

CHAPITRE 1

Approche théorique

Prise en charge des enfants avec un trouble du spectre autistique

Selon Vygotski, la relation entre la pensée et le langage se construit pendant le développement de l'enfant, la base en étant le mot qui représente à la fois un objet de pensée et un objet de langage. Cela suppose un niveau pré-intellectuel dans le développement du langage et un niveau préverbal dans le développement de la pensée.

Selon la définition de la cinquième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), les troubles du spectre autistique (TSA) trouvent leur origine dans une pluralité de déficits neurobiologiques du développement. Dans cette dernière édition, les sujets qui présentent un retard significatif dans l'acquisition du langage sont clairement identifiés par rapport à ceux dont le développement est plus typique (American Psychiatric Association, 2013).

Scolarisation des enfants avec un trouble du spectre autistique

Depuis 2005, quatre « plans Autisme » ont permis de préconiser les priorités, leur champ d'application se situant au niveau national. Nous sommes désormais dans une démarche de partenariat entre les parents et les professionnels. Dès le premier plan Autisme (2005-2007), l'augmentation du temps de scolarisation des enfants avec un TSA en milieu ordinaire a été une priorité, ce qui supposait en corolaire une amélioration de la formation des familles et des différents intervenants (enseignants, éducateurs, rééducateurs, etc.). Lors du troisième plan Autisme (2013-2017), 700 places d'enseignement spécialisé ont ainsi été créées en école maternelle pour faciliter l'intégration des enfants avec un TSA en école primaire ordinaire. On voit bien ici, d'une part, l'importance accordée à l'accès à une scolarité classique pour les enfants avec un TSA, et d'autre part, la nécessité de réussir sa scolarité dès les classes maternelles.

Quelles sont les compétences attendues en fin de maternelle ?

Par le biais d'Eduscol (École maternelle-Eduscol, 2015), l'Éducation nationale propose aux enseignants un protocole pour l'évaluation des compétences des élèves en fin de grande section de maternelle à partir du programme qui y a été enseigné. Si les résultats chiffrés donnent une indication précise du niveau de l'enfant, ils sont aussi à interpréter dans un mode plus dynamique en décrivant ses progrès pendant les premières années de sa scolarité.

Les compétences évaluées sont celles qui doivent être acquises en fin de maternelle, car elles sont déterminantes pour la scolarité ultérieure.

Elles concernent :

- **la structuration de la pensée** : l'enfant doit maîtriser les opérations logiques qui consistent à classer, sérier, dénombrer. Il doit pouvoir situer les actions dans le temps, se repérer dans l'espace, percevoir et produire des algorithmes ;
- **l'appropriation du langage oral** : l'enfant doit être capable de décrire une activité terminée, de justifier une action en utilisant la relation causale « parce que », de relater un événement, de participer à une conversation de manière adaptée sans dévier du sujet. Il doit aussi pouvoir comprendre ce qui est dit par l'interlocuteur, produire des phrases complexes correctement construites avec un vocabulaire pertinent et des temps de verbe appropriés ;
- **les compétences sociales et civiques** : il s'agit de pouvoir vivre avec les autres, en respectant les règles de vie commune.

Quelles sont les difficultés des enfants avec un TSA ?

D'une manière globale, les personnes avec un TSA souffrent de perturbations sensorielles et perceptives primitives (J. Perrin, 2013) les empêchant de traiter normalement les informations (S. Degrieck, 2002). De plus, des études par IRM ont montré un manque d'activation des aires temporelles gauches impliquées dans le langage ainsi que des dysfonctionnements (ARAPI & CNEFEI, 2003) dans les transmissions neuronales (P. Krolak-Salmon, 2014).

L'enfant avec un TSA souffre d'un déficit de représentation (Adrien et al., 1996), les représentations étant des actes de pensée construits par le traitement de l'information (J.-M. Meunier, 2019). Il ne parvient pas à faire apparaître des images mentales (J.-F. Richard, 1998) intégrables dans une suite logique conduisant à la compréhension d'une situation.

Dès son plus jeune âge, il ne saisit pas son corps comme un organisme représenté. Il ne peut donc pas s'approprier ses expériences ni s'adapter à l'environnement. Les informations sensorielles sont traitées d'une manière archaïque déficitaire (A. Bullinger, 2004) et seules des réponses toniques peuvent être produites, sans intention adaptée à la finalité de l'action.

L'intégration des messages est faussée par une modulation anormale et imprévisible (S.H. Mostofsky et al., 2000).

De ce fait, il lui est difficile de construire les trois grandes formes de représentation que sont :

- les représentations imagées à caractère analogique qui servent à coder les informations visuelles (traitement des objets en fonction de leurs forme, couleur, taille, etc.) (J.-M. Meunier, 2019) ;
- les représentations propositionnelles liées au langage qui servent à exprimer notre savoir (les propriétés et les relations entre les objets) ;
- les représentations liées à l'action (aspect sémantique et programmation).

Les troubles du langage et de la communication entrent dans les critères diagnostiques de la triade autistique (DSM-5). Des études ont montré dès 1985 que le déficit porte plus sur la compréhension que sur la production (P. Menyuk & K. Quill, 1985). En effet, les enfants avec un TSA saisissent moins bien le sens global des phrases que les autres (M. Sigman & L. Capps, 2001).

Pourquoi ?

Puisque comprendre c'est construire une représentation (J.-F. Richard, 1998), c'est-à-dire pouvoir se créer des images mentales, cela suppose :

- une capacité de jugement, par un mécanisme de traitement consistant à sélectionner une réponse parmi d'autres possibilités. Cela nécessite un choix d'information et une prise de décision. Il faut donc pouvoir comparer, c'est-à-dire opérer un classement entre plusieurs stimuli, par exemple entre deux objets quant à leurs couleur, forme, etc. Ce classement peut être de détection, que l'objet soit présent ou absent ;
- une capacité à traiter les informations contenues dans le discours de l'autre à plusieurs niveaux. D'abord, les informations lexicales (les mots) et grammaticales (le genre, le nombre des noms et des adjectifs, le temps des verbes). Ensuite, la reprise de ces résultats pour un deuxième traitement, d'ordre sémantique cette fois. Ainsi, on aboutit à l'élaboration d'un modèle de situation (M.-D. Gineste & J.-F. Le Ny, 2005). Cette représentation doit être cohérente pour être efficace (M.-C. Perret et al., 2014). Pour cela, les informations doivent être hiérarchisées et des relations de continuité entre elles correctement établies ;
- une capacité à réaliser un traitement inférentiel efficace (A. Van Kleeck, 2008). Ceci assurera l'homogénéité du discours (C. Adams et al., 2009) en permettant l'intégration d'une information à celle(s) que l'on possède déjà. Un premier niveau de traitement inférentiel concerne les informations grammaticales (les pronoms personnels sujets et compléments, possessifs, démonstratifs, les adverbes et plus généralement tous les mots qui n'ont pas de sens propre mais qui en remplacent d'autres), le temps des verbes, la marque du pluriel, les connecteurs qui servent de lien entre les diverses informations : ils permettent d'établir la cohérence. Par exemple, dans la phrase : « Le chat qui a mordu le chien est noir », si le traitement inférentiel du pronom relatif « qui » n'est pas effectué, il est difficile de saisir à la fois qui a mordu qui et qui est noir. Ce niveau de traitement est donc indispensable pour comprendre ce qui est dit ;
- un niveau supplémentaire concerne enfin le traitement des inférences dites optionnelles qui sont en rapport avec les connaissances et les expériences de chacun.

Chez l'enfant avec un TSA souffrant de troubles du langage, les premiers mots apparaissent avec un retard conséquent (H. Tager-Flusberg et al., 2005).

D'autre part, dans l'élaboration de son langage, le traitement morphosyntaxique de l'organisation des phrases est considéré comme l'un des secteurs où l'enfant avec un TSA rencontre le plus de difficultés avec un retard dans la structuration et un manque de reconnaissance de l'organisation de l'énoncé (J.A. Rondall, 2011). Les informations ne sont pas traitées normalement par insuffisance de l'identification de celles qui sont pertinentes et il y a donc une impossibilité de les hiérarchiser. Les stimuli sont traités de manière fragmentaire sans relier les différentes informations entre elles. Il n'est pas possible de repérer l'organisation du discours, ce qui entraîne un trouble de la compréhension verbale par manque de cohérence (J.W. Montgomery et al., 2010).

Avec le manque de compréhension, des phénomènes d'écholalie, immédiate ou différée, peuvent survenir. Soit le sujet répète ce que l'on vient de lui dire (par exemple, à la question : « C'est qui ? », il répond : « C'est qui ? »), soit il répète des phrases déjà entendues et mémorisées, souvent extraites de ses dessins animés préférés, mais qui n'ont aucun lien avec ce qui vient d'être dit. Un vocabulaire restreint accentue encore les troubles de la compréhension. Des incohérences syntaxiques et/ou logiques peuvent apparaître. L'utilisation d'un langage devenu idiosyncrasique peut alors intervenir. Dans ce cas, l'enfant attribue un autre sens au mot que le sens usuel, voire invente des mots. La réciprocité de la communication se trouve donc compromise, même dans le cas d'un langage fonctionnel (I. Noens & I. van Berckelaer-Onnes, 2004). D'une manière générale, l'utilisation des mots est souvent figée et peu productive, ce qui limite le développement de l'aspect pragmatique (M. Kissine et al., 2016).

Comment construire les premiers outils de la pensée ?

Les informations perceptives adoptent des formes qui sont des représentations. Les traitements de ces informations sont des mécanismes cognitifs qui interviennent sur les représentations et les modifient. Ils sont à l'œuvre dans le cadre d'une tâche définie.

Selon leur finalité, les traitements liés à la perception se déclinent en trois niveaux (J.-M. Meunier, 2019) : la détection, l'identification et la catégorisation. Cette dernière est une activité fondamentale, omniprésente dans l'élaboration de toute connaissance. Elle permet d'effectuer un traitement qualitatif des objets (forme, couleur, fonction, grandeur, etc.). L'expérience des objets est donc une étape indispensable dans le développement cognitif de l'enfant, car elle est la base qui permettra l'élaboration de toutes les connaissances ultérieures (A. Chalon-Blanc, 2011).

Comment s'approprier le langage oral ?

Il ne s'agit pas de restaurer ici la chronologie stricte des acquisitions des étapes du langage, mais plutôt d'essayer de définir quelles sont les compétences nécessaires

à ces acquisitions. Celles-ci se déploient en trois composantes principales : la **forme**, qui concerne le traitement de surface (phonétique, phonologie, lexicale, structuration de la syntaxe) ; le **contenu**, qui concerne la sémantique, c'est-à-dire l'accès au sens ; et l'**usage**, qui concerne l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la communication (INSERM, 2007).

Le système se met d'abord en place par l'identification des mots selon leur régularité et la cohérence d'utilisation et selon leur occurrence dans la parole. Les mots de fonction (les déterminants, les subordonnants [qui, si, etc.], les accords du pluriel) sont reconnus avant les mots lexicaux (noms et verbes). Ces derniers sont alors catégorisés par les mots de fonction qui les accompagnent (les déterminants précèdent les noms, les verbes suivent les pronoms personnels) (B. Spector, 2018). On voit là l'importance de l'identification et de la catégorisation dans l'acquisition du langage. Ce sont des capacités cognitives sous-jacentes à son apprentissage.

La compréhension est une étape fondamentale et commence très tôt (8 mois). L'enfant a acquis des points de repère. Il reconnaît les objets et les événements de son environnement, il dispose alors du concept de l'objet. Les sons émis par autrui sont reliés à un objet en particulier, cet objet pouvant apparaître à différents moments et à différents endroits.

Quand il commence à parler, l'enfant utilise d'abord le mot-phrase, qui n'est pas une simple répétition dénuée de sens. Il peut dire : « Ouah ! Ouah ! » pour désigner un chien, mais aussi toute une catégorie d'animaux (chat, etc.) qui lui semblent identiques soit par la taille, soit par la couleur. Il s'en est fait à ce stade une représentation mentale qui, avec la communication, est une des fonctions fondamentales du langage, reposant sur un vécu et des expériences personnelles (G. Cornillac, 2014). Ensuite, le sens des mots se précisera à mesure qu'il pourra différencier de manière de plus en plus fine les objets et les situations (INSERM, 2007). À ce stade, sa communication devient intentionnelle avec l'utilisation de signes conventionnels, que ce soit les mots de la langue orale, les gestes de la langue des signes ou les pictogrammes (P. Perret, 2014).

L'association de plusieurs de ces vecteurs est parfois nécessaire selon le développement de l'oralisation et/ou le développement sensori-moteur. Quel que soit le moyen choisi, tous les intervenants auprès de l'enfant doivent utiliser le même (famille, enseignants, éducateurs, rééducateurs, mais aussi compagnons de jeu, etc.). Ensuite, le mot sera progressivement enrichi par d'autres éléments qui permettront de constituer des phrases de plus en plus longues et complexes avec l'emploi des connecteurs et de la négation. C'est aussi à ce moment que commencent les questions à propos de tout ce qui est perçu et découvert.

Que propose ce livre ?

Ce livre contient 100 exercices à réaliser successivement, car ils sont organisés selon une progression logique. Ils peuvent aussi servir de modèles permettant d'en créer d'autres en utilisant d'autres supports, mais obéissant au même schéma, avec les mêmes critères et objectifs.

Cet ouvrage ne s'adresse pas seulement aux jeunes enfants. En effet, dans la pratique orthophonique, on constate que des troubles du traitement des informations et de la compréhension perdurent bien au-delà de la petite enfance. De grands adolescents peuvent avoir un niveau de compréhension très déficitaire et cependant s'exprimer, parfois par écholalie, parfois dans un discours stéréotypé mais bien compréhensible. Ils utilisent souvent des constructions simples, répondant par monosyllabes ou faisant référence à un mot ou une partie de l'énoncé de leur interlocuteur. Ils s'efforcent ainsi de rester dans la communication pour répondre aux attentes de l'autre.

Son objectif est d'améliorer la qualité du traitement perceptif des informations, en donnant à l'enfant la possibilité de se créer et de manipuler des représentations imagées. Celles-ci lui permettront de comprendre le caractère analogique en codant les informations visuelles des objets, comme leurs caractéristiques et leur disposition.

Dans la deuxième partie, des exercices d'identification sont proposés, soit de présentation, soit de représentation, afin de mieux interpréter l'information pour pouvoir s'en représenter le sens. Les exercices de présentation concernent la perception de l'objet lui-même et seront signalés par un point (●). La représentation s'intéresse à une forme abstraite, « représentée » de l'objet, que ce soit par un dessin, une photo, un pictogramme, etc. Ces exercices seront signalés par un astérisque (*). Plusieurs possibilités sont scénarisées pour obliger le sujet à faire des choix et exercer ainsi sa capacité de jugement.

Une première section concerne l'identification simple, une deuxième l'identification analogique.

Les illustrations des exercices mettent en œuvre des formes élémentaires (rond, carré, triangle, etc.), mais d'autres supports sont proposés ainsi qu'une transposition dans la vie courante pour obtenir une généralisation des acquis.

Les exercices sont destinés à tous les enfants, quels que soient leur mode de communication verbale (mode oral, langue des signes, pictogrammes) et leur degré d'agitation et d'attention.

Les exercices composant la troisième partie mobilisent trois niveaux. Le premier fait appel à la manipulation d'images pour faire comprendre ce qu'est une question. Il concerne les questions élémentaires (Qui ? Que ? Quoi ? Etc.). Leur maîtrise est fondamentale pour assurer les bases de l'écoute active (F. Fontaine & C. Lamblin, 1996), neutralisant ainsi la tendance si fréquente à l'écholalie. Les exemples proposés sont à adapter au contexte de l'enfant. Le deuxième niveau fait manipuler des constructions morphosyntaxiques de plus en plus complexes et élaborées. Le troisième propose une adaptation aux différents cadres de vie de l'enfant (familial, scolaire et éducatif) afin de généraliser à son quotidien toutes les notions acquises.

Ce programme de rééducation orthophonique s'inscrit dans le cadre d'une prise en charge éducative plus globale des enfants avec un TSA, selon les préconisations de la Haute Autorité de Santé à ce sujet. Son apport est significatif tant au niveau de la représentation qu'au niveau de la compréhension du langage et de l'expression qui en découle.

Ces acquisitions entraînent des progrès dans d'autres domaines, notamment psychomoteur, et ergonomique (M.-C. Perret et al., 2014). Ainsi, l'enfant avec un TSA peut mieux appréhender le « Milieu » (J. Perrin, 2013) et autrui, et devenir ainsi de plus en plus acteur de sa communication verbale.

Comment utiliser les exercices ?

L'attention est une faculté transversale nécessaire à l'appropriation et à la maîtrise de nombreux domaines. Elle suppose un rehaussement des éléments sélectionnés et la suppression de ceux qui ne sont pas pertinents (I. Peretz, 2018). Chez les enfants avec un TSA qui se focalisent sur les détails et se fatiguent vite, elle est déficitaire.

En pratique, dans les exercices proposés, quand l'objectif consiste à travailler sur une caractéristique (ex. : la grandeur), on ignorera les autres (la couleur, la forme, etc.). En effet, il ne faut travailler qu'un objectif à la fois. Quand deux objectifs sont acquis, on peut introduire leur association.

La répétition des exercices, même si elle donne parfois de bons résultats immédiats, n'est pas pertinente, car elle reste du domaine de l'application, n'autorisant alors qu'un succès temporaire et aléatoire, sans généralisation. Il est préférable de laisser faire l'enfant, qui, par une stratégie d'essai/erreur, accomplira un vrai travail de réflexion le conduisant à intégrer la notion travaillée pour mieux entrer dans des apprentissages qui ne seront pas seulement scolaires. Quand l'enfant ne donne pas la bonne réponse, on a souvent le réflexe de dire : « Ce n'est pas grave » alors que l'erreur est normale, absolument indispensable dans les apprentissages et la progression des acquisitions. Quand il y a erreur, il est important de pouvoir faire comprendre à l'enfant l'idée suivante : « Ce n'est pas ça, donc c'est autre chose ; réfléchis. » Ainsi, on évite à la fois la persévération dans l'erreur et l'arrêt de toute recherche de nouvelle solution, deux attitudes spontanées très fréquentes chez l'enfant avec un TSA.

Il est inutile de vouloir réaliser des exercices différents à la suite, mais plus pertinent de répartir le travail sur une période adaptée à l'enfant. Quand une notion est acquise, un jour de « repos » doit être ménagé avant de travailler la notion suivante pour bien consolider les apprentissages.

La progression proposée doit être respectée :

- la première étape est la capacité à **identifier** l'objet ;
- cette acquisition faite, on identifie la **représentation de l'objet**, prérequis indispensable dans le traitement de la représentation ;
- ensuite, on introduit l'**identification analogique**. D'abord avec UN SEUL critère. Après la compréhension de ce traitement, on peut combiner plusieurs critères. Pour cet aspect, il n'est pas nécessaire de repasser par l'étape de présentation, car si la progression a été respectée, l'enfant saura traiter le caractère analogique directement en représentation.

Expliquer à l'enfant le choix de l'exercice qui va être utilisé est à la fois rassurant et valorisant, soulignant ainsi l'évolution positive de son travail : « Tu vois, avant tu as travaillé sur la couleur ; maintenant, tu sais faire, tu vas

travailler autre chose. » Cela lui permettra de faire le lien entre tout ce qu'il a fait et d'intégrer ses acquisitions les unes avec les autres.

Quand on travaille une notion, il faut varier les supports au maximum pour faciliter la généralisation des acquis. Quand on aborde une nouvelle notion, il est préférable de repartir d'un support déjà connu.

Si l'on se réfère au modèle développemental de Paour (J.-L. Paour, 2010), la capacité de base du traitement de l'information est capitale. Quelles que soient les limites, on se doit d'optimiser le potentiel cognitif de l'enfant. Pour faciliter l'acquisition d'information(s), deux mots-clés initiaux sont essentiels : **ÉCOUTE**, **REGARDE**, l'objectif étant de pouvoir voir ce dont on lui parle, ce qu'il entend.

Exemple

- « **Écoute** » : « Là, tu mets les carrés. »
- « **Regarde** » : on montre ce qu'il doit faire ; dans ce cas, la place des carrés.
- « À toi, maintenant. »

Quand il a fini, on lui demande un contrôle normatif : « Tu es sûr ? » L'enfant a tendance à dire : « Non, je me suis trompé », même si c'est juste.

Un troisième sésame est le mot **VÉRIFIE**, afin qu'il puisse totalement maîtriser ce qu'il fait.

Pour faciliter et/ou provoquer l'émergence d'une communication, il faut offrir à l'enfant des occasions (J. Sigafoos et al., 1994). On peut utiliser la stratégie de « l'élément manquant » (ex. : quand la consigne est de coller, la colle est cachée), de « l'aide différée » (l'enfant a besoin de l'assistance de l'adulte, mais ce dernier est occupé à faire autre chose ou n'est même pas présent dans la pièce, bien que joignable), de « l'erreur volontaire » (on lui donne un carré alors qu'il a besoin d'un triangle), de « relance systématique » (entretenir l'échange).

Les exercices peuvent être réalisés en séance individuelle ou en groupe. Un groupe peut être constitué à chaque niveau de développement, qui sera le critère de la répartition des enfants, plus que leur âge (M.-C. Perret, 2019).

Parallèlement, des précisions dans l'utilisation des exercices sont données pour chacun d'eux quand cela est nécessaire.