à construire « la phrase pictographique » avec le pictogramme « je veux » et l'image de l'objet désiré pour rendre D. plus autonome dans ses demandes.

Il est alors important que D. ait à sa disposition un livre de communication, son propre livre de communication, avec tous les images/mots connus à disposition, ils sont collés sur du velcro donc mobiles, pour qu'il puisse faire ses choix et exprimer ses désirs.

Ces exercices contribuent d'une part, à mieux saisir le geste expressif, ce qui est souvent nécessaire aux enfants en difficultés et d'autre part à travailler la représentation symbolique au moyen de signes visuels ce qui va réellement aider D. à construire du sens. Il y a à la fois création, expression, représentation et justification du signe visuel

utilisé pour expliquer le message véhiculé. Dans ce cas le dessin-image devient un moyen d'explicitation la pensée, comme de l'expression écrite libre mais sans la contrainte des mots.

De plus, nous travaillons le côté moteur : nous faisons des exercices de bulles, souffler des petites bulles, maintenant nous pouvons passer à de plus grosses. Nous essayons de le faire boire avec une paille, nous avons réussi à obtenir qu'il prenne la paille en bouche et referme les lèvres dessus, et il sait faire l'inspiration. Nous travaillons avec des sifflets, des flûtes. Nous essayons de stimuler l'intérieur de la bouche par exemple, on peut faire cela avec une brosse à dent, ou un petit objet qui vibre.

On ne sait pas exactement à quel stade il est, mais d'instinct, on a l'impression qu'en ce moment, il découvre le langage, car on l'entend de plus en plus se « parler » à lui-même, comme le font les bébés de quinze mois qui « révisent » ce qu'ils ont appris.

Bien sûr, on encourage par de vives exclamations et des gros compliments, toute expression spontanée de langage ; elles ne sont pas nombreuses, il y a actuellement « non » : pour exprimer son refus, et pour notre plus grand bonheur l'enfant prononce le mot « mama » et aussi « papa ».

Nous pouvons schématiser cette évolution des actes de communication chez D. comme il suit :

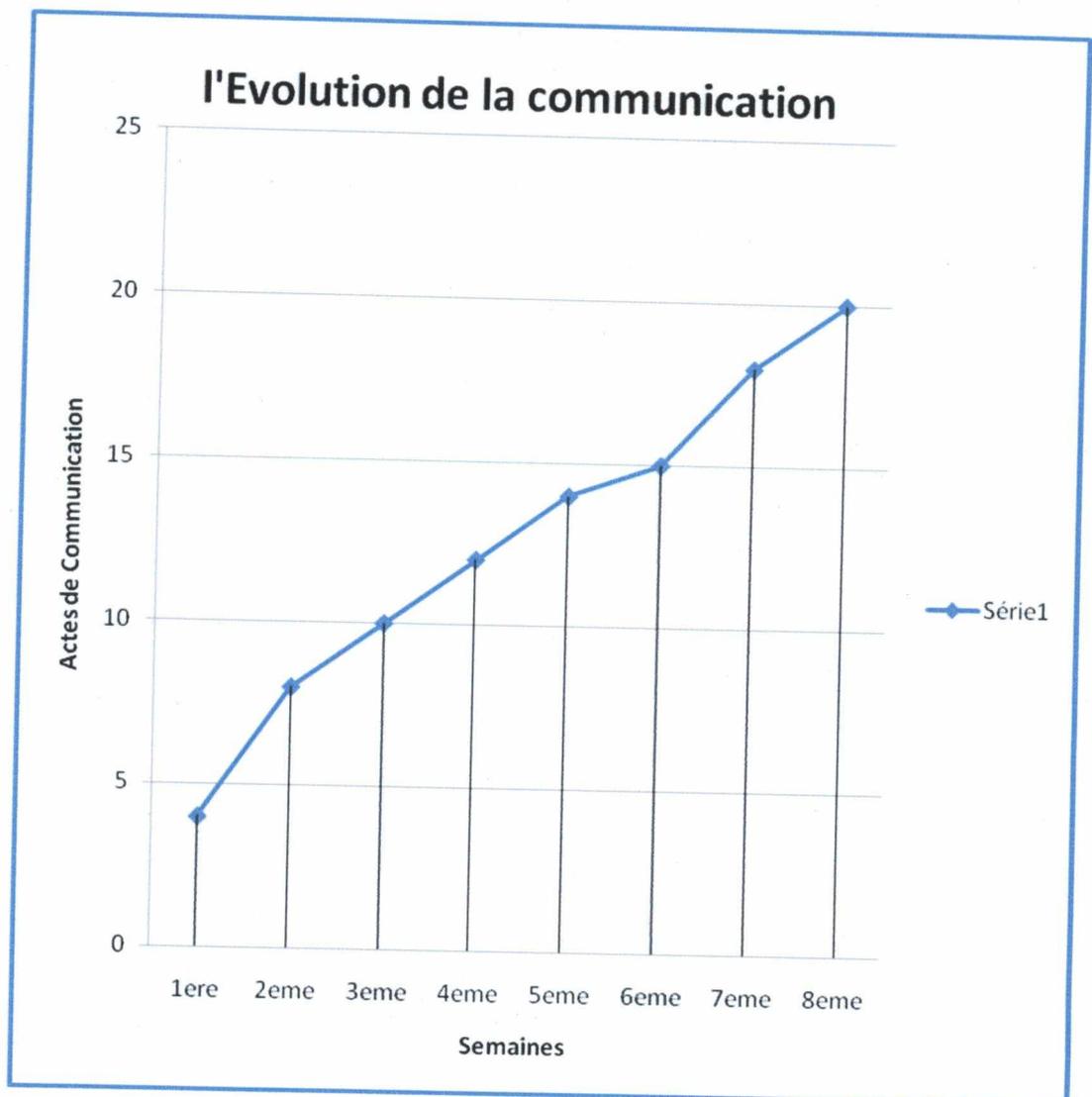


Figure 8 - Schéma de l'évolution de la communication-

Il s'agit du schéma de l'évolution de la communication chez l'enfant atteint d'autisme sur une période qui s'étale sur huit semaines.

III.2 OUVERTURES PEDAGOGIQUES POSSIBLES :

L'éducateur, en l'occurrence le parent surtout, doit s'armer de patience et être particulièrement persévérant. Au début il faut en effet, beaucoup de patience, mais l'expérience porte ses fruits avec le temps. Chaque fois que D. semble vouloir un objet, un jouet ou un aliment, on va lui montrer la photo et on la lui fait prendre dans la main. Il faut qu'il nous donne la photo c'est -à-dire l'image en échange de l'objet. Dès qu'il nous la donne, nous lui donnons ce qu'elle représente.

Au départ, c'est nous qui mettions la photo dans sa main, et nous lui faisons faire l'échange, jusqu'à ce qu'il y arrive de lui-même. Il ne faut pas lui donner l'objet s'il n'y a pas eu d'échange. Un beau jour il comprend que la photo lui sert de moyen pour demander ce qu'il désire. Au début, D. n'avait pas compris qu'il fallait nous donner la photo : il la prenait dans la main et ne savait pas quoi faire après. Mais c'était le premier pas. Ensuite, nous lui avons constamment fait faire l'échange, et chaque fois, nous nommions l'objet de la photo, avec un seul mot, mais toujours le même. Un jour il a compris qu'il fallait nous donner la photo.

L'étape suivante pour lui a été de venir nous chercher avec la photo. Chaque fois, bien sûr, c'était une grande fête autour de son succès. Il était d'ailleurs tellement content, qu'il réclamait constamment les objets qu'il arrivait à obtenir de la sorte. Même si c'était la quinzième fois qu'il nous demandait du yaourt de la sorte, on le lui donnait. Il n'a jamais été malade ! Il ne faut pas décourager ses succès.

L'étape suivante, était qu'il nomme l'objet, et qu'il pointe. Nous avons travaillé cela à la table, nous avons fait des essais répétitifs, et à chaque succès nous lui donnons une récompense comme un jouet musical qu'il aime actionner.

Désormais, le but est de mener D. à ne plus dépendre de ces photos et savoir nommer les objets qu'il désire en nous regardant dans les yeux pour venir nous les demander. Il s'agit également d'apprendre à D. à utiliser des attributs tels que les couleurs, les formes et les tailles pour préciser sa demande.

L'accent est donc mis sur les outils de la communication pour, favoriser l'autonomie et réduire les troubles du comportement et les désordres liés à des difficultés de

communication. Les compétences de chacun s'unissent alors vers une même direction : aider à une communication fonctionnelle.

Sachant que la personne qui a de l'autisme rencontre de très grandes difficultés de généralisation, il faut absolument éviter le moindre malentendu entre les éducateurs. Pour que la personne ait seulement une chance de percevoir une unité dans le chaos, il faut lui assurer un minimum de continuité et de cohérence dans son environnement.

Enfin, une étude spécifique montre que le PECS semble faciliter l'accession à la parole. En effet, après un laps de temps de plusieurs mois, environ huit mois et demi en moyenne dans l'étude de Bondy, les premiers mots apparaissent souvent. En effet, plusieurs enfants en phase préscolaire utilisant le PECS commencent alors à développer la parole.

En général cela se fait lors d'un échange par ruban-phrase. Selon la même étude sur soixante-six enfants qui ont utilisé le PECS durant plus d'une année, 60% ont développé la parole, 30% parlaient déjà. L'interaction entre PECS et parole n'a pas pu être expliquée mais elle existe dans les faits.

Dans le cas précis sur lequel notre étude porte, il faut, en termes de résultats, préciser que l'enfant n'a pas encore développé la parole. Par contre il a prononcé ses premiers mots : « non », « mama », « papa ». Il commence alors à imiter la parole plus fréquemment, nous restons très confiants en la possibilité que ce dernier développera la parole dans un avenir proche.

Le P.E.C.S est donc un système de communication par échanges d'images. Il permet de travailler sur les deux aspects du déficit, c'est-à-dire, la communication et les relations sociales. Le but est donc de donner à la personne porteuse d'autisme des moyens de faire connaître ses envies et besoins, d'initier une communication pour arriver à une communication spontanée. Tout l'intérêt du PECS est d'utiliser, en effet, des supports imagés pour renforcer et enrichir les actes de communication chez l'enfant atteint d'autisme.

Nous constatons alors, que l'utilisation d'un support imagé facilite et augmente les actes de communication chez l'enfant souffrant d'autisme. Peu importe la taille, la forme ou la couleur, l'image attire et interpelle l'attention de cet enfant, elle constitue de ce fait un excellent moyen de communication et d'expression pour lui.

En effet, l'enfant souffrant d'autisme peut avoir un code pour communiquer et l'image entant que code va alors s'inscrire dans cette optique. L'image va lui permettre de se définir entant que personne mais aussi, de pouvoir exprimer ses désirs et ses envies et par là -même de pouvoir se frayer un chemin vers un monde commun à tous. Finalement cela ne serait-il pas le plus important pour lui ?

Ceci étant dit, nous mettons le point sur le fait que nous nous interrogeons sur la valeur didactique généralisant de la méthode choisie. Si l'étude a porté sur un seul cas, elle viserait à montrer, en partant de cet à-priori qui dit que tous les autistes sont différents, qu'il y a une plate-forme commune, que l'image-support pour le langage-concerne en tant qu'outil de communication tous les enfants atteints d'autisme ; et ce quelles que soient les variables que l'on introduit selon un cas ou l'autre.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'autisme est un trouble complexe, et l'état des recherches jusque-là menées ne permettent pas encore de saisir le problème dans toute son ampleur et sa complexité. Néanmoins, dans notre travail, nous avons à notre niveau tenté d'ajouter notre pierre à l'édifice global de la recherche conduite en la matière, afin de mieux appréhender « *un mode d'être* » et construire des réponses adaptées à des besoins spécifiques.

Ce faisant, nous n'avons pas la prétention de résoudre l'énigme de l'autisme, mais nous avons seulement souhaité poser l'hypothèse qu'il est possible d'aider un enfant atteint d'autisme par des éléments structurels et des éléments didactiques. Compte tenu des premiers résultats observés, après avoir proposé à ce même enfant un certain nombre d'outils de communication, il nous semble possible maintenant d'en envisager l'inscription comme être social à part entière, et non comme être marginalisé, dans les systèmes d'échange qui caractérisent notre société.

La personne autiste a le droit à une éducation cognitive, affective, sociale, spirituelle pour atténuer sa compréhension réduite de notre langage, tout en tenant compte de ses dysfonctionnements. Ainsi, l'enfant souffrant d'autisme pourrait être un enfant qui progresse et qui évolue, l'activité intellectuelle et les interactions entre pairs étant les moteurs d'un développement harmonieux.

Certains de ses comportements qui peuvent paraître déconcertants, qui du fait de l'impossibilité à se faire comprendre et de l'incompréhension des interlocuteurs, seraient de ce fait mieux régulés. La différence qui marginalise cette population pourrait alors être même plutôt comme source d'enrichissement pour multiples raisons.

A cet effet, nous avons essayé dans notre observation et dans notre analyse de mettre l'accent sur les efforts qui doivent être consentis pour pénétrer le monde dans lequel s'enferme l'enfant atteint d'autisme et, par le biais du -support image- que nous proposons, nous pensons avoir mis l'accent sur le fait que la qualité de l'accueil d'un enfant porteur d'autisme repose sur la volonté de chaque être à bien vivre ces moments communs, à se respecter, à accepter les différences, les silences, les erreurs, soit à participer activement à l'activité. Sans l'unité du groupe, la réflexion sur soi et les autres, le climat de l'enfant ne peut pas être propice à des apprentissages.

En prolongement de cette pratique positive tant sur le point de vue cognitif que sur le plan affectif, nous souhaitons continuer à exploiter le P.E.C.S pour que l'enfant devienne plus autonome dans la construction de sa phrase et le choix de son objet. Comme nous avons pu le constater, c'est un système de communication efficace, et non pas un apprentissage technique de la parole ; ainsi, nous avons pu remarquer comme heureuse conséquence que l'enfant atteint d'autisme imitait la parole plus fréquemment.

Il est avéré que beaucoup d'enfants présentant de l'autisme commencent à parler tout en échangeant les images, au bout d'un ou deux ans d'exercices, et finissent par abandonner naturellement la méthode PECS. Un nombre plus restreint d'enfants continue de dépendre des images au bout de trois ans de pratique. Les résultats dépendent alors, comme nous l'avons signalé auparavant, de l'intensité des exercices et des aptitudes intellectuelles de l'enfant lui-même. Nous restons optimistes quant au devenir du cas même que nous traitons.

En outre il nous faut préciser l'étendue des apports bénéfiques que cela peut avoir sur la construction même de la personnalité de ces enfants, car, même si l'handicap n'est pas totalement effacé, l'enfant peut apprendre à construire son propre moyen de communication.

Nous avons pu, dans notre observation, constater que l'enfant se trouve alors pris, fasciné par l'image, quels que soient l'objet, l'enjeu ou le discours qu'elle sous-tend. Elle va de ce fait constituer un tremplin pour l'enfant atteint d'autisme lui permettant ainsi de s'exprimer autrement et d'avoir un mode de communication adéquat, ce qui va le sortir de son isolement et de son mutisme. L'image va aussi nous permettre d'aller vers cet enfant et de pénétrer dans son monde afin de pouvoir le pousser au maximum vers « *notre monde* » et donc essayer de l'installer dans la norme.

L'expérience au quotidien nous a prouvé qu'en introduisant la variable que nous proposons par rapport aux données premières de la méthode PECS et qui joue sur des attributs tels que la couleur, la forme et la taille, les résultats visés sont atteints plus rapidement.

Nous concluons ce travail en disant que l'enfant souffrant d'autisme est un enfant qui vit dans un monde particulier qu'il faut essayer de comprendre et surtout de rejoindre. Sans envie de communiquer et sans capacité à s'exprimer, quelles seraient pour cet enfant les possibilités d'intégration sociale ? Que serait sa vie ?

Il nous paraît néanmoins important de finir ce travail en disant que si l'essentiel de notre expérimentation a visé à construire un matériel didactique pour induire le besoin de communication chez un enfant qui ne communique pas, l'enseignement que peut-nous renvoyer ce même enfant sera encore plus important.

En effet, ce petit enfant autiste, qui oppose tant de résistance au changement, dont les moyens d'expression sont si altérés, nous force, malgré nos propres résistances à inscrire nos codes dans une perspective quitte même, à modifier nos conceptions en matière de communication les uns avec les autres.

En d'autres termes, lui qui a tout le mal à communiquer, ne nous apprend-t-il pas justement à mieux communiquer, ou pour le moins, à communiquer Autrement ?

La question reste bien entendu ouverte. Néanmoins, notre expérimentation nous a permis de constater que des progressions dans la communication sont donc possibles. Elles peuvent apparaître spontanément lorsque l'enfant est dans un milieu familial et scolaire qui apporte un dynamisme de vie, des stimulations cognitives et une sécurité affective, qui insiste pour le comprendre et s'adapte pour se faire comprendre. Elles peuvent aussi être favorisées par des attitudes actives des professionnels avec des supports éducatifs. L'image serait un de ces supports. La communication est alors à la fois but et moyen.

L'enfant parlera si son entourage communique avec lui, s'il voit les gestes, s'il entend et comprend les mots de celui qui lui parle, s'il peut faire les mouvements qui conduisent à la parole. Suivi précocement, l'enfant atteint d'autisme a toutes les chances d'évoluer favorablement. L'important alors n'est pas de vivre comme les autres, mais parmi les autres.

Vaincre le handicap de l'autisme est certes impossible à l'heure actuelle sur le plan médical. Néanmoins l'enfant progresse un tant soit peu, si un sourire éclaire son visage parce qu'il a la satisfaction d'avoir accompli quelque chose, s'il est regardé pour ses réalisations et pour ce qu'il peut apporter à chacun d'entre nous, son handicap se transformera alors en une différence enrichissante. C'est ce que nous entendons du verbe vaincre.

Partant de là, il nous serait peut-être possible de partir d'une seule variable, expérimenté sur un seul cas, pour lui accorder une valeur généralisante. Nous entendons par là qu'elle pourrait s'ajouter comme pierre supplémentaire à l'édifice global d'une recherche dont les fondements premiers reposent justement sur la multiplicité et la diversité des manifestations chez les sujets atteints d'autisme.

Ainsi l'image-support- pour le langage et la communication serait un outil dont les variables extensibles à une infinité de cas ne feraient qu'adapter en l'amplifiant ce même outil aux besoins spécifiques de tous les enfants atteints d'autisme.

Pour finir, nous dirons que l'autisme est devenu un sujet d'intérêt majeur tant sur le plan scientifique que sur le plan médico-social. Devant la complexité de ses manifestations, les cliniciens sont confrontés à la difficulté du diagnostic des formes frontières et à la nécessaire prise en compte des pathologies associées. Toutes ces questions interpellent à la fois les chercheurs, les cliniciens, les professionnels de l'éducation et les familles, chacun contribuant ainsi à rapporter de nouvelles pièces au puzzle car l'autisme recèle encore bien des mystères.

Le but de ce mémoire n'est pas celui de résoudre tous ces mystères mais de pouvoir, tout en nous orientant sur le plan didactique, contribuer à cette recherche et donc à rapporter une nouvelle pièce que nous pourrions ajouter à ce puzzle.

BIBLIOGRAPHIE

▪ Ouvrages de spécialité :

ARBORIO. Anne-Marie, FOURNIER. Pierre, *l'Enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan, Paris, 1999.

AUSSILLOUX. Charles, BAGHDADLI. Amaria, BRUN. Vincent, *Autisme et Communication*, Masson, Paris, 2004.

BARRIER. Guy, *La Communication Non Verbale, comprendre les gestes et leur signification*, ESF éditeur, 2006.

BEAUD. Michel, *L'Art de la thèse*, Casbah, Paris, 2003.

BENVENISTE. Emil, *Sémiologie de la langue, dans Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1969.

BRETON. Philippe, *L'Utopie de la Communication*, La découverte, 1997.

CHISS. Jean-Louis, REUTER. Yves et DAVID. Jacques, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck Université, Bruxelles, 2005.

CRINON. Jacques, LEGROS. Denis, *Psychopédagogie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, 2002.

ÉCO. Umberto, *La production des signes*, Paris, Librairie générale française, 1992.

EHRlich. Marie-France, *Mémoire et compréhension du langage*, Presse Université de Lille, 1994.

FERRARI. Pierre, *L'autisme infantile*, Paris, PUF, 2001.

FRANGIERE. Jean-Pierre, *Comment réussir un mémoire*, Dunod, Paris, 2001.

FRANÇOIS. Jacques, DENHIERE. Guy, *Sémantique linguistique et psychologie cognitive*, Presse Universitaire de Grenoble, 1997.

FRITH. Utah, *L'Enigme de L'Autisme*, O, Jacob, 2006.

FROST. Lori. A, BONDY. Andy, *PECS système de communication par échange d'images, manuel d'apprentissage*, Pyramidal Education Consultants, Inc., 1994.

BIBLIOGRAPHIE

- HAMM. Liliane, *Lire des images*, Armand Colin, Bourrelier, 1986.
- JAKOBSON. Ronan, *Essais de linguistique générale*, Éd de Minuit, 1963
- JOLY. Martine, *L'image et les signes*, Nathan, France, 1994.
- JOLY. Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Nathan France, 2001.
- KANNER. Leo, *Autistic Disturbances of Affective*, Nervous Child 2, 1943.
- LELORD. Gilbert, *L'exploration de l'autisme : le médecin, l'enfant et sa maman*, Grasset, 1998.
- LEMAY. Michel, *L'autisme aujourd'hui*, Odile Jacob, 2004.
- LENOBLE-PINSON. Michèle, *La rédaction scientifique*, De Boeck Université, Bruxelles, 1996.
- LE NY. Jean-François, *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF, 1989.
- Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (D.S.M.IV), 1980, 2000.
- MARIN. Brigitte, LEGROS. Denis, *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture de la compréhension et de la production de textes*, 2008.
- MARTINET. André, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, 1973.
- MASSELOT-GIRARD. Maryvonne, *Élément pour une didactique des textes pluri codiques*, Repère7, langage et image, 1993.
- MIALARET. Gaston, *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, Paris, 1992.
- PASSGARD.J.C, *Image cinématographique et apprentissage*, CRP de Dijon, 1989.
- PEETERS. Theo, *Autisme, la forteresse éclatée*, Pro Aide Autisme, 1994.
- PEETERS. Theo, *L'Autisme, de la compréhension à l'intervention*, Dunod, 2008.

BIBLIOGRAPHIE

PICARD. Dominique, EDMOND. Marc, *Relation et communication interpersonnelle*, Dunod, 2000.

ROGE. Bernadette, *L'autisme. Comprendre et Agir*, Paris, Dunod, 2003.

TEECH, *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*.

▪ Articles :

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

BARTHES. Roland, *Rhétorique de l'image*, in *Communications* n°4.

BOUGNOUX. Daniel, *L'efficacité des images. L'image*. Les publications de Montlignon, n°21.

METZ. Christian, *Au-delà de l'analogie, l'image*, in *Communications* n°16.

MOUNIN. George, *Grammaire élémentaire de l'image d'Albert Pécy*, in *Communications* n°22 CEPL1969.

PRY. René, Les troubles de la communication, Séminaire sur l'autisme, Tlemcen, du 24 au 28 janvier 2009.

▪ Dictionnaires :

COSTE. Daniel, GLISSON. Robert, *Dictionnaire didactique de la langue*, Hachette, 1976.

DUBOIS. Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1980.

LAROUSSE, *Dictionnaire illustré*, 2007.

SILLAMY. Norbert, *Dictionnaire de psychologie*, Larousse, Paris, 2003.

BIBLIOGRAPHIE

▪ Sitographie :

AGNES. Florin, *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*, 2002.www.google.fr.

HELOT.C, *Théories de l'apprentissage*, (DLADL : cours de CAPES), 8 Février, 2001.www.google.fr.

[IST.inserm.fr/ basis rapports/ troubles-menteaux-troubles-menteaux-synthese.pdf](http://IST.inserm.fr/basis_rapports/troubles-menteaux-troubles-menteaux-synthese.pdf).

[Livre.fnac.com/01508868/collectif autisme-et-communication](http://Livre.fnac.com/01508868/collectif-autisme-et-communication).

www.autisme-ressources-lr.fr/spip.php?

www.pecs-france.fr/.

[www.point dactu.org/ article pnp3 ?id- article=105](http://www.point-dactu.org/article-pnp3?id-article=105).

[www.google.fr/](http://www.google.fr) *Enseignement et recherche en psychologie. L'apprentissage.*

ANNEXES

ANNEXE N°1 : L'ensemble des images regroupées.

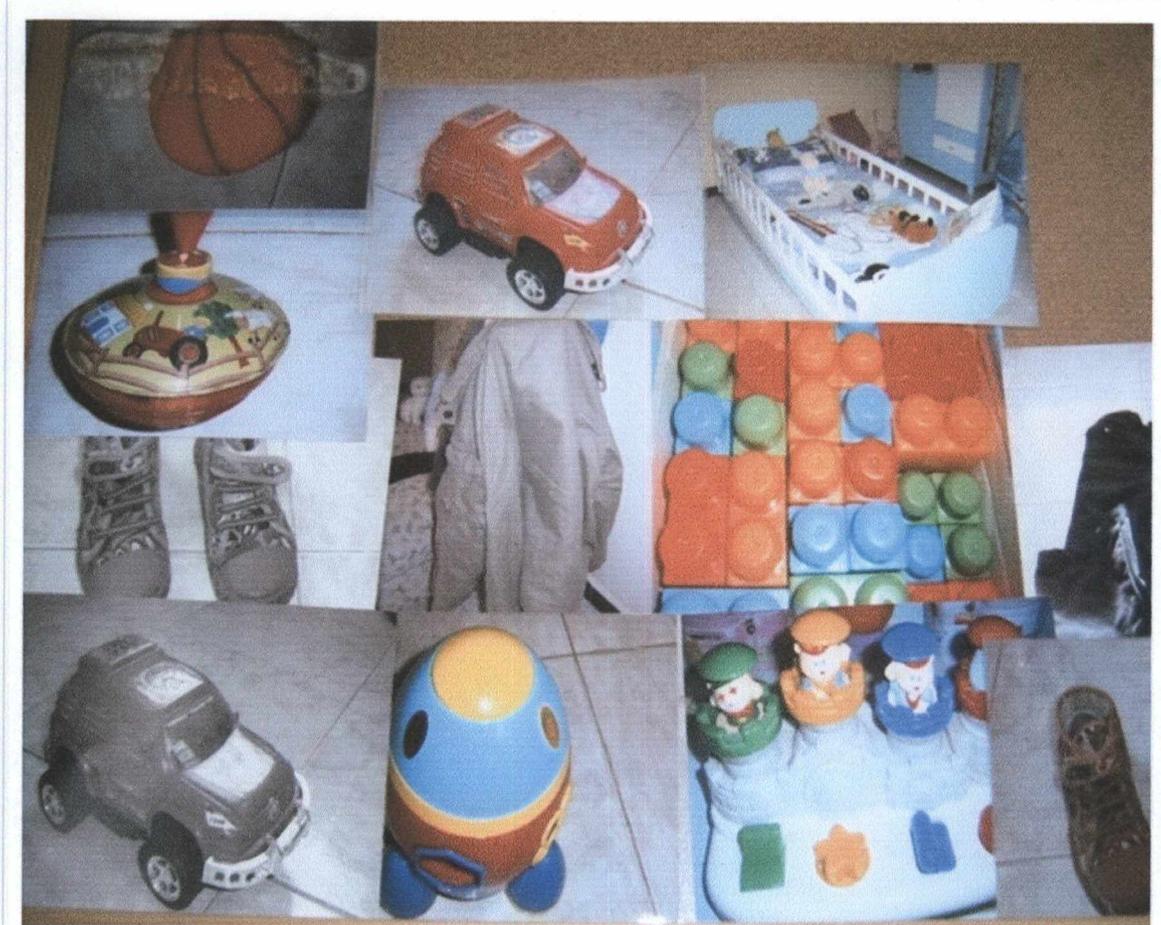


Figure 1 - Tableau mural-

Premier support imagé sous forme de tableau mural où D. pourra reconnaître plusieurs objets familiers tels que ses jouets préférés, sa veste, ses chaussures.

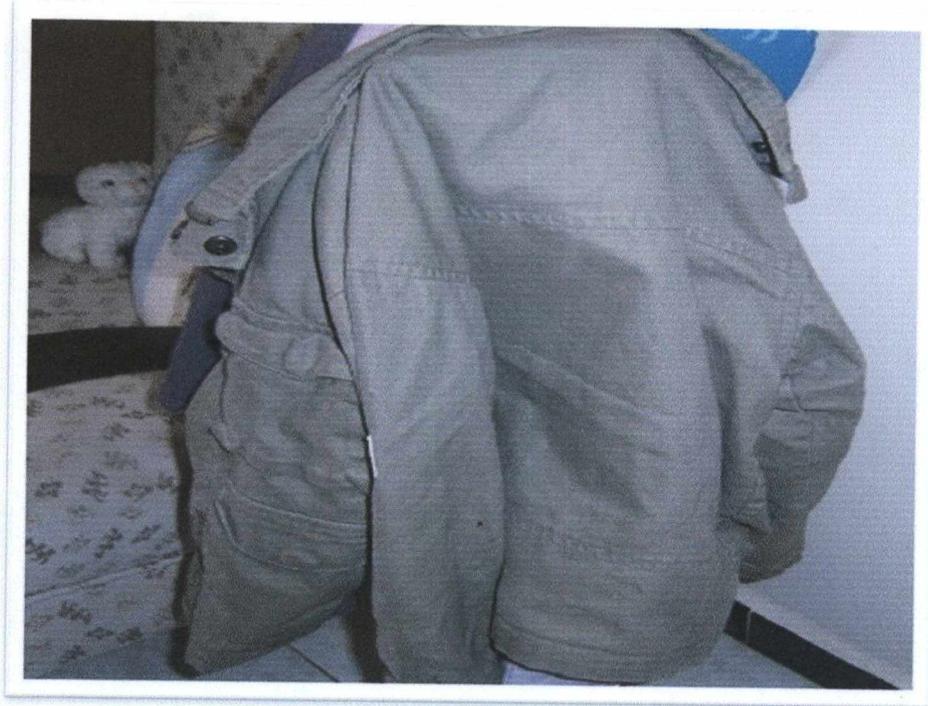


Figure 2 - Objets familiers -

Second support imagé où D. pourra reconnaître des objets familiers tels que son jouet préféré et sa veste.



Figure 3 - Yaourt, barre de chocolat -

Troisième support imagé où D. pourra reconnaître ses aliments préférés tels que du chocolat et du yaourt.

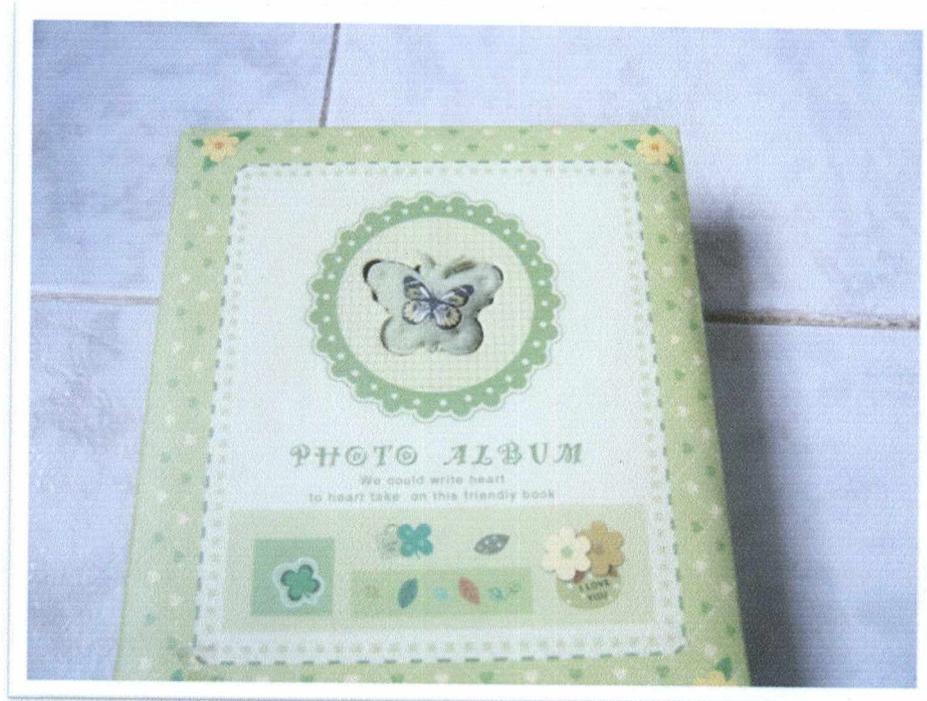


Figure 4 - Frigo, album photos -

Quatrième support imagé qui illustre les photos collées au réfrigérateur et le livret de photos que D. pourra feuilleter.



Figure 5 - Une image dont la taille est plus grande -

Cinquième support imagé illustrant l'introduction d'une variable : image d'une barre de chocolat dont la taille est plus grande (même image cf. fg 3).



Figure 6 - Une 2^{ème} image dont la taille est plus grande -

Sixième support imagé illustrant l'introduction d'une seconde variable : image d'un jouet dont la taille est plus grande (même image cf. fg2).

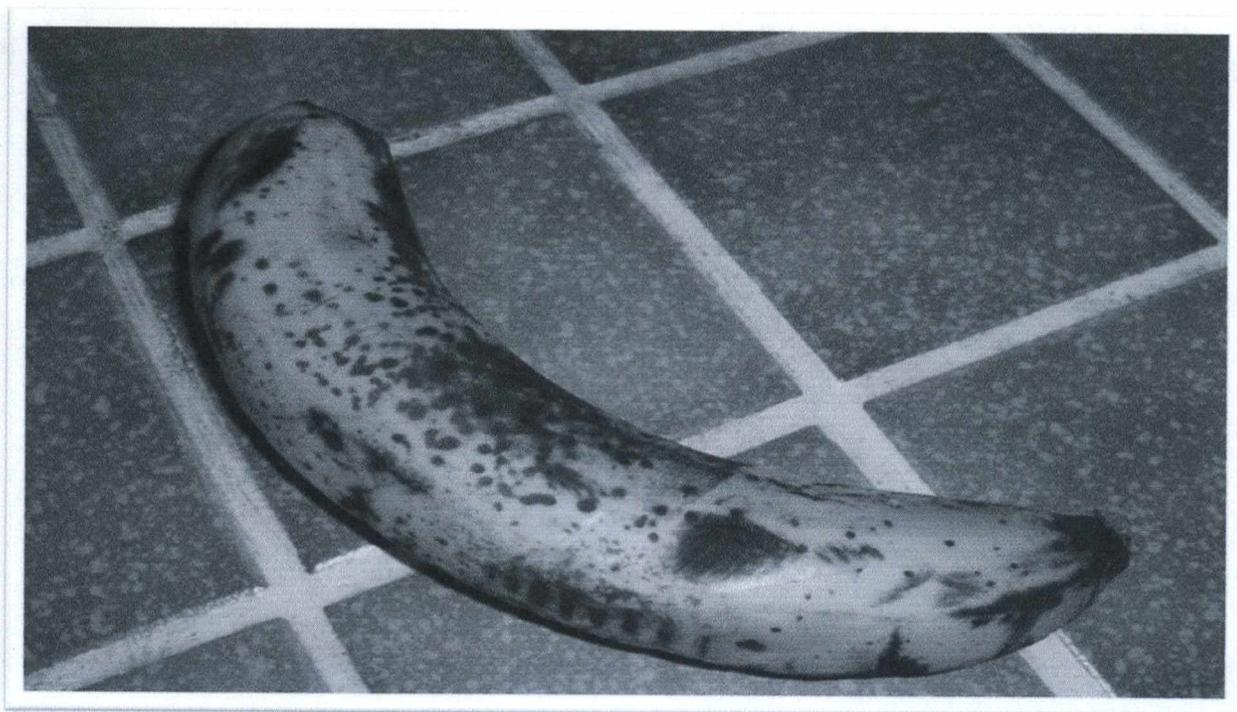


Figure 7 - images en noir et blanc -

Septième support imagé où on introduit de nouveau une variable : image d'un aliment et d'un objet familier à D. en noir et blanc.

ANNEXE N°2 : Tableau de sélection du vocabulaire : (p : 41 du manuel P.E.C.S)

<i>Aliments qu'il aime manger</i>	<i>Chocolat, céréales, yaourt, fromage, pain, petits gâteaux, pizza.</i>
<i>Boissons préférées</i>	<i>Lait, coca cola et autres boissons gazeuses.</i>
<i>Activités préférées</i>	<i>Se balader, se baigner, jouer en plein air.</i>
<i>Jouets préférés</i>	<i>Voiture, ballon, toupie.</i>
<i>Jeux de société qu'il apprécie</i>	<i>Jeux de cube, lego, puzzle.</i>
<i>Lieux qu'il aime fréquenter</i>	<i>Lieux publics, plage, forêt, allez chez ses grands-parents.</i>
<i>Jeux et activités libres</i>	<i>Courir.</i>
<i>Personnes qu'il aime rencontrer</i>	<i>Ses parents, sa sœur, ses cousins ses cousines, ses grands-parents.</i>

Tableau 2 - Tableau de sélection du vocabulaire évocateur d'un environnement familial à l'enfant -

ANNEXE N°3 : Schéma de l'évolution de la communication.

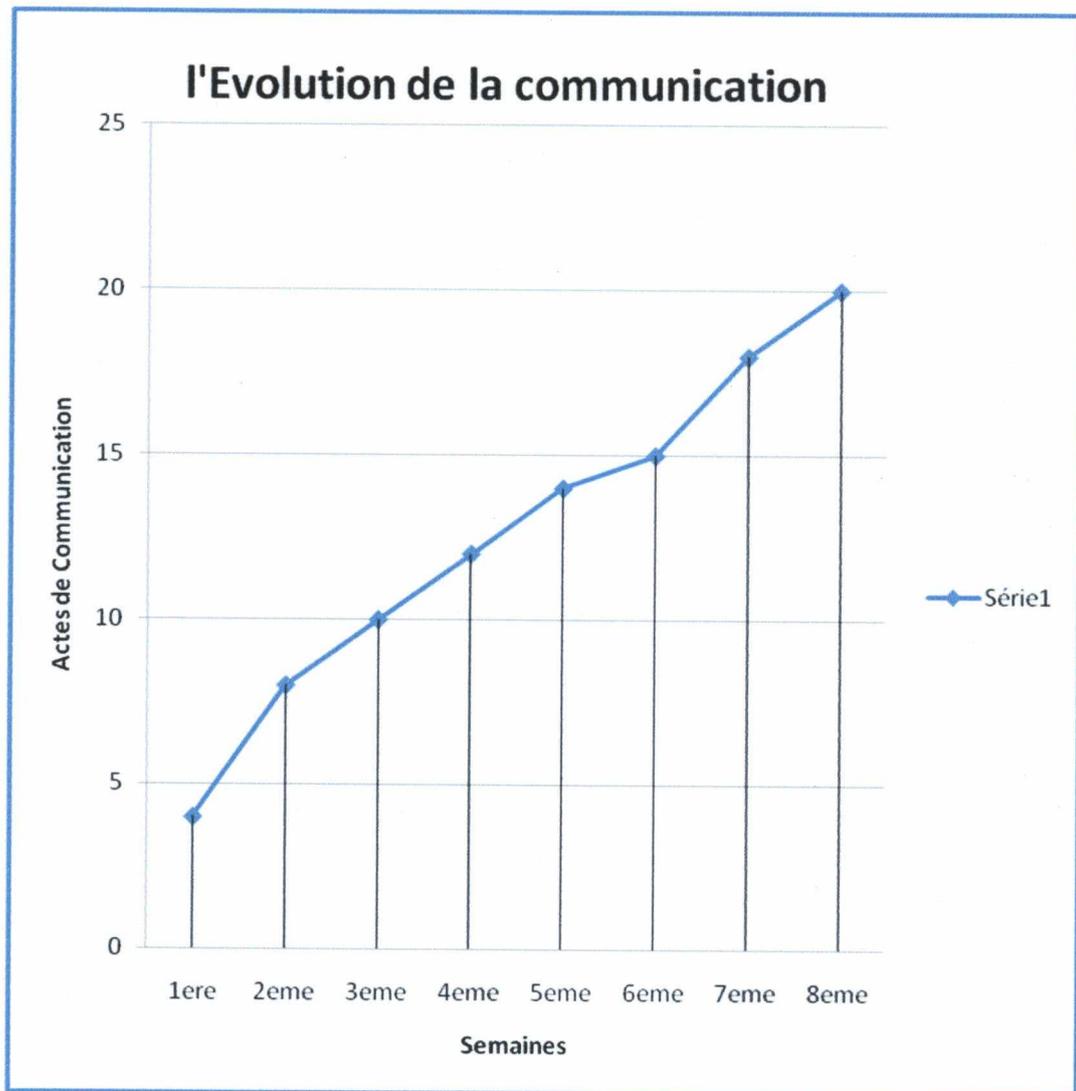


Figure 8 - Schéma de l'évolution de la communication -

Il s'agit du schéma de l'évolution de la communication chez l'enfant atteint d'autisme sur une période qui s'étale sur huit semaines.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
I. CHAPITRE I : AUTISME ET COMMUNICATION	9
I.1 DEFINITION ET DESCRIPTION DE L'AUTISME PAR RAPPORT A NOTRE CAS	13
I.1.1 QU'est-ce que l'autisme	15
I.1.1.1 Diagnostique.....	16
I.1.1.2 Définition des TED	18
I.1.2. Les symptômes autistiques	18
I.1.2.1 Irrégularité du développement	18
I.1.2.2 Réponses anormales aux stimuli sensoriels	19
I.1.2.3 Mobilité et symptômes proprioceptifs.....	20
I.1.2.4 Trouble de la communication.....	21
I.1.2.5 Troubles de la relation avec autrui, avec les évènements et les objets.....	24
I.1.3 Les troubles du comportement.....	25
I.1.3.1 Le refus de changement	26
I.1.3.2 Le repli autistique	26
I.1.3.3 Le regard latéral évitant	27
I.1.3.4 Les stéréotypies.....	27
I.1.3.5 L'angoisse	28
I.1.3.6 Les colères, les hurlements	28
I.1.3.7 L'enfant autiste et les sensations	28
I.1.3.8 L'enfant autiste et la douleur	28
I.1.3.9 L'inconscience du danger	29
I.1.3.10 Alimentation, sommeil, propreté.....	29
I.2 PROBLEMATIQUE DE LA COMMUNICATION CHEZ UN ENFANT ATTEINT D'AUTISME	30
I.2.1 Définition de la communication	31
I.2.1.1 La science de la communication.....	33
I.2.1.2 Un processus de communication	33
I.2.1.3 Les voies de la communication.....	34
I.2.1.4 Communication et Interaction	34
I.2.2 Principaux types de communication	36
I.2.2.1 Communication interpersonnelle	36
I.2.2.2 Communication de masse	37

TABLE DES MATIERES

I.2.2.3 Communication de groupe.....	38
I.2.2.4 Communication verbale et communication non verbale.....	39
I.2.3 Les modèles de communication.....	39
I.2.3.1 Le modèle de Shannon et Weaver(1949)	41
I.2.3.2 Le modèle d'Harold D.Lasswell	42
I.2.3.3 Le modèle de Riley et Riley	43
I.2.3.4 L'apport de Jakobson.....	45
I.2.4 Les fonctions de la communication.....	48
I.2.5 Pourquoi communiquons-nous ?.....	50
I.2.5.1 Communiquer autrement	51
II. CHAPITRE II : MISE EN ŒUVRE DE SITUATIONS PEDAGOGIQUES DE COMMUNICATION	53
II.1 PRESENTATION DE LA METHODE P.E.C.S.....	55
II.1.1 Le P.E.C.S : définition	56
II.1.2 Situations pédagogiques	60
II.1.2.1 Premier Exemple	60
II.1.2.2 Deuxième Exemple.....	61
II.2 LE MONDE DE L'IMAGE. L'IMAGE COMME AIDE ET REMEDIATION	63
II.2.1 Ce que le mot « image » veut dire	65
II.2.1.1 Exemples d'images	66
II.2.1.2 Quelles images retenir et pourquoi ?.....	67
II.2.1.3 Pourquoi parler de lecture à propos des images?.....	69
II.2.2 L'image comme outil de communication.....	71
II.2.2.1 L'image comme support d'information et de culture	72
II.2.2.2 L'image entre art, langage et communication	74
II.3 L'IMAGE DANS LE CONTEXTE SEMIOTIQUE	75
II.3.1 L'image : système de communication.....	77
II.3.1.1 Le signe iconique	79
II.3.1.2 Vers une lecture sémiologique de l'image	79
II.3.1.3 Images et réalité	80
II.3.1.4 Images et codes culturels.....	81
II.3.1.5 Images et incitation verbale	82
II.3.2 Distinction du signe iconique et du signe linguistique	84

TABLE DES MATIERES

III. CHAPITRE III : EXEMPLE D'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE A PARTIR DE L'IMAGE FIXE	87
III.1 TRAVAIL AUTOUR D'IMAGES	90
III.1.1 Objectifs.....	90
III.1.2 Matériel utilisé.....	90
III.1.3 Déroulement	92
III.2 OUVERTURES PEDAGOGIQUES POSSIBLES	118
CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE	126
ANNEXES.....	131