

# [ COMMUNIQUER AUTREMENT ]



## GUIDE DE SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE

# COMMUNIQUER AUTREMENT

## GUIDE DE SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE

### Production et distribution

Centre de suppléance à la communication orale et écrite – Québec  
(CSCOE – Québec)

### Direction de projet

Suzanne Pinard, directrice générale CSCOE – Québec

### Conception et production de la page couverture

Daniel Potvin, illustrateur

### Conception et mise en page du Guide

Gabrielle Gingras, graphiste

### Photos (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> parties)

Mère : Marjorie Gingras

Enfant : Elliot Laporte

© (CSCOE – Québec), 2004



Sauf avis contraire, le contenu des documents du site du CSCOE – RÉCIT est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Paternité – Pas d'Utilisation Commerciale – Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0 International.

<http://recit.qc.ca/cscoe/>

ISBN : 2-922697-11-8

# [ LISTE DES AUTEURES ]

---

**Anne Lesoin, c.c.o., orthophoniste**

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ)

**Annie Benoit, enseignante ressource**

Service de suppléance à la communication, École Victor-Doré (CSDM)

**Diane Brunet, enseignante ressource**

Service de suppléance à la communication, École Victor-Doré (CSDM)

**Elsa Chan, orthophoniste**

Programme SACOÉ, Centre de réadaptation Marie Enfant de l'hôpital Sainte-Justine

**Esther Lehoux, orthopédagogue, spécialiste en suppléance à la communication**

Laboratoire de communication, École secondaire Joseph-Charbonneau (CSDM)

**Ginette Valcourt, M.O.A., orthophoniste**

Communication orale et écrite,  
Centre de réadaptation Marie Enfant de l'hôpital Sainte-Justine

**Johanne St-Cyr, M.O.A., orthophoniste**

Centre de réadaptation Estrie

**Louise De Serres, ergothérapeute**

CRIDÉAT, Institut de réadaptation de Montréal (IRM)

**Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste**

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ)

**Louise Paré, M.Sc.A., orthopédagogue, spécialiste en suppléance à la communication**

Laboratoire de communication, École secondaire Joseph-Charbonneau (CSDM)

**Marie-Josée Perrier, orthophoniste**

École de l'Horizon-Soleil, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

**Marie Flouriot, Ph.D., spécialiste en communication**

Centre de réadaptation de l'Ouest de Montréal

**Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur**

Centre hospitalier Jacques-Viger

**Martine Normandeau, ergothérapeute**

Centre de réadaptation Estrie

**Resi Contardo, M.A., ergothérapeute**

Programme SACOÉ, Centre de réadaptation Marie Enfant de l'hôpital Sainte-Justine

**Sophie Labbé, M.O.A., orthophoniste**

Centre de réadaptation Estrie

**En collaboration avec les autres membres de CSCOE-Québec**

# [ REMERCIEMENTS ]

---

**Nous remercions de leur collaboration les établissements suivants :**

Centre de réadaptation Constance-Lethbridge

Centre de réadaptation de l'Ouest de Montréal

Centre de réadaptation Estrie

Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

Centre de réadaptation Marie Enfant de l'hôpital Sainte-Justine

Centre des ressources éducatives et pédagogiques (CREP)/CSDM

Centre hospitalier Jacques-Viger

Centre Mackay

École de l'Horizon-Soleil, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

École Édouard-Laurin, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École secondaire Joseph-Charbonneau, Commission scolaire de Montréal (CSDM)

École Victor-Doré, Commission scolaire de Montréal (CSDM)

Fondation du Centre hospitalier Jacques-Viger

Institut de réadaptation de Montréal (IRM)

Institut de réadaptation en déficience physique de Québec (IRDPQ)

Depuis quelques décennies, le domaine de la suppléance à la communication orale et écrite s'est développé et structuré de façon remarquable. Les enfants et les adultes privés de la parole peuvent maintenant bénéficier de l'expertise de différents professionnels : orthophonistes, orthopédagogues, ergothérapeutes, cliniciens-chercheurs, etc. Les deux principaux champs d'intervention, soit clinique et pédagogique, se sont rapprochés dans une interdisciplinarité très fructueuse. En outre, grâce à l'essor technologique des dernières années, les parents, les éducateurs et les cliniciens disposent de moyens graphiques, électroniques, visuels de plus en plus perfectionnés et polyvalents. De son côté, la recherche scientifique ne cesse d'affiner les connaissances et la terminologie en plus d'inspirer de nouvelles approches. On peut parler d'une véritable convergence des efforts et réalisations.

Pour sa part, le Centre québécois de communication non orale (CQCNO) a suivi de près cette évolution méthodologique, technique et terminologique. C'est ainsi que ses membres ont convenu de se donner une nouvelle dénomination sociale qui reflète mieux les orientations actuelles. L'ex-CQCNO devient donc le Centre de suppléance à la communication orale et écrite (CSCOE-Québec).

C'est donc sous ce nouveau nom qu'est signé ce présent ouvrage collectif et multidisciplinaire, qui fait le point sur le développement du langage et sur la suppléance à la communication orale chez l'enfant et l'adulte. Les différents troubles de la parole y sont décrits et commentés. Les diverses approches de la suppléance y sont définies, appréciées et mises en contexte. Divers moyens éprouvés (systèmes graphiques et visuels, banques de pictogrammes, méthodes pédagogiques, etc.) y sont proposés. Puisse cet ouvrage éclairer tous ceux et celles qui côtoient des personnes privées de la parole et susciter de l'intérêt pour une spécialité passionnante et indispensable.

# [ BREF HISTORIQUE ]

---

— Par les membres de CSCOE-QUÉBEC

Les aides à la communication pour les personnes ne pouvant s'exprimer oralement ont fait leur apparition au début des années 1970. Au Canada, tout a commencé au *Ontario Crippled Children Centre* à l'initiative de Shirley McNaughton qui a permis aux personnes ayant des difficultés motrices et étant privées de la parole de communiquer à l'aide des symboles *Bliss*. Ceux-ci permettaient d'aller au-delà des simples tableaux d'images en offrant un vocabulaire plus étendu, grâce à une approche «sémantographique» et au recours aux fonctions grammaticales. Très tôt, des professionnels de l'école Victor-Doré, du Mackay Centre et du Centre François-Charron se sont intéressés aux recherches menées à Toronto. Le système *Bliss* fut également offert aux adultes à l'occasion des camps d'été de l'Association provinciale de paralysie cérébrale. C'est d'ailleurs au sein de cette organisation qu'est né le premier centre de référence en communication non orale au Québec, qui devient en 1997 le Centre québécois de communication non orale (CQCNO).

Les années 1980 marquent le début des activités de l'*International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC) et la création de plusieurs systèmes de communication : *Pictographic and Ideographic Communication* (PIC), *Par lé si la b* et *Écrire*. C'est aussi le début de l'utilisation de certaines aides techniques à la communication avec voix synthétique ou numérisée.

Le boom technologique ne se produira vraiment qu'au cours des années 1990, époque aussi de la création de ISAAC Canada et de ISAAC francophone et, au Québec, de plusieurs centres d'expertise en évaluation. Pour sa part, le CQCNO, réunissant des ergothérapeutes, des orthophonistes, des orthopédagogues et autres éducateurs, contribue au développement des modes de suppléance à la communication avec, entre autres, les banques *Parlerpictos* (auparavant *Commun.i.mage*) et *Les Mains animées*. Le CQCNO publie aussi plusieurs ouvrages dont un guide sur la communication destiné aux intervenants. Le CSCOE-QUÉBEC en est à sa première publication de : « Communiquer autrement – Guide de suppléance à la communication orale ».

Au cours de cette même décennie, le gouvernement québécois commence à assumer le coût des aides à la communication. Auparavant, c'était l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui avait la responsabilité de l'attribution de ces aides. Les trop longs délais et les budgets insuffisants en limitaient considérablement l'accès. Actuellement, ces aides techniques sont entièrement subventionnées par trois programmes gouvernementaux : l'Allocation pour les besoins particuliers, qui relève du Ministère de l'Éducation, le Programme ministériel d'attribution des aides techniques à la communication (PMAT-Com) et le Service aux laryngectomisés du CHUM-Pavillon Notre-Dame, qui relèvent du Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Grâce à la collaboration active d'un grand nombre de professionnels au cours de ces années, les personnes qui ont besoin de suppléance à la communication disposent maintenant d'une expertise et d'une technologie favorisant leurs possibilités de communiquer.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE 1</b>	
<b>LA COMMUNICATION</b>	<u>6</u>
A) Le langage, moyen de communication privilégié	6
B) Évolution de la notion de communication	7
C) La communication et le non-verbal	7
D) La communication par le langage	8
E) La communication par la parole	10
<b>PARTIE 2</b>	
<b>L'ACQUISITION DU LANGAGE</b>	<u>11</u>
A) Du côté des théoriciens	11
B) Les étapes chronologiques de l'acquisition du langage	14
C) Les bases du langage	25
D) L'influence du système neurophysiologique sur l'acquisition du langage	28
<b>PARTIE 3</b>	
<b>L'ÉVOLUTION ATYPIQUE DE LA PAROLE ET DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT</b>	<u>29</u>
A) Les atteintes développementales et les troubles graves de la communication	29
B) L'acquisition du langage en présence de problèmes importants de communication	31
C) Les processus d'acquisition du langage à l'aide d'un système de communication	33
<b>LES TROUBLES ACQUIS DE LA PAROLE ET DU LANGAGE CHEZ LES ADULTES</b>	<u>35</u>
<b>CONCLUSION</b>	<u>38</u>
<b>PARTIE 4</b>	
<b>LA SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE</b>	<u>40</u>
<b>LES MOYENS DE SUPPLÉER À LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE</b>	41
A) Les éléments tangibles	43
B) Les éléments graphiques	45
<b>LES PHOTOGRAPHIES</b>	47
<b>LES BANQUES D'IMAGES ET DE PICTOGRAMMES</b>	49
Parlerpictos	50
Picture communication symbols (PCS)	53
Les banques pionnières	55
Bliss	57
Minspeak	60
<b>L'APPORT COGNITIF DES LANGAGES GRAPHIQUES</b>	66
<b>SYSTÈMES GRAPHIQUES UTILISANT L'ALPHABET</b>	69
<b>LES ÉLÉMENTS GESTUELS</b>	72
<b>TROIS MÉTHODES</b>	80
Le code visuel	83
<b>PARTIE 5</b>	
<b>LES TROUBLES DE LA PAROLE SELON LA MALADIE OU LE HANDICAP</b>	<u>95</u>
<b>LA DYSPRAXIE DÉVELOPPEMENTALE</b>	96
<b>LES DYSPHASIES DE DÉVELOPPEMENT</b>	98
<b>LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE</b>	100
<b>LES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT</b>	102
<b>LA DYSTROPHIE MUSCULAIRE DE DUCHENNE</b>	105
<b>LA DYSTROPHIE MYOTONIQUE DE STEINERT</b>	106
<b>LA DÉFICIENCE MOTRICE CÉRÉBRALE (ENFANT-ADULTE)</b>	107
<b>L'ACCIDENT VASCULAIRE CÉRÉBRAL</b>	112
<b>LA SCLÉROSE EN PLAQUES</b>	114
<b>LA SCLÉROSE LATÉRALE AMYOTROPHIQUE</b>	116
<b>LA MALADIE DE PARKINSON</b>	118
<b>LE TRAUMATISME CRANIOCÉRÉBRAL</b>	120
<b>ANNEXES</b>	
<b>LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE</b>	<u>122</u>
<b>À PARTIR DE QUEL ÂGE (MENTAL OU AUTRE) PEUT-ON COMMENCER À SE SERVIR D'UN ORDINATEUR ?</b>	<u>126</u>
<b>RÉTROSPECTIVE SUR LA SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE</b>	<u>128</u>



# [ LA COMMUNICATION ]

— Par Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste

## A) LE LANGAGE, MOYEN DE COMMUNICATION PRIVILÉGIÉ

Nous savons tous à quel point le langage est essentiel dans notre vie quotidienne et dans la majorité de nos activités. Il est notre principal moyen de communication. Nous communiquons aussi bien pour mieux nous connaître nous-mêmes que pour entrer en relation avec les autres. Nous communiquons aussi pour comprendre le monde qui nous entoure. Le langage nous permet de parler des événements et des idées du passé et même d'imaginer l'avenir. Grâce à cette fonction, nous pouvons établir des liens avec les autres et partager des sentiments. C'est par le langage que nous pouvons persuader et changer des comportements. Enfin, il peut servir tout simplement à se divertir, par exemple à l'occasion d'une soirée entre amis ou d'une partie de « scrabble ».

**[ Parler, c'est agir. ]** Dans toutes ces situations, nous ne communiquons pas par hasard et nous ne disons pas n'importe quoi à n'importe qui et n'importe comment. Parler, c'est agir. Premièrement, c'est énoncer des mots et des phrases dans une langue donnée et selon des règles grammaticales propres à cette langue. Deuxièmement, c'est faire référence à un objet ou à une idée. Troisièmement, c'est transmettre nos intentions à l'interlocuteur, par exemple en donnant un ordre, en exprimant un sentiment, en confirmant un fait, etc. Quatrièmement, c'est produire un effet sur le destinataire du message. Pour bien communiquer, c'est-à-dire pour être bien compris et réaliser ce que nous voulons, il faut en outre savoir adapter nos propos à la situation de communication.

Par l'étude du développement normal du langage chez les enfants et des processus qui en permettent l'apprentissage, nous pouvons discerner les conditions nécessaires, sinon obligatoires, pour réussir à communiquer de façon correcte et efficace. Certaines conditions peuvent être propres à l'enfant et à son entourage.

Pourquoi parler de développement normal du langage quand on traite plus loin de moyens de suppléer à la communication orale et écrite ? Pour des raisons diverses, l'acquisition du langage chez les enfants présentant des troubles graves de la parole se fait souvent de

**Connaître les processus normaux d'apprentissage du langage nous aide à comprendre l'acquisition atypique du langage.**

façon atypique. Leurs déficiences et les moyens dont eux et leur entourage disposent pour communiquer limitent ou modifient les processus normaux d'apprentissage du langage. Connaître les processus normaux d'apprentissage du langage nous aide à comprendre l'acquisition atypique du langage.



## B) ÉVOLUTION DE LA NOTION DE COMMUNICATION

C'est autour des années 1940 que le modèle scientifique de la communication verbale s'est développé. Il s'appuyait surtout sur le système mécanique de transmission de l'information vocale entre un émetteur et un récepteur, tout en tenant compte du fait que l'information doit être traitée et émise par le cerveau humain et par les organes sensoriels. C'était un modèle à sens unique où la communication était considérée réussie lorsque le message s'était rendu au récepteur.

Au cours des années 1960 vient s'ajouter l'idée que le récepteur du message peut réagir à ce qui a été transmis, et le modèle devient ainsi interactif. La communication consiste donc à transmettre un message à quelqu'un au moyen de divers canaux (vocal, visuel, tactile) avec l'intention de produire une réaction chez le récepteur. On commence ainsi à mettre en jeu les intentions des émetteurs du message et la capacité à réagir des récepteurs.

À partir des années 1980, la communication est envisagée comme une « transaction » entre deux ou plusieurs personnes ayant pour fonction essentielle d'obtenir divers « gains » physiques, sociaux, etc. (comme dans ces messages : « Voulez-vous m'indiquer le chemin ? » ; « Je voudrais une robe bleue. » ; « Je veux fermer la fenêtre. » ; « J'ai froid. »). De plus, la personne qui émet le message peut prédire les conséquences et les effets de celui-ci, (par exemple : « Je suis certaine qu'elle va accepter ma demande. » ; « Il n'aimera pas ce que je vais lui dire. »). On considère qu'un communicateur compétent peut non seulement concevoir, formuler et produire des messages qui traduisent bien ses intentions de communication, mais aussi comprendre les messages qu'il reçoit des autres. Il fait donc appel à tous les canaux de communication disponibles : vocal, auditif, visuel, gestuel et tactile.

On ne communique pas seulement au moyen des mots, mais aussi par les gestes, les sons, les mimiques, les expressions faciales, les attitudes et les mouvements du corps.

## C) LA COMMUNICATION ET LE NON-VERBAL

**Pour communiquer, on peut recourir à d'autres moyens que la parole.**

On ne communique pas seulement au moyen des mots, mais aussi par les gestes, les sons, les mimiques, les expressions faciales, les attitudes et les mouvements du corps. Dans une conversation face-à-face, selon des recherches, 60 % de l'information peut être transmise par des modes non verbaux. Dans des circonstances ordinaires, le non-verbal aussi complète souvent l'expression verbale. C'est un élément intégral de la communication humaine. Le langage non verbal pourra remédier à l'impossibilité pour certaines personnes d'utiliser la parole. On lui substituera des « systèmes » dont les éléments sont des images, des pictogrammes, des symboles (par exemple les symboles *Bliss*), ou encore on aura recours aux gestes ou au langage signé.



## D) LA COMMUNICATION PAR LE LANGAGE

Le langage est à la fois un code (la langue), une représentation du monde, un système de règles, un ensemble de conventions, un mode de communication.

### Le langage : un code (la langue)

**Pour communiquer et être compris, il faut s'exprimer à l'aide d'un code qu'il est nécessaire d'apprendre.**

Un code est basé sur la représentation d'une chose par une autre. Le *Petit Robert* en donne cette définition : « un système rigoureux de relations structurées entre signes et ensemble de signes qui permet la production de messages. » Ainsi un objet, un événement, une relation peuvent être représentés par une image, un mot ou une phrase. Par exemple, la séquence sonore « chien » est associée à l'animal chien. La présence de l'animal n'est pas nécessaire pour y faire référence, mais il faut cependant connaître le sens du mot chien. On peut ainsi combiner des séquences finies d'éléments qui pourraient correspondre à une multitude de mots ou de phrases (par exemple, chaque mot est formé d'une partie des 26 lettres de l'alphabet).

Une personne peut donc encoder un message en se rappelant et en combinant des éléments du code pour représenter l'information. Une autre personne peut ensuite décoder le message en reconnaissant et en segmentant les éléments du code pour extraire l'information.

un code : « un système rigoureux de relations structurées entre signes et ensemble de signes qui permet la production de messages. »

### Le langage : une représentation du monde

**Par le langage, nous exprimons notre connaissance du monde.**

Pour que le code du langage ait un sens, il faut que deux personnes qui communiquent aient la même connaissance du monde. Reconnaître auditivement un mot prononcé ne lui donne du sens que si on sait à quoi il correspond. Si on ne connaît pas les objets, les situations dans lesquelles se trouvent les objets et les relations entre divers objets, on ne pourra pas les exprimer par le langage. Par exemple, pour dire « mon » manteau, nous devons savoir que certaines choses nous appartiennent et d'autres pas.

Tout mot n'entraîne pas seulement la perception des composantes sonores de chacune des lettres (phonèmes) du mot, la sensation motrice de leur articulation et la perception visuelle de l'interlocuteur, mais il met en jeu toutes les expériences associées à l'image de l'objet qu'il évoque et qui lui donnent un sens. Chaque individu apprend à utiliser et à comprendre le langage à travers son expérience personnelle.

Les éléments qui composent le langage ne peuvent traduire que notre connaissance de la réalité. Par exemple, il arrive qu'on ne puisse nommer certains animaux qu'on voit à la télévision parce que ce sont des animaux d'un autre continent, qui nous sont inconnus.



## Le langage : un système de règles

**Les combinaisons de sons en mots et de mots en phrases reposent sur un système de règles.**

La langue comporte des règles permettant de combiner des sons et de former des syllables, des mots et des phrases. En français, par exemple, il n'y a pas de mots composés seulement de consonnes. En outre, certaines particules seront toujours liées (par exemple la désinence «ant» n'est jamais employée seule, mais s'ajoute à la fin d'un verbe : «mangeant, jouant»). Dans une phrase, le sujet de l'action est toujours placé en premier si la phrase est déclarative («La fille mange un biscuit.») et, dans ce cas, on ne peut pas inverser les mots sans dire un non-sens («Le biscuit mange la fille.»). On devra adapter la forme de la phrase déclarative pour que le sens soit correct («Le biscuit est mangé par la fille.»).

Il y a donc un nombre fini de règles prévisibles et applicables d'une combinaison à une autre et pouvant donner lieu à un nombre infini de combinaisons. En connaissant les règles, on peut comprendre et formuler une multitude de phrases qu'on n'a jamais entendues ou dites auparavant.

## Le langage : un ensemble de conventions

**Il serait très difficile de se comprendre les uns les autres si la signification des mots n'était pas la même pour tous les usagers d'une même langue.**

Les personnes d'une même communauté parlant la même langue conviennent, généralement de façon arbitraire, que certains éléments du code linguistique correspondent à un certain sens et peuvent être employés dans certaines situations. Un individu ne pourrait pas décider de changer le sens d'un mot, par exemple d'appeler des pommes des bananes et vice versa, s'il veut être compris. Il en est de même pour les mots qui se rajoutent à notre lexique. Par exemple, avec la venue de l'ordinateur, le fait que les gens conversent à l'aide de cet appareil est appelé d'un nouveau mot, «clavardage», qui a des liens avec les mots déjà connus clavier et bavardage. Le néologisme est ainsi accepté par toute la communauté et correspond à un sens précis.

## Le langage : un mode de communication

**Le langage a son utilité propre qui est de nature relationnelle.**

Nous ne parlons pas que pour parler, de façon gratuite, mais parce que le langage a une utilité. Quelle utilisation faisons-nous du langage ? Quel sens lui attribuons-nous ? Le bébé suscite l'action de la part de ses parents ou donne de l'information sur sa condition physique par des signes qui ne sont pas encore des mots. Il démontre déjà l'utilisation d'une fonction communicative. Au fur et à mesure qu'il apprendra les mots du lexique et les règles de la grammaire, il pourra manifester ses intentions avec plus de richesse et de flexibilité. L'apprentissage du langage nous permet de formuler nos désirs et nos besoins, d'exprimer des liens affectifs et sociaux, d'influencer le comportement des autres. Il nous permet aussi d'informer les autres de ce que nous faisons et d'expliquer ce qui existe et ce qui se passe dans l'environnement.



Plus une personne est en mesure d'exprimer ses intentions clairement en adaptant son message à son interlocuteur et à la situation de communication, plus elle a de possibilités de se faire comprendre et de s'intégrer socialement. Ainsi, il y a plusieurs façons de demander une chose, par exemple : « Est-ce que je pourrais avoir un gâteau s'il vous plaît ? » ; « Donne-moi un gâteau. » ; « Hem, j'ai faim. » (en regardant le gâteau). On choisit, selon les circonstances, la formule qui convient à la demande.

## E) LA COMMUNICATION PAR LA PAROLE

**La parole est la réalisation de sons spécifiques à une langue.**

Nous pouvons communiquer par l'écriture, le dessin, la langue des signes, mais la parole est un moyen plus direct.

La parole se compose de phonèmes liés les uns aux autres pour former une séquence sonore ayant un sens. Par exemple, pour dire le mot « maman », il faut prononcer un après l'autre chacun des phonèmes soit « m + a + m + an ». Ces phonèmes sont liés les uns aux autres pour former la séquence sonore « maman ». La réalisation sonore demande une bonne planification et une bonne coordination sur le plan neuromusculaire de la respiration, des mouvements articulatoires (lèvres, langue, voile du palais, cordes vocales) et de la prosodie (l'intensité de la voix, le débit de la parole, l'intonation).

Le bébé produit d'abord des sons un peu au hasard puis, avec la croissance, il arrive à maîtriser la production des mouvements articulatoires et phonatoires et parvient à articuler les sons propres à sa langue maternelle.



À travers les diverses théories de l'acquisition du langage, nous verrons que nous sommes bien loin du début du XX<sup>e</sup> siècle où l'on croyait que le langage était inné chez l'enfant. Bien que des recherches récentes tendent à démontrer que le cerveau du bébé est « programmé » pour apprendre sa langue maternelle (celle que lui parle sa mère), on ne pense plus que le langage se développe automatiquement au fur et à mesure que l'enfant grandit.

Ce n'est que récemment que les chercheurs ont mis l'accent sur une période très importante de l'acquisition du langage : la période prélinguistique, celle qui précède les premiers mots et le début de l'acquisition du langage formel. Auparavant, on considérait que le langage ne se développait qu'à partir de l'apparition des premiers mots. Pour faire comprendre l'acquisition du langage autrement que par l'énumération d'une série de périodes chronologiques et d'acquisitions linguistiques qui y correspondent, la façon dont les enfants apprennent à utiliser le langage sera décrite. Les enfants doivent cependant posséder certains préalables essentiels sans lesquels le langage ne peut se développer.

Les étapes dites « normales » de l'acquisition du langage ne doivent pas être considérées de façon absolue, mais surtout comme des repères, car on sait que, tout en suivant une norme, chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage.

## A) DU CÔTÉ DES THÉORICIENS

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, les chercheurs ont tenté de donner des réponses à leurs interrogations relativement à l'acquisition et au développement du langage. Les théories qu'ils ont élaborées essaient de déterminer et d'expliquer, tant bien que mal, la nature des capacités qui sont à la base du processus d'acquisition du langage, les mécanismes linguistiques ou cognitifs mis en œuvre au cours de l'acquisition et les facteurs qui permettent au système d'acquisition de progresser. Deux modèles psycholinguistiques se détachent : le modèle du langage inné et le modèle interactionniste de l'acquisition du langage.

### Le modèle du langage inné

Dans les années 1960, chez les innéistes (c'est-à-dire les psychologues et les linguistes qui soutiennent l'hypothèse du langage inné), on pensait que l'enfant naissait avec un bagage génétique qui lui permettrait, avec l'âge, de comprendre la structure interne de la langue et de développer des compétences pour découvrir et analyser le langage. On parlait alors de prédisposition biologique à l'acquisition du langage.



En se basant sur une conception du langage voulant qu'apprendre à parler consiste à apprendre et à comprendre des mots, de nombreuses études ont répertorié le nombre et le type de mots qu'acquièrent les enfants à différents âges. Mais on sait aussi que l'assemblage des mots se fait selon des règles propres à chaque langue. Chez certains auteurs, le développement du langage est présenté comme l'acquisition d'une compétence, c'est-à-dire comme la connaissance intuitive des règles de la langue. Au fur et à mesure que le petit enfant est éveillé au langage, il apprend que les mots sont regroupés dans un certain ordre pour former des phrases : par exemple, sujet + verbe + objet. Il découvre aussi que les mots peuvent changer de forme, ce qui apporte une modification de sens, par exemple dans les conjugaisons je chante/je chantais/je chanterai, où le temps du verbe exprime la temporalité de l'action. Son expérience l'amène à faire l'hypothèse que l'ordre des mots dans une phrase (la syntaxe) ou la forme des mots (la morphologie) contribuent au sens (la sémantique) et vice versa. L'enfant démontre sa compétence par sa performance. Il n'acquiert pas des phrases toutes faites répondant à une norme, mais il doit apprendre à utiliser les règles linguistiques pour former des phrases représentatives de sa façon de s'exprimer.

Toujours selon les auteurs de cette théorie, la prédisposition au langage est telle que, bien que les conversations spontanées soient marquées par de nombreuses irrégularités, l'enfant en comprend généralement le sens quand même. Une disposition innée à l'apprentissage du langage lui permet de déceler dans ce qu'il entend les éléments essentiels de sa langue.

### Le modèle interactionniste de l'acquisition du langage

Selon les interactionnistes, pour qui l'unité d'analyse de la communication est l'interaction, il est évident que l'enfant n'apprend pas à parler tout seul. Dans les années 1930 et 1950, certains travaux de recherche ont été basés sur la notion d'interaction, décrite comme une action conjointe entre au moins deux personnes, chacune d'elles modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre.

Dans le cadre de ce modèle, à partir des années 1970, on s'est intéressé aux échanges mère-enfant et on a étudié les stratégies qu'utilisaient les parents pour stimuler et soutenir les comportements langagiers des enfants dans leur acquisition du langage, les aider à comprendre le but à atteindre et leur donner les moyens d'y parvenir.



## L'interaction parents-adulte-enfant

Le but premier de l'adulte et de l'enfant dans leur interaction est d'arriver à se comprendre afin de réaliser ensemble des activités quotidiennes ou de partager des idées et des émotions. La raison d'être des interactions n'est pas que l'adulte enseigne le langage à l'enfant, mais que s'établisse la communication entre eux. C'est dans cette situation d'interaction que se feront la majorité des apprentissages linguistiques de l'enfant.

L'adulte interprète les productions verbales de l'enfant et lui fait comprendre ce que signifie socialement ce qu'il vient de dire, et ce, jusqu'à ce que l'enfant soit capable par lui-même de se référer à la réalité non linguistique à l'aide des signes linguistiques. Pour y arriver, les adultes doivent adapter leur langage à celui des enfants afin de favoriser leurs apprentissages en les soutenant et en les stimulant.

L'interaction des adultes avec l'enfant se produit dans des situations rituelles ou dans la répétition de jeux où enfants et adultes agissent à tour de rôle. La répétition des mêmes actions, des mêmes enchaînements et des mêmes verbalisations permet à l'enfant de prévoir ce qui va se passer et de prendre plus facilement sa place dans l'interaction.

Les comportements des adultes auprès des enfants ont été étudiés. On a constaté que l'adulte cherche à capter l'attention de l'enfant et à éveiller son intérêt pour que celui-ci s'engage dans la tâche demandée. L'adulte simplifie la tâche. Par exemple s'il s'agit de

La raison d'être des interactions n'est pas que l'adulte enseigne le langage à l'enfant, mais que s'établisse la communication entre eux.

raconter une histoire, il ajuste le nombre d'énoncés à la capacité de production de l'enfant et il pose des questions pour que l'enfant puisse développer et achever son récit. L'adulte veille à ce que l'enfant ne s'écarte pas du sujet parce que son intérêt est porté sur autre chose ou parce qu'il n'a plus de motivation à poursuivre l'histoire.

L'adulte fournit à l'enfant les moyens de comprendre quand il ne saisit pas ce qui est dit. Il confronte l'enfant en comparant ce que celui-ci a dit avec ce qu'il aurait dû dire pour arriver à ses fins. L'adulte aide ainsi l'enfant à être efficace dans sa communication et à éviter les frustrations. Plus l'enfant se développe, plus l'adulte s'adresse à lui de façon complexe pour que son langage devienne semblable à celui des adultes.

C'est donc dans l'interaction sociale que la forme (ce qui est dit) et le contenu (le sens de ce qui est dit) du langage à acquérir trouveraient leur origine. La théorie des actes de langage apparaît et l'accent est mis sur l'usage fonctionnel du langage. Le modèle interactionniste étudie le langage en tant qu'instrument conjoint de la cognition et de la communication humaine et il met en relief le va-et-vient entre les découvertes de l'enfant dans le monde qui l'entoure et ses apprentissages de communication.



## La pragmatique ou les balises de l'interaction

L'étude directe du langage dans l'interaction a poussé encore plus loin le domaine de la recherche psycholinguistique. Ces dernières années ont vu apparaître la pragmatique, c'est-à-dire l'étude des relations entre le message et la situation de communication dans laquelle il est énoncé. Pour communiquer efficacement et maintenir la conversation, l'interlocuteur doit ajuster ce qu'il dit, le but de ce qu'il dit et la façon de le dire en fonction du contexte de la conversation. Il doit aussi interpréter les messages qui lui sont adressés.

Les apprentissages de l'enfant ne se limitent donc pas à la grammaire et au vocabulaire ; il lui faut aussi découvrir les différents « niveaux » de langage et les règles qui gouvernent l'adéquation de l'énoncé avec le contexte dans lequel il est produit. En quelque sorte, l'enfant doit découvrir les balises de l'interaction. Dans un contexte de jeu avec sa mère, il n'a pas peur lorsqu'elle lui dit : « Je suis le grand méchant loup et je vais te manger. » ; l'enfant rit quand elle l'attrape parce qu'il comprend qu'il ne s'agit que d'un jeu et qu'il ne court aucun risque. Il est aussi capable de changer sa façon de parler avec son petit frère de deux ans pour que celui-ci comprenne bien ce qu'il lui dit. À table, quand sa mère lui demande : « Peux-tu me passer le sel ? », l'enfant sait qu'il ne s'agit pas de la capacité physique de lui passer le sel mais que cela veut dire : lui donner le sel. Il saura exprimer des sentiments différents en variant son intonation : « Maman est partie. » (affirmation), « Maman est partie ? » (question), « Maman est partie ! » (tristesse).

## B) LES ÉTAPES CHRONOLOGIQUES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

### La période prélinguistique : une période essentielle

La période dite prélinguistique s'étend de 0 à 18 mois. C'est un stade très important où l'enfant acquiert toutes les notions de base auxquelles vont se greffer de nouvelles habiletés langagières plus complexes.



Au cours des premiers mois, l'enfant ne peut pas utiliser des mots. Il ne possède pas le langage parlé, mais pourtant il communique beaucoup. Cette communication est déjà très fonctionnelle : il pleure, et on vient le consoler ; il babille, et on lui répond ; il pointe un objet, et on le lui donne. Il apprend ainsi que son comportement peut avoir un effet sur les personnes et les choses qui l'entourent. Il se rend vite compte qu'il a les moyens de modifier ce qui se passe autour de lui. Cela augmente son intérêt et sa motivation à communiquer.

## L'attention conjointe

L'enfant découvre aussi que ses parents sont des partenaires privilégiés pour lui. Ils lui font expérimenter diverses situations de la vie quotidienne. Petit à petit, ils accroissent sa connaissance du monde qui l'entoure et lui apprennent qu'il existe des mots associés à des objets et à des situations, que ces mots ont un sens et, qu'en combinant ces mots d'une façon ou d'une autre, la signification varie et que son entourage lui répond de diverses façons selon ce qu'il a dit. Les personnes de son entourage sont des guides importants dans l'apprentissage de la langue.



Un des moyens privilégiés de ce processus est l'attention conjointe, c'est-à-dire des épisodes d'au moins trois secondes pendant lesquels l'attention, et souvent l'activité, de l'enfant et du parent est centrée sur un objet ou un ensemble d'objets. Par exemple, l'enfant désire avoir son ours en peluche. Il le pointe du doigt pour signifier à sa mère qu'il le veut. Celle-ci regarde dans la direction pointée par l'enfant. Ensemble, ils se concentrent en même temps sur l'ours. C'est un moment privilégié pour la mère d'apprendre à l'enfant le mot « ours » en disant, par exemple, « Ah ! Tu veux ton ours. » Voici un deuxième exemple illustrant l'attention conjointe. Au cours d'une activité de construction avec des blocs, l'enfant voudra placer un bloc d'une façon particulière : « Comment, maman ? », et la mère lui montrera comment placer ce bloc : « Mets-le plus haut. » ; la mère et l'enfant sont tous les deux concentrés sur l'objet. Ce moment d'attention conjointe favoriserait l'apprentissage des mots et des gestes liés à cette situation.

Au début de l'interaction, le parent, de diverses façons (par la voix, le geste, etc.), attire l'attention pour permettre à l'enfant d'observer des éléments de son environnement. À son tour, l'enfant peut collaborer en communiquant par des gestes, des productions vocales ou les deux, et ce, bien avant de posséder les mots pour exprimer ses intentions.

Les personnes de son entourage  
sont des guides importants dans  
l'apprentissage de la langue.



### Le pointage

Chez l'enfant, le geste de pointer du doigt, c'est-à-dire de regarder d'abord son interlocuteur, puis de tendre le bras vers l'objet pour le désigner, est un des premiers signes qui indiquent à l'adulte que l'enfant sollicite sa participation. Certains auteurs pensent que l'enfant qui pointe un objet arrive à se dissocier de l'objet et éventuellement à le nommer.

## Une illustration du processus d'acquisition du langage

### Les premiers échanges

Dès les premiers mois de vie, c'est-à-dire au cours de la période prélinguistique, l'enfant exprime ses besoins et ses états affectifs par des cris, des pleurs, des sourires, etc., auxquels les parents prêtent attention. Ceux-ci interprètent ces manifestations et y répondent par des gestes, des actions et des mots qu'ils répéteront souvent. Par exemple si, après son réveil, l'enfant appelle sa mère par des cris, celle-ci l'entend, s'approche de lui, lui demande s'il veut se lever, le prend dans ses bras et le sort de son lit. Cette séquence se répétera plusieurs fois par jour et par semaine ; l'enfant et les parents établissent ainsi une relation conjointe et partagée. L'enfant s'appropriera ces paroles, gestes ou expressions faciales et il comprendra que ses propres expressions sont utiles et efficaces. Il en sera ainsi pour toutes les autres situations comme l'habillage, le bain, les jeux, etc., et l'enfant ne dissociera plus le concept d'interaction de ceux d'expression affective, de connaissance et de communication. L'adulte adapte ses expressions émotionnelles à celles de l'enfant qui deviennent partageables et communicables. Au début, les formes plus primitives d'expression sont présentes mais, avec le temps, le langage prendra de plus en plus de place.

### L'apprentissage des structures de base

C'est de zéro à deux ans que se construisent les processus fondamentaux permettant d'apprendre à utiliser le langage. Tout au début, les parents font comme si leur bébé avait des intentions et des souhaits. Ils réagissent aux pleurs et aux sourires : « Bébé est content. », « Bébé est fatigué. », « Attends, bébé, maman s'en vient. ». Les situations se répétant souvent, le petit enfant va commencer à anticiper ce qui va se passer dans une situation donnée. Autour de quatre mois, l'interaction parent-enfant s'étendra à des tiers, soit une personne, soit un objet. L'enfant prend part à des situations d'interaction sociale : « Fais tata à grand-papa avant de partir. », ou à des situations de jeu : « Coucou, regarde ici. », « Parti, le nounours. », « Tombée, la cuillère. ». L'enfant est ainsi exposé à des situations répétitives et fixes consistant à attirer l'attention de l'autre sur un objet ou sur une action qui se déroule dans le milieu environnant. Par exemple, le parent parle d'un objet ou nomme un objet et le fait de façon que l'enfant comprenne le sens de ce qu'il dit. Le fait que le parent et l'enfant portent attention ensemble à l'objet et que l'enfant donne un sens à cet objet permettent à celui-ci d'identifier l'objet et de le différencier d'un autre objet.



Lors de leurs échanges, l'enfant et l'adulte doivent établir un dialogue pour manifester leurs intentions. L'enfant apprend à dialoguer selon une structure de base que lui fournit le modèle de l'adulte. Ces échanges se font selon des règles et, à tour de rôle, les partenaires pourront prendre la parole et modifier ou non la structure de base. Lors des jeux, par exemple, le parent a maintes occasions de produire divers modèles et l'enfant de l'imiter à son tour.

L'enfant apprend également à l'aide de modèles répétitifs, ou routines, qui peuvent se complexifier. Voici un exemple de modèle répétitif qui se complexifie.

- L'enfant pointe un ballon et le parent dira : « Oh ! un ballon ! », et ce chaque fois que se présentera cette situation. L'enfant finira par dire le mot ballon.
- Le parent dira : « On joue au ballon. » et l'enfant répétera « joue ballon ». De même, le parent présentera un oursin à l'enfant en disant : « Veux-tu ton oursin ? ». L'enfant répétera « oursin », pour dire plus tard : « Veux oursin ».

L'enfant finira ainsi par combiner ces structures de base et variera ses demandes selon ses intentions. Dans un contexte où les deux jouets sont présents, il pourra choisir entre l'ourson ou le ballon : « Veux oursin. » ou « Veux ballon. ». Au fur et à mesure qu'il fera des actions différentes, il pourra manifester ses intentions à qui il veut : « Roule ballon, maman. ».

L'enfant apprend également à l'aide de modèles répétitifs, ou routines, qui peuvent se complexifier.

Il apprendra que les mots, placés dans un certain ordre et selon certaines interactions, produisent des effets différents chez l'interlocuteur. Par exemple les mots, « Donne le ballon. » prononcés par le parent sur un ton ferme deviennent un ordre, et « Donnes-tu le ballon ? » signifient qu'on pose une question et qu'on attend une réponse. C'est ainsi que l'enfant apprend à faire référence aux mêmes choses que ses parents et de la même façon.

### **Le sens des énoncés**

Les routines disparaissent ensuite pour faire place à des modèles plus variés et plus complexes qui se prolongent dans le temps. Après l'âge de deux ans, les situations se répètent sur une plus longue période : le déjeuner, la piscine, la période du gymnase, la garderie. L'enfant est capable de se rappeler les diverses séquences d'une situation particulière parce qu'il l'a vécue à maintes reprises et qu'il peut en supposer le déroulement. Les mots évoqués dans ces situations ont aussi été employés souvent et ont une signification pour l'enfant.

L'enfant pourra aussi apprendre qu'il peut parler d'un objet sans que celui-ci soit présent dans la pièce : il entre dans la pièce et remarque son ballon n'est pas là et il dit : « Pas là, le ballon. »



## L'expression des idées

Le fait qu'il commence à acquérir la grammaire permet à l'enfant de varier la forme de ses phrases pour exprimer sa pensée. En devenant habile à formuler des énoncés, il peut mieux exprimer ce qu'il veut et pense dans un contexte plus spécifique : « J'aimerais acheter le ballon bleu. » ; « C'est un petit ballon. » ; « Ne lance pas le ballon trop fort ! » ; « Je ne veux pas le ballon. » ; « As-tu trouvé mon ballon ? » L'enfant peut ainsi agir sur son entourage et parler d'une situation sans la vivre lui-même : « Marie m'a dit qu'elle a crevé son ballon. »

Plus tard, quand il jouera avec ses amis et qu'il se trouvera dans un endroit où habituellement on joue au ballon, l'enfant n'aura qu'à dire : « Ça te tentes-tu de jouer ? » en sous-entendant qu'il est question du jeu de ballon et non d'un autre jeu. Il pourra varier le sens d'un mot selon le contexte, par exemple : « Il est monté en ballon (montgolfière). »

C'est ainsi que dans des situations diverses, à partir de structures de base simples qu'il juxtapose et combine, l'enfant finit par utiliser correctement un vocabulaire et des règles de grammaire pour arriver à exprimer des besoins, des idées, des intentions et avoir un effet sur ses interlocuteurs.

## Le développement de la compréhension du langage

Le développement de la compréhension du langage a été peu étudié, contrairement à celui de l'expression. Ces deux composantes de la communication sont pourtant étroitement liées. Il existe, en effet, un lien très étroit entre la cognition, la compréhension et le langage expressif. L'enfant doit avoir un certain bagage de connaissances (représentations mentales) à propos des gens, des choses et des événements qui l'entourent pour pouvoir développer son langage. Sa première tâche est de faire le lien entre ce qu'il entend (mots et phrases) et le monde qui l'entoure (les personnes, objets et événements dont l'interlocuteur parle). Autrement dit, c'est de comprendre le sens du message.

Auparavant, on tenait pour acquis que la compréhension d'un mot ou d'un énoncé précédait toujours l'expression. On observe maintenant que, bien qu'un mot doive avoir été entendu une première fois pour être utilisé, l'enfant comprendra mieux s'il l'utilise dans différents contextes nouveaux. La relation entre la compréhension et l'expression, dans le développement du langage, n'est pas statique, mais varie plutôt en fonction de l'expérience de l'enfant et de ses capacités cognitives et langagières. Le développement de la compréhension et de l'expression se font donc en parallèle et en interdépendance.



## Les étapes du développement de la compréhension

*Entre 0 et 9 mois.* La compréhension est largement dépendante des indices non verbaux et des contextes. L'enfant apprend à reconnaître les voix familières, l'intonation, les petits gestes naturels, les routines de la vie quotidienne. Dans la situation où, par exemple, le parent revêt son manteau, fait le geste d'au revoir et dit : « Papa s'en va, à tantôt ! », l'enfant a reconnu les gestes et le fait du départ plus que les mots prononcés. Ces mêmes mots dits dans un autre contexte et sans support visuel n'auraient pas été compris. Dans les premiers stades du développement de la compréhension, pour donner un sens à ce qu'il entend, l'enfant a besoin que l'interlocuteur parle de ce qui se passe ici et maintenant, et qu'il utilise les gestes, les indices visuels, les expressions faciales et les gestes routiniers de la vie quotidienne.

*Entre 9 et 18 mois.* L'enfant découvre le sens des mots et il apprend graduellement à se détacher des indices visuels et contextuels. Il comprend son nom, des mots familiers de sa vie quotidienne, quelques mots d'action et de petites consignes accompagnées d'un geste (« Donne à maman. », la main tendue).

*Entre 18 et 24 mois.* Le vocabulaire compris par l'enfant s'accroît rapidement (150 à 500 mots). Les mots peuvent être entendus hors contexte et être compris quand même. L'enfant saisit maintenant le sens d'énoncés de deux mots : papa (est) parti, donne (la) balle, chapeau (de) maman, viens ici, etc.

*Entre 2 ans et 3 ans 1/2.* L'enfant comprend des phrases de trois mots, sujet+verbe+objet. Toutefois, il ne perçoit pas toujours que l'ordre des mots dans la phrase est important, et que par exemple, « Le bébé donne du jus à la maman. » ne veut pas dire la même chose que « La maman donne du jus au bébé. ». Dans les deux cas, l'enfant ne comprendra que ce qui est plausible, c'est-à-dire que la maman donne du jus au bébé. L'enfant développe également sa compréhension des mots interrogatifs (qui, quoi, où, à qui), des premières notions d'espace et des petites histoires racontées avec un livre d'images.

*Entre 3 ans 1/2 et 4 ans.* L'enfant apprend à reconnaître l'importance de l'ordre des mots dans la phrase. Il saisirait donc la différence entre les deux énoncés mentionnés ci-dessus. Il comprend bien les questions « comment » et « pourquoi », ainsi que les notions de temps : hier, aujourd'hui, demain, avant et après.

Finalement, *entre 4 et 8 ans.* La compréhension des phrases complexes et abstraites se développe graduellement. De plus en plus, l'enfant saisit aussi les indices grammaticaux dans les phrases, tels que le genre et le nombre, les temps de verbes, etc. La compréhension de l'humour apparaît.

La compréhension poursuivra son évolution graduellement durant toute la vie de la personne selon ses expériences, ses lectures et ses apprentissages.



## Le développement de l'expression du langage

En fait, ce développement ne se fait pas par stades, mais selon une continuité où tous les aspects du langage évoluent en même temps. L'ordre d'acquisition des éléments du langage est le même pour la majorité des enfants normaux, mais chacun a son propre rythme de développement.

Le développement du langage ne doit pas être considéré de façon isolée. L'adulte qui se demande si le développement de l'enfant correspond aux normes doit aussi regarder la façon dont l'enfant progresse sous d'autres aspects : éveil, perception, motricité, affectivité. Par exemple, il faut observer si l'enfant s'intéresse aux personnes et aux choses de son entourage : Tourne-t-il la tête en direction des sons qu'il devrait entendre ? Cherche-t-il à se déplacer pour attraper des objets qui l'attirent ? Éprouve-t-il des sentiments adéquats dans ses activités quotidiennes ? Ce portrait global favorise une vision plus juste de l'évolution de l'enfant.

## L'acquisition des systèmes linguistiques

Le développement du langage passe par l'apprentissage de divers systèmes linguistiques qui impliquent le développement de la parole, du vocabulaire, de la connaissance des règles de grammaire et de syntaxe et de l'application de toutes les règles dans diverses situations de communication et avec différents interlocuteurs.

### Le développement du système phonologique

*De la naissance jusqu'à un an.* L'enfant passe par différents stades de développement phonologique avant d'arriver à prononcer des mots reconnaissables. Il commence d'abord par produire des sons et émettre des vocalisations réflexes, puis des sons qui ressemblent à des syllabes. Il produit ensuite les sons qui apparaissent le plus fréquemment dans la langue. Il joue avec sa voix, émet des sons aigus et graves, forts et faibles. Il prononce ensuite de véritables syllabes et des suites de syllabes diversifiées : c'est le babillage dans lequel il introduit aussi des mots.

Il existe une grande variété dans la façon dont les enfants prononcent les mots.

*Entre 1 an et 8 ans.* Il existe une grande variété dans la façon dont les enfants prononcent les mots. Le « parler bébé » peut être très différent d'un enfant à l'autre, car les modifications qu'ils apportent aux mots varient selon chacun : répétition de syllabes (toto au lieu de auto), omissions (kola au lieu de chocolat), suppression de consonnes (ombé au lieu de tombé), déplacement de phonèmes dans un mot (crocodile au lieu de crocodile), substitution de phonèmes (ati au lieu de assis, seval au lieu de cheval).

Ces modifications disparaissent au fur et à mesure que l'enfant acquiert de la maturité. Vers six ans en général, l'enfant connaît tous les sons de sa langue et les prononce correctement.



## Le développement du lexique

Vers 9-10 mois, l'enfant commence à utiliser les mots des adultes, mais d'abord de façon isolée. Plus tard, il les combinera avec d'autres mots et, plus tard encore, il les agencera dans des phrases.

Le sens global des premiers mots se raffine au fur et à mesure que l'enfant acquiert d'autres mots et qu'il perçoit les différences entre les objets et les situations. Toute nouvelle information le force à restructurer le sens de ses premiers mots.

Le premier lexique (environ 50 mots) est acquis lentement. Selon les chercheurs, il faut 5 à 6 mois pour que ce lexique se constitue après l'apparition du premier mot. L'enfant évoque surtout le nom des personnes et des objets familiers de son entourage. Il dit quelques mots sociaux (allo, coucou) et quelques adverbes (encore). Il utilise moins fréquemment les verbes et les adjectifs.

L'âge où apparaissent les premiers mots et le rythme de développement du lexique varie beaucoup selon les enfants, leur milieu culturel et social, leur rang dans la famille et leur tempérament. Une fois les premiers mots assimilés, l'acquisition du vocabulaire s'accélère et l'enfant apprend plusieurs nouveaux mots par jour. On estime qu'à cinq ans l'enfant possède un vocabulaire de 4000 à 5000 mots.

L'âge où apparaissent les premiers mots et le rythme de développement du lexique varie beaucoup selon les enfants, leur milieu culturel et social, leur rang dans la famille et leur tempérament.

## Le développement de la grammaire et de la syntaxe

Pour exprimer ses idées, l'enfant doit être en mesure d'utiliser les règles qui régissent la structure de sa langue maternelle : la syntaxe qui gouverne l'ordre des mots dans la phrase et leurs combinaisons ; la morphologie qui régit leur forme, en particulier les terminaisons qui indiquent le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, le temps des verbes. C'est en imitant l'adulte que l'enfant réussit à produire d'abord des mots isolés dans différents contextes. Peu à peu, il fera des combinaisons de deux, trois mots et plus encore. Les énoncés vont devenir plus complexes avec l'ajout de mots dans les différentes parties de la phrase (par exemple, « Le chien court. » pourra éventuellement devenir « Le grand chien brun court vite. »). C'est alors que vont apparaître les morphèmes grammaticaux : « le gros gâteau », « la grosse pomme » ; « ballon à moi », « c'est mon ballon » ; « manger bébé », « je mange ».

Bien que là encore chacun progresse à son rythme, à l'âge de six ans à peu près, l'enfant connaît la majorité des structures principales de sa langue. Son langage continue cependant de se complexifier.



## Le développement des capacités de s'exprimer avec différents interlocuteurs dans des contextes variés.

On aborde ici l'usage que fait l'enfant de son langage. Les recherches mentionnent que, dans un premier temps, ses expressions verbales lui permettent d'obtenir quelque chose de son interlocuteur (fonction instrumentale : je veux ça), de régler son comportement (fonction régulatoire : assieds-toi, viens ici), de saluer l'interlocuteur et d'entrer en contact avec lui (fonction interpersonnelle : allo, au revoir, merci), d'exprimer ses sentiments, sa satisfaction ou son insatisfaction (fonction personnelle : j'aime pas ça ; c'est beau), d'augmenter son savoir et ses connaissances sur le monde (fonction heuristique : dis pourquoi ?), d'exprimer sa propre conception de son environnement et du monde (fonction imaginative). Plus l'enfant grandit, plus il développe des capacités à s'exprimer et plus il est placé dans de nouvelles situations de communication. C'est alors qu'il devra améliorer son efficacité, c'est-à-dire apprendre à interpréter le sens des énoncés de ses interlocuteurs et à varier la forme de ses propres énoncés selon les personnes à qui il parle et selon les situations de communication au moment où se déroule la conversation, cela afin de bien comprendre son interlocuteur et de se faire bien comprendre de celui-ci. Par exemple, un enfant pourra dire à son frère : « Viens ici. », mais il dira à sa mère : « Voudrais-tu venir ici, maman ? ». Ces énoncés doivent aussi tenir compte des règles sociales.

Plus l'enfant grandit, plus il développe des capacités à s'exprimer et plus il est placé dans de nouvelles situations de communication.

L'enfant devra également apprendre à interpréter l'intention de son interlocuteur. Par exemple, une jeune fille qui fait ses devoirs avec ses amies leur dit : « Il me semble que j'avais un crayon ! » peut être interprété comme une simple remarque marquant le fait de ne plus avoir de crayon ou bien comme une demande aux autres de lui remettre son crayon en supposant qu'elles pouvaient l'avoir pris.

*Voir tableau p. 23-24.*



### Âge 0-3 mois

- Phonologie :** vagissements (cris, pleurs), gazouillis, début du babillage.
- Syntaxe :** —
- Sémantique :** l'enfant reconnaît des voix familières, l'intonation, le rythme.
- Pragmatique :** les parents interprètent les cris, les pleurs et les sourires ; début des tours de rôle.

### Âge 6-12 mois

- Phonologie :** babillage ; jeux vocaux ; suite de syllabes avec intonation ; prononce des sons comme baba, nana ; produit de vraies syllabes.
- Syntaxe :** vers 9 mois, début de prononciation de mots isolés.
- Sémantique :** de zéro à 9 mois comprend jusqu'à 50 mots incluant « non » ; en dit quelques-uns.
- Pragmatique :** dialogue avec l'adulte par le regard, le geste, la voix ; signale ses besoins ; demande de l'aide.

### Âge 1 an à 1 an 1/2

- Phonologie :** émet des sons ressemblant à des mots ; introduit des mots.
- Syntaxe :** emploie les mots-prases (toutes les onomatopées, woof, woof) ; augmente son vocabulaire.
- Sémantique :** comprend les mots en contexte, son nom, les mots de tous les jours avec les gestes et les objets devant lui, les ordres simples.
- Pragmatique :** fait des gestes en disant les mots ; nomme des choses et des personnes, fait état qu'une chose est là ou non ou peut être là à nouveau ; qualifie un objet ou une personne.

### Âge 1 an 1/2 à 2 ans

- Phonologie :** parler bébé ; modification des mots ; répétition et omission de syllabes ; suppression de consonnes ; déplacement et substitution de phonèmes.
- Syntaxe :** combine des mots (papa parti) ; dit le mot « non » ; explosion lexicale ; vocabulaire d'une centaine de mots.
- Sémantique :** comprend des questions simples, des phrases courtes ; comprend plus de mots qu'il n'en dit.
- Pragmatique :** fait des demandes d'action (ex. : pointer sa bouche pour manger) ; salue ; montre la possession.

### Âge 2 ans à 2 ans 1/2

- Phonologie :** jusqu'à 5 ans acquisition des phonèmes : p.m.t, n, b, d, k.g, gn.
- Syntaxe :** vocabulaire de plus de 300 mots ; production de courtes phrases ; utilise « moi » et « toi ».
- Sémantique :** comprend une demande (ex. : « va chercher manteau »), et un ordre complexe (ex. : « donne manteau maman ») ; emploie 200 mots ou plus.
- Pragmatique :** écoute des histoires ; répond à des questions simples.



*Âge 2 ans 1/2 à 3 ans*

- Phonologie :** acquisition graduelle de : l, r, f, s, ch, v, z, j.
- Syntaxe :** phrases plus longue ; utilise articles, prépositions, pronoms, pluriel ; essaie de conjuguer des verbes ; utilise des adjectifs.
- Sémantique :** comprend les phrases simples et les mots interrogatifs (qui, quoi, où ...) ; ne perçoit pas toujours l'ordre des mots dans les phrases ; ne comprend pas les formes passives (ex. : la fille est suivi par le chien).
- Pragmatique :** —

*Âge 3 ans à 3 ans 1/2*

- Phonologie :** —
- Syntaxe :** pose des questions : « où ? », « quoi ? », « qui ? » ; utilise le « je » et le « tu » ; début des propositions subordonnées.
- Sémantique :** écoute et comprend des petites histoires ; comprend les concepts : contraires, catégories, notions d'espace (sur, sous ...).
- Pragmatique :** participe aux conversations familiales ; argumente et menace.

*Âge 3 ans 1/2 à 4 ans*

- Phonologie :** disparition des modifications articulatoires avec la maturité.
- Syntaxe :** vocabulaire de plus de 900 mots.
- Sémantique :** comprend l'importance de l'ordre des mots dans les phrases ; comprend de plus en plus les concepts abstraits ; saisit les indices grammaticaux (genre, nombre, singulier, pluriel).
- Pragmatique :** développe ses arguments ; est capable de se justifier ; énumère des faits ; peut s'adapter à son interlocuteur ; demande des faveurs.

*Âge 4 ans à 5 ans*

- Phonologie :** connaît tous les phonèmes de sa langue ; prononciation correcte.
- Syntaxe :** conjugue les verbes ; fait des phrases complètes ; emploie les formes active, négative et interrogative ; utilise les subordonnées relatives et complétives, le participe présent, les adverbes ; vocabulaire de 4000 à 5000 mots.
- Sémantique :** comprend les requêtes indirectes, les allusions, les situations non familières.
- Pragmatique :** poursuit le développement de ses énoncés ; émet des jugements ; utilise les formes indirectes (allusion) ; début d'organisation de récits.

**Note :**

L'âge d'acquisition des systèmes linguistiques est donné à titre indicatif seulement. Les âges d'acquisition peuvent varier d'un enfant à l'autre.

L'acquisition de la pragmatique ne se fait pas de façon linéaire, mais dépend aussi de facteurs non linguistiques (connaissance de l'activité, du contexte et de l'engagement de l'interlocuteur).



## C) LES BASES DU LANGAGE

L'enfant qui acquiert le langage ne doit pas seulement améliorer ses capacités linguistiques telles qu'acquérir du vocabulaire, ordonner les mots dans les phrases et comprendre le sens des phrases selon les contextes, mais il doit, en plus, faire appel au fonctionnement de son système neurophysiologique et aux processus cognitifs qui lui permettent de traiter et d'organiser l'information qu'il reçoit de son environnement.

Voyons les éléments propres à l'enfant lui-même, c'est-à-dire les processus cognitifs et leur développement, ainsi que le système neurophysiologique.

### Les processus cognitifs

Des chercheurs ont démontré que les seuls préalables indispensables au développement du langage demeurent l'acquisition du concept de permanence de l'objet et l'intention de faire référence à quelque chose. La capacité à créer des catégories est aussi importante, mais elle peut intervenir à un autre moment de l'acquisition du langage. Enfin, la mémoire joue un rôle essentiel dans la solidification des acquis langagiers.

### La permanence de l'objet

À partir de ce qu'il voit, touche, entend, expérimente par le jeu, l'enfant connaît les objets qui l'entourent et les rapports entre ces objets. Par exemple, la couverture de l'enfant apparaît chaque fois qu'on le couche dans son lit, et non dans d'autres circonstances. Il constate que son petit camion roule sur la table et que le camion et la table sont deux objets distincts. En grandissant (18 - 24 mois), il apprend que les objets occupent une place mais qu'ils peuvent disparaître. Il finit par savoir que les objets peuvent exister même s'ils ne sont plus dans son champ de vision. Il s'est donc fait une représentation mentale des objets qui l'entourent. Il se fait aussi une représentation mentale des images, des détails et des gestes. Il devient capable d'imiter des sons et des gestes ou des séries de gestes. Il parvient à les reproduire non seulement immédiatement après qu'ils ont été exécutés par l'adulte, mais aussi par la suite. C'est qu'il a intériorisé les modèles, ce qui lui permet à cette étape de jouer à « faire semblant ».

### L'intention de faire référence

Sur le plan linguistique, les mots sont des signes arbitraires qui servent à la représentation mentale de la réalité. Chaque mot ou signe linguistique est composé d'une partie observable (séquence sonore) et d'une partie conceptuelle. La séquence sonore et le concept renvoient toujours à un objet ou phénomène concret qui est l'objet lui-même, par exemple « table ». L'enfant doit reconnaître que les formes sonores qu'il entend correspondent à des entités qui ont un sens. Il y a un mot pour chaque objet ou action. Il a compris que quand les personnes utilisent les mots, elles font référence à certains objets ou à certaines actions pour transmettre des informations.

L'accès à cette fonction référentielle permettra à l'enfant d'acquérir le langage et de s'exprimer sans la présence constante de l'objet concret.



## La capacité à concevoir des catégories

L'enfant est exposé à de multiples expériences au cours de sa vie quotidienne, autant sur le plan linguistique que cognitif. Il découpe le réel en unités ou catégories auxquelles correspondent les catégories lexicales et sémantiques. Il est capable de s'y référer et d'établir des différences et des similitudes entre elles. Il regroupe des objets qui ont des caractéristiques semblables comme, par exemple, au concept de « chaise » est associé un objet qui a quatre pattes et sur lequel on peut s'asseoir. Il saisit qu'il y a différentes sortes de chaises : en bois, en tissu, des chaises de parterre, des chaises berceuses. Elles font toutes partie d'une même catégorie, mais elles sont différentes par leur apparence et leur utilisation. De même, l'enfant regroupera sous la catégorie « balle » tout ce qui est rond et qui rebondit, mais il ne mettra pas « la pomme » dans cette catégorie, puisque, malgré sa forme ronde, elle a d'autres caractéristiques spécifiques : elle ne rebondit pas et on peut la manger.

L'enfant pose des hypothèses pour découvrir le sens des mots et créer des catégories.

L'enfant pose des hypothèses pour découvrir le sens des mots et créer des catégories.

- La première hypothèse est de regrouper ce qui se ressemble sur les plans perceptif et fonctionnel et ce qui s'associe dans un même espace. Par exemple, le mot chat est défini par ses caractéristiques : a quatre pattes, est un petit animal poilu, etc. Ainsi l'enfant peut attribuer le mot « chat » à d'autres animaux à quatre pattes tant qu'il n'a pas reconnu un des traits spécifiques du chat qui est de « miauler ».
- La deuxième hypothèse de l'enfant consiste à isoler le mot qu'il ne connaît pas et à le comparer à des mots de son lexique pouvant avoir la même forme linguistique. De la phrase « Marie confectionne une robe », l'enfant peut déduire que « confectionner » peut vouloir dire « coudre ».
- La troisième hypothèse sert à vérifier si l'objet peut n'avoir qu'une seule « étiquette ». Par exemple, un « lapin » peut-il être aussi un animal ? Minet est-il aussi un chat ? Selon certains auteurs, les enfants pourraient attacher plusieurs étiquettes à un objet, mais les adultes aideraient à établir les ressemblances et les différences entre les objets qui appartiennent à une même catégorie.
- La quatrième hypothèse est que le mot appartient à une catégorie même s'il ne connaît pas cette catégorie. L'enfant tient pour acquis que le mot énoncé est une entité. Par exemple, si l'adulte regarde la télévision et dit à l'enfant « Regarde le canard », l'enfant considère que le canard est l'animal entier (et non seulement sa tête) et qu'il est extérieur à l'eau dans laquelle il nage.

L'enfant organise ses catégories selon différents niveaux de généralité : un niveau de base (par exemple, les oiseaux), un niveau sous-ordonné (par exemple, une mésange), un niveau sur-ordonné (par exemple, les animaux). Les enfants plus jeunes regroupent les éléments selon des propriétés perceptives, (couleur, forme, taille) et selon les fonctions ou l'usage de l'objet.



## La mémoire

La mémoire est la capacité qu'ont les êtres vivants d'enregistrer, de conserver et d'utiliser des informations. Selon les chercheurs en psychologie, la mémoire fonctionnerait comme un ensemble de modules spécialisés chargés de traiter des informations spécifiques et capables de transmettre des informations d'un module à un autre. Il y a la mémoire à long terme qui permet le stockage d'informations durant des années. Il y a la mémoire à court terme qui permet de rappeler des informations immédiatement après leur présentation (quelques secondes à quelques minutes) et qui est d'une capacité limitée (elle retient 7 éléments). Il existe d'autres types de mémoire : sensorielle qui encode les perceptions des sens (vision, olfaction, etc.); motrice qui permet le codage des actes moteurs (manger, marcher, articuler); procédurale par laquelle se font les apprentissages de la séquence à produire pour faire une activité, telle que le vélo, etc. À ces types s'ajoutent la mémoire verbale formée de la mémoire lexicale, c'est-à-dire des mots encodés sous leur forme graphique, auditive et articulatoire, et la mémoire sémantique ou mémoire du sens des mots ou des objets. C'est ce code qui permettrait de faire un lien entre le mot et l'objet.

Durant les premières années de sa vie, l'enfant fera considérablement appel à sa mémoire pour développer son langage. Selon ses expériences, il se constituera une banque de données auxquelles il fera toujours référence. Par exemple, entre le moment où l'enfant a une idée et celui où il l'exprime, un processus complexe intervient. C'est la mémoire qui permettra à l'enfant de retrouver les mots qui expriment ce qu'il veut dire, d'élaborer la structure de sa phrase, de modifier les mots en fonction de cette structure, et enfin de programmer et d'articuler chacune des composantes sonores qui s'enchaîneront pour former l'énoncé.



## D) L'INFLUENCE DU SYSTÈME NEUROPHYSIOLOGIQUE SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE

L'intégrité du système neurophysiologique n'est pas un préalable absolu à l'acquisition du langage, mais elle a une influence plus ou moins importante sur la compréhension et l'expression linguistique de l'enfant. Les atteintes à ce système ne doivent pas être considérées comme une limite infranchissable au développement du langage, mais plutôt comme un défi. La stimulation permettra le développement maximal du langage. Des lésions peuvent affecter le système nerveux, l'ouïe, la vue, et causer des atteintes neurologiques, visuelles et auditives.

### Les atteintes neurologiques

Le cerveau agit comme un ordinateur complexe. Il permet de recevoir toutes les informations provenant des sens, analyse toutes les données, programme les réponses et permet à notre corps d'agir selon les situations. Une atteinte au cerveau peut donner lieu à des manifestations plus ou moins graves sur le plan physique. On pourra constater la présence de faiblesse, de spasticité, de mauvaise coordination, ou de difficultés de coordination des mouvements des membres inférieurs, supérieurs, du tronc et de la tête ainsi que du mécanisme oral périphérique (lèvre, langue, voile du palais, cordes vocales).



### Les atteintes visuelles

Différents problèmes de vision limitent la connaissance de l'environnement et la capacité de l'explorer. Cette limite rend plus difficile le lien entre la parole (le mot) et l'élément concret qu'elle représente (l'objet ou la personne, et aussi les caractéristiques : dimension, couleur, forme, etc). Même si elle est moins limitative que la déficience auditive pour ce qui est de la connaissance des éléments linguistiques, la déficience visuelle peut entraver la connaissance du monde et des éléments auxquels la parole renvoie.



### Les atteintes auditives

Pour acquérir le langage oral et écrit, le mécanisme perceptif de l'enfant doit lui permettre de segmenter en mots un flot continu de paroles, et ce, même si les personnes ont des voix différentes, si elles parlent plus ou moins vite, ont des intonations variées et articulent différemment. Pour que l'enfant comprenne le sens des mots, les parents adaptent leur langage, ils parlent moins vite, mettent de l'intonation, réduisent la longueur de leurs énoncés. L'enfant devra donc être capable de discriminer les sons, de saisir les syllabes, de percevoir l'intonation montante ou descendante et de se rendre compte des pauses. Une atteinte d'ordre auditif affecte ces capacités.



La parole est la forme de communication la plus courante. Pourtant, s'exprimer par la parole n'est pas à la portée de certains enfants parce qu'ils présentent à leur naissance des atteintes neurologiques. Il en est de même pour certains adultes qui, au cours de leur vie, pourront avoir des troubles plus ou moins graves de communication, causés par une détérioration de leur condition neurologique, découlant d'une maladie ou d'un traumatisme.

## A) LES ATTEINTES DÉVELOPPEMENTALES ET LES TROUBLES GRAVES DE LA COMMUNICATION

Certaines atteintes neurologiques entraînent chez les enfants qui en souffrent des incapacités physiques ou cognitives. Ces incapacités limitent l'acquisition des habiletés nécessaires à la parole et au développement normal du langage. Ces enfants sont considérés comme ayant des troubles graves de la communication.

Voici une description générale des troubles moteurs et des problèmes de communication propres aux enfants qui sont atteints des maladies neurologiques congénitales les plus fréquentes, c'est-à-dire la paralysie cérébrale, la déficience intellectuelle, l'autisme, la dyspraxie développementale\* et les troubles spécifiques du langage tels que l'aphasie et la dysphasie.

### La paralysie cérébrale

Les problèmes moteurs caractéristiques des enfants atteints de paralysie cérébrale sont de différents types selon le site de la lésion dans le cerveau. On peut noter de la flaccidité (absence ou diminution de tonicité musculaire ou organique), de la spasticité, de la rigidité, de l'ataxie ou de l'athétose. Ces troubles moteurs peuvent se manifester par de la faiblesse, de l'incoordination, de l'imprécision, de la lenteur et des mouvements involontaires. Ces problèmes moteurs peuvent être accompagnés de déficience intellectuelle et d'atteintes à la vision, à l'audition et à la sensibilité.

Les problèmes de communication engendrés par la paralysie cérébrale se caractérisent surtout par de la dysarthrie. Celle-ci consiste en une restriction des mouvements de tous les muscles reliés à l'élocution. Elle entraîne des problèmes de contrôle respiratoire, de phonation, de résonance, d'articulation et de prosodie. Les types de dysarthrie varient selon le site de la lésion et la gravité de l'atteinte neurologique.

\* La dyspraxie développementale peut aussi s'appeler dyspraxie de croissance.



## La déficience intellectuelle

Les enfants atteints de déficience intellectuelle ont un quotient intellectuel inférieur à la normale. Cette déficience peut être légère, modérée, grave ou profonde.

Le développement de la parole et du langage\* chez certains enfants ayant une déficience intellectuelle se fait selon la même séquence que chez l'enfant normal, mais beaucoup moins rapidement, et le langage demeure limité. Cette différence peut être accentuée par des facteurs tels que l'institutionnalisation, la privation d'expériences, le manque d'occasions de s'exprimer et le peu d'attentes de la part des interlocuteurs. Dans ces cas précis, les problèmes de parole et de langage relèvent d'un retard du développement plus que d'un véritable trouble de la parole et du langage. Par contre, dans d'autres cas, la déficience intellectuelle s'accompagne de troubles neurologiques qui affectent la communication et le langage.

## L'autisme

L'autisme est un syndrome regroupant un ensemble de difficultés reliées à différentes étiologies. On note des difficultés d'interaction sociale : manque d'attention portée à autrui, non-participation aux jeux. La communication, tant sous l'aspect verbal que non verbal, est qualitativement déficiente. L'autisme entraîne aussi des difficultés à amorcer et à maintenir la communication de même qu'il restreint les contacts visuels. À ces difficultés s'ajoutent chez l'enfant autiste, comparativement à l'enfant normal, une diminution du nombre des activités et des sujets d'intérêt. L'enfant est perturbé par des changements de routines. Il peut aussi assez souvent présenter à la fois une déficience intellectuelle et des troubles neurologiques.

Beaucoup d'enfants autistes ne peuvent pas communiquer par la parole.

Beaucoup d'enfants autistes ne peuvent pas communiquer par la parole. Ceux chez qui le langage se développe manifestent souvent de l'écholalie (répétition des énoncés de leurs interlocuteurs). Par exemple, l'enfant répète immédiatement ce que l'adulte vient de dire : « Qu'est-ce

que c'est ? » et l'enfant répond : « Qu'est-ce que c'est ? », ou il fait de l'écholalie différée, c'est-à-dire qu'il répète ce qu'il a entendu mais après un certain laps de temps. Son langage comporte également de la stéréotypie verbale, soit des formes figées comme la répétition à la fin d'une activité culinaire : « C'est si facile à nettoyer. » On note aussi des structures répétitives ou « patterns » (certains enfants vont parler souvent des mêmes sujets), des difficultés d'interprétation du sens des énoncés et une intonation monotone. Certains ont des problèmes d'interprétation du non-verbal, par exemple des expressions faciales. Ils ne font pas spontanément des gestes comme pointer quelque chose, agiter la main pour saluer ou pour faire signe à quelqu'un. Ils montrent peu d'intérêt pour les relations sociales en général.

\* En médecine, on traite séparément la notion de parole et de langage, ce qui aide à bien différencier la nature des atteintes. La définition de la parole se limite à la production des sons mettant en jeu le souffle, la voix, la résonance et l'articulation. Elle exclut toute référence à l'aspect de la syntaxe, la sémantique et la pragmatique associées au langage.



## La dyspraxie développementale

La dyspraxie développementale est une incapacité à planifier la production des phonèmes et des séquences de la parole.

L'enfant atteint de dyspraxie a de la difficulté à programmer, à sélectionner et à exécuter à la suite les mouvements articulatoires des phonèmes pour arriver à émettre un mot. Ces difficultés se traduisent par de nombreux tâtonnements (répétition de sons ou de syllabes, prolongement de sons, substitution de sons par d'autres sons) qui peuvent ralentir le débit et modifier l'intonation. De plus, les productions orales sont inconstantes, un son ou un mot pouvant être prononcé correctement dans un contexte et ne pas l'être, quelques instants plus tard, dans un autre contexte. Enfin, les erreurs sont plus nombreuses dans les mots et les énoncés longs et complexes que dans les mots courts et les phrases simples. Le langage de l'enfant présentant des atteintes importantes devient incompréhensible. Malgré ses difficultés d'expression, sa compréhension du langage est normale. L'enfant atteint de dyspraxie montre parfois de l'incoordination. Il peut aussi avoir des difficultés à planifier d'autres mouvements que ceux qu'implique la parole.

L'acquisition normale du langage est le résultat de facteurs physiologiques, cognitifs et sociaux.

## La dysphasie, trouble spécifique du langage

Chez l'enfant atteint de dysphasie, on note un développement anormal du langage, qui touche la compréhension ainsi que l'expression orale et écrite. Le problème principal se situe surtout aux niveaux morphologique et syntaxique, bien que toutes les composantes du système linguistique puissent être touchées (phonologique, sémantique et pragmatique). Aux problèmes d'ordre linguistique peuvent s'ajouter des lacunes de la mémoire à court et à long terme ainsi que des difficultés à traiter l'information.

## B) L'ACQUISITION DU LANGAGE EN PRÉSENCE DE PROBLÈMES IMPORTANTS DE COMMUNICATION

L'acquisition normale du langage est le résultat de facteurs physiologiques, cognitifs et sociaux. L'enfant développe jour après jour son langage en mettant à profit ses habiletés physiques et cognitives, en étant stimulé physiquement et verbalement par son entourage, en expérimentant des situations nouvelles et surtout en exprimant en mots ce qu'il vit.

Le développement du langage dépendra des limites spécifiques de chacun. Un enfant pourra acquérir des structures linguistiques complexes bien qu'il ne parle pas. Un autre enfant pourra bien comprendre, mais ne s'exprimera qu'avec des mots isolés. Il faut donc savoir pourquoi le langage de cet enfant se développe différemment.



## L'interaction enfant-adulte

Souvent l'enfant qui a de graves problèmes de communication participe peu aux conversations et vit des bris de communication qui se manifestent de différentes façons. Dans certains cas, les incitations à la conversation échouent parce que l'adulte ne poursuit pas son travail d'interprétation jusqu'à ce qu'il comprenne clairement le message de l'enfant. Cela a un impact important, car la réponse de l'adulte à l'initiative de l'enfant est essentielle dans l'apprentissage du langage. Il arrive aussi que l'adulte interprète incorrectement le message de l'enfant, surtout quand le message se limite à un mot isolé. La bonne interprétation de la part de l'adulte s'appuiera sur la connaissance du vécu de l'enfant et sur le contexte de la situation.

## La stimulation

Le style des échanges verbaux avec l'enfant qui a des problèmes diffère de celui que l'on emploie avec l'enfant normal. Avec l'enfant qui a des problèmes, les adultes adoptent un style plus directif dans un contexte de jeu ou de soins personnels. Le contenu des conversations différencierait aussi. Avec l'enfant qui se développe normalement, les adultes se conforment à son niveau linguistique. Avec l'enfant qui ne parle pas, ou parle peu, il n'est pas certain que le langage de l'adulte soit adapté aux capacités de l'enfant, celui-ci s'exprimant peu ou ne s'exprimant pas du tout.

## L'attention conjointe

L'attention conjointe, qui joue un rôle important, est fortement reliée à l'acquisition de vocabulaire, à la fréquence des occasions de communiquer, à la durée de la conversation et au développement du langage. Lorsque l'enfant émet des commentaires et pose des questions, il indique à l'adulte sur quoi celui-ci doit porter son attention pour établir et maintenir l'attention conjointe. L'enfant qui est limité sur les plans de la motricité et de la parole est moins habile à diriger l'attention de l'adulte sur les choses qui vraiment l'intéressent et captivent son attention. À cause de l'expression limitée de l'enfant, l'adulte a aussi moins d'occasions de donner des modèles d'expression.

Lorsque l'enfant émet des commentaires et pose des questions, il indique à l'adulte sur quoi celui-ci doit porter son attention pour établir et maintenir l'attention conjointe.

Normalement, l'enfant apprend à bien construire ses phrases parce qu'il comprend bien ce qu'on lui dit mais aussi parce qu'il les formule lui-même. Par exemple, l'enfant qui a la parole apprend son vocabulaire au moyen de la compréhension tandis qu'il acquerrait la grammaire au moyen de l'expression. L'enfant qui ne parle pas apprend surtout par la compréhension, par conséquent, certains éléments du langage (grammaire) seraient donc moins bien appris que d'autres, faute d'expression ou de reproduction.



## C) LES PROCESSUS D'ACQUISITION DU LANGAGE À L'AIDE D'UN SYSTÈME DE COMMUNICATION

L'enfant qui a un problème grave de parole et de langage peut suppléer à sa déficience en utilisant un appareil de communication s'il en a la capacité. L'utilisation de cet appareil a une influence sur le processus d'acquisition du langage.

### Les limites et contraintes de l'appareil

L'enfant qui utilise un appareil de communication pour s'exprimer doit tout de même recourir à d'autres processus d'apprentissage en raison des limites de l'appareil. Avec un appareil de communication, la participation de l'enfant est restreinte au vocabulaire que contient l'appareil, et le rythme de la communication est beaucoup plus lent que celui de la parole.

L'enfant qui utilise un appareil de communication émet beaucoup moins de mots par minute que l'enfant qui parle.

### La difficulté à se faire comprendre

Le dialogue entre l'adulte et l'enfant est différent. Pour arriver à produire un message, il arrive souvent que l'enfant qui ne possède pas le mot voulu sur son appareil doive donner des indices avant d'arriver à se faire comprendre. L'exemple suivant illustre bien une conversation entre l'enfant et son professeur. L'enfant veut dire à son professeur qu'il a fait des biscuits avec sa mère à la maison ce matin. L'enfant dit : « biscuits », le professeur répond : « Tu as fait des biscuits aujourd'hui. » ; l'enfant ajoute : « maman », le professeur poursuit : « Tu vas en donner à ta maman. » ; l'enfant fait signe que non et le professeur dit : « Tu vas les montrer à ta maman. » ; l'enfant ajoute : « maison », le professeur poursuit : « Tu vas les apporter à la maison. » ; l'enfant dit ; « moi », le professeur reprend : « Ta mère et toi avez fait des biscuits à la maison. », l'enfant sourit et fait oui d'un signe de tête. Le professeur continue : « Quand avez-vous fait ça, en fin de semaine ? », l'enfant fait signe que non, etc. L'interlocuteur collabore en suggérant des phrases susceptibles d'évoquer l'idée que l'enfant veut exprimer. L'enfant ne formulant pas son message seul, celui-ci nécessite beaucoup plus d'échanges et de temps.

### La lenteur des échanges

L'enfant qui utilise un appareil de communication émet beaucoup moins de mots par minute que l'enfant qui parle. Le fait que le premier ne produise pas à temps le mot voulu l'empêche de prendre son tour de parole, limite ses occasions de communiquer et le fait passer pour un communicateur passif.

### L'insuffisance du vocabulaire

L'enfant non scolarisé qui utilise un appareil de communication a accès à un vocabulaire très limité, choisi par des adultes. La différence entre ce vocabulaire et celui de l'enfant normal est énorme. La construction de ses phrases doit aussi être différente puisqu'il dispose de plus de noms que de verbes et de moins de morphèmes grammaticaux, même s'ils sont nécessaires à la syntaxe de la phrase. Le vocabulaire limité ne permet pas non plus aux enfants utilisateurs d'un appareil de comparer le sens des mots comme peut faire l'enfant normal. Dans ces cas-là, il doit substituer le mot qui n'est pas disponible par un mot semblable, de sens ou de prononciation semblables et que l'interlocuteur devra interpréter. Il sera peut-être obligé de compenser par des expressions faciales, gestuelles ou par des vocalisations. Lorsque les phrases sont préenregistrées, l'enfant n'a pas besoin de formuler sa phrase lui-même. Il aura donc moins d'expérience dans la combinaison de mots pour créer une phrase de **façon autonome**.

Parler à l'aide d'un appareil de communication demande des habiletés autres que la simple production de la parole.

### Délai et particularités de l'utilisation

En outre, les appareils de communication sont fournis à l'enfant privé de la parole beaucoup plus tard qu'à l'âge où l'enfant normal commence à parler. Celui-ci a donc eu le temps d'acquérir plus tôt différentes habiletés et beaucoup de connaissances linguistiques.

Parler à l'aide d'un appareil de communication demande des habiletés autres que la simple production de la parole. L'enfant doit en outre être capable de repérer les symboles qui représentent les mots voulus et en comprendre le mode de représentation.

### Le manque d'autonomie dans l'utilisation

Par ailleurs, le maniement de l'appareil peut obliger l'enfant qui a des atteintes motrices à recourir à l'aide d'une autre personne. Il ne peut pas toujours s'en servir dans certaines conditions et dans certaines postures. Il ne peut non plus l'utiliser facilement pour faire seul des jeux de langage ou des répétitions, ce que fait beaucoup l'enfant normal.

L'enfant qui présente des atteintes neurologiques est donc soumis à des processus différents d'apprentissage du langage, ce qui pourrait expliquer ses façons particulières de s'exprimer et son habileté moins grande à produire les différentes structures de la langue.



— Par Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste

Il n'y a pas que les enfants qui puissent subir des atteintes graves de la parole et du langage. Il arrive que des adultes qui ont eu un développement normal soient victimes d'un accident ou d'une maladie qui auront un impact important sur le plan de la communication. Par exemple, à la suite d'un accident vasculaire cérébral, une personne peut devenir aphasique. Une personne atteinte de la sclérose en plaques pourrait s'exprimer avec difficulté à cause du faible volume de sa voix et d'une diminution de ses capacités à articuler.

## Les troubles de la parole d'origine neurologique: les dysarthries

Le mot dysarthrie\* vient du grec (*dys-* et *arthron*) et signifie inhabileté à articuler distinctement. Ce trouble de la parole est d'origine neurologique et se caractérise par l'affaiblissement, le ralentissement, l'imprécision ou l'incoordination des mouvements des muscles phonateurs. Ces problèmes sont causés par une atteinte des muscles responsables de la posture, de la respiration, de la phonation, de la résonance nasale et de l'articulation. Selon la localisation de l'atteinte neurologique, la dysarthrie sera flasque, spastique, ataxique, hyperkinétique, hypokinétique ou mixte.

La dysarthrie peut être congénitale ou acquise. Elle peut être causée par une atteinte d'origine vasculaire, traumatique, infectieuse, néoplasique (tumeur) ou autre.

La parole suivra une évolution différente selon que le trouble survient :

- chez l'enfant n'ayant pas développé la parole, comme dans la paralysie cérébrale ;
- chez un adulte qui cesse de parler subitement à la suite d'un traumatisme crânien ou d'un accident vasculaire cérébral (AVC) ;
- ou chez un adulte qui cesse de parler progressivement, comme dans une maladie dégénérative de type parkinsonien.

Il n'y a pas que les enfants qui puissent subir des atteintes graves de la parole et du langage. Il arrive que des adultes qui ont eu un développement normal soient victimes d'un accident ou d'une maladie qui auront un impact important sur le plan de la communication.

\* Le terme « anarthrie », en français, ne signifie pas une dysarthrie totale comme c'est le cas en anglais. L'anarthrie de Pierre-Marie est un trouble de la programmation du langage parlé et s'associe aux troubles arthriques de l'aphasie (erreurs articulatoires telles pépé au lieu de bébé).



Ainsi chez les personnes qui naissent avec une paralysie cérébrale, le développement de la parole est altéré selon l'atteinte neurophysiologique. Elles parviendront ou non à acquérir une parole intelligible, laquelle se stabilisera à l'adolescence. Pour leur part, les personnes victimes d'un AVC auront une atteinte subite de la parole. Selon la gravité et la localisation de l'atteinte, on pourra s'attendre à une récupération partielle ou totale dans les mois qui suivront l'accident. Enfin, les personnes ayant une maladie dégénérative verront, à différents stades de la maladie, leur parole se détériorer et devenir graduellement inintelligible. C'est le cas de maladies telles que la maladie de Parkinson, la sclérose latérale amyotrophique, la sclérose en plaques et l'ataxie de Friedreich, pour ne citer que celles-là. Ces maladies n'évoluent pas toutes au même rythme, certaines s'accompagnant de périodes de rémission plus ou moins longues.

Pour leur part, les personnes victimes d'un AVC auront une atteinte subite de la parole.

Le type d'aide à la communication qui sera recommandé variera selon l'origine, la gravité et l'évolution de la dysarthrie. Dans le cas d'un enfant, l'aide devra évoluer en fonction de son développement et de ses besoins. Chez la personne ayant un trouble acquis subitement, l'aide devra

être dispensée le plus tôt possible, puis abandonnée ou allégée au fur et à mesure d'une évolution favorable. Par contre, dans le cas d'une maladie dégénérative, l'aide suggérée devra répondre aux besoins actuels des malades tout en anticipant les besoins à venir. Il faut alors proposer un mode de communication à un moment approprié : 1) s'il est introduit trop tôt, la personne atteinte et ses proches pourront le rejeter parce qu'ils ne sont pas prêts à faire face aux pertes reliées à la maladie ; 2) s'il est introduit trop tard, les relations interpersonnelles pourront déjà avoir été altérées à cause de la diminution de l'intelligibilité de la parole.

### Les troubles acquis du langage : l'aphasie

L'aphasie est un trouble acquis du langage, qui altère la capacité de parler, d'écrire et ou de comprendre le langage parlé ou écrit. L'aphasie empêche la personne atteinte de faire connaître sa personnalité, ses idées, ses opinions, sa perception des choses normalement révélées par la conversation. Elle met des barrières à la vie sociale et à la participation communautaire.

La cause la plus fréquente de l'aphasie est l'accident vasculaire cérébral (AVC). L'aphasie peut également survenir à la suite d'une maladie neurologique dégénérative, d'un traumatisme crânien ou d'une tumeur. La lésion cérébrale touche les zones du langage qui sont généralement situées à l'hémisphère gauche du cerveau. Le degré de gravité de l'aphasie\* varie de global à léger selon l'ampleur et la profondeur de la lésion.

\* Le préfixe « dys » désigne étymologiquement un degré d'atteinte moins sévère. Dans la terminologie utilisée par les professionnels, tout au moins au Québec, le terme « dysphasie » est plutôt utilisé pour les enfants et ne fait pas référence au degré de l'atteinte. C'est l'adjectif qualificatif qui précise le degré de gravité. Ainsi on parlera d'une aphasie légère chez l'adulte et d'une dysphasie grave chez l'enfant.



Pour se représenter ce qu'est l'aphasie, on pourrait dire que, pour la personne atteinte, sa propre langue est comme une langue étrangère. Elle ne dispose plus du vocabulaire ou de la syntaxe nécessaires pour exprimer sa pensée ni pour comprendre parfaitement ses interlocuteurs. L'aphasie légère est comparable à une assez bonne maîtrise d'une langue étrangère. Dans le cas d'une aphasie sévère, la personne ne peut comprendre que les phrases en relation avec son vécu quotidien. L'aphasie globale est un déficit sévère de toutes les fonctions du langage aussi bien en compréhension qu'en expression. La personne ne comprend plus ce qu'on lui dit, elle ne parle plus, ne lit plus et n'écrit plus.

Les aphasies sont de différents types. Certaines personnes auront plus de facilité à parler qu'à comprendre, alors que pour d'autres ce sera l'inverse.

Les aphasies sont de différents types. Certaines personnes auront plus de facilité à parler qu'à comprendre, alors que pour d'autres ce sera l'inverse. Certaines personnes parlent peu, alors que d'autres parlent trop mais se trompent de mots ou les déforment dans un « jargon » ; par exemple, si une personne aphasique veut parler de sa fille, elle pourra dire le nom de sa sœur sans pour autant confondre en réalité ces deux personnes. Parfois la personne s'aperçoit de ses erreurs et parfois elle ne s'en rend pas compte. La lecture et l'écriture peuvent aussi, à différents degrés, être affectées. Une personne aura de la difficulté à lire et comprendre un article de magazine alors qu'une autre ne pourra lire et comprendre que des phrases simples, formées de mots familiers. À l'écrit, l'une ne pourra peut-être que copier des phrases alors qu'une autre écrira spontanément mais en transformant les mots (par exemple « J'ai acheté une guitare. » deviendra « Je atecher un violon. »).

Certaines personnes aphasiques ont recours spontanément au geste. Il faut cependant savoir que le geste est aussi, en soi, un langage. Mais l'aphasie s'accompagne parfois d'une atteinte du langage gestuel, l'expression par le geste sera alors difficilement possible.

Par conséquent, la personne aphasique peut sembler moins compétente qu'elle ne l'est réellement, l'aphasie ayant pour effet de masquer ses capacités, de limiter ses contacts sociaux et de l'isoler dans sa communauté. Elle conserve cependant les règles sociales et le désir de communiquer. Ainsi, on comprendra à quel point elle peut être frustrée de ne pas pouvoir communiquer. Elle dépend souvent de ses interlocuteurs pour révéler ses compétences cachées. Ceux-ci doivent interpréter et soutenir ses conversations. Les moyens de communication proposés devront donc être aussi connus et utilisés par les interlocuteurs.

Dans le cas d'une aphasie sévère, la personne ne peut comprendre que les phrases en relation avec son vécu quotidien.



# [ CONCLUSION ]

— Par Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste

Certains enfants ont une croissance différente en raison de diverses atteintes physiques ou intellectuelles. Malgré leurs différences, ces enfants sont attentifs au monde qui les entoure, se souviennent des événements qu'ils vivent, aiment la stimulation que leur apporte leur entourage et veulent participer aux activités sociales à leur façon.

Le développement maximal de leur personne sur les plans physique, émotionnel et linguistique demande qu'on leur fournisse des moyens adaptés à leurs incapacités. Une bonne évaluation de leurs capacités physiques et linguistiques faite par des intervenants spécialisés et compétents permettra aux parents de préciser, de confirmer ou de corriger le portrait qu'ils se font de leur enfant.

Les interventions des professionnels, conjointement avec celles des parents, permettront de procurer à l'enfant des stimulations adaptées à son niveau de même que des moyens et des aides techniques favorisant sa motricité et lui donnant accès aux objets qui l'entourent. L'attribution d'un moyen de communication de basse ou haute technologie favorisera le développement du langage, l'ouverture sur le monde et l'expression de la personnalité de l'enfant.

Qu'ils soient « normaux » ou « différents », tous les enfants ont la capacité de se développer. Il ne s'agit que de leur en procurer les moyens, de les stimuler adéquatement, de respecter leurs limites et de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts.

Quant aux adultes pour qui la maladie rendra la communication difficile, ils auront aussi besoin qu'on leur procure les moyens de continuer à communiquer et de rester intégrés à leur milieu social. L'évaluation exacte de leurs capacités ainsi que l'accès et l'initiation à un nouveau mode de communication les aideront à accepter les séquelles de leur maladie. Quant au soutien venant de leur famille, des intervenants et des personnes de leur communauté, il favorisera leurs chances de succès. Par la communication réapprise, ces personnes retrouveront leur autonomie et le respect d'elles-mêmes.



- ADAMSON, L.B., ROMSKI, M.A. (1997). *Communication and Language Acquisition - Discoveries from Atypical Development*. Paul H. Brooks.
- AIMARD, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Dunod.
- BERNICOT, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. PUF.
- BERNICOT, J., MARCOS, H., DAY, C., GUIDETTI, M., LAVAL, V., RABAIN-JAMAIN, J., BABELOT, G. (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Armand Colin.
- BLOOM, L., LAHEY, M. (1996). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons Inc.
- CARROLL, D.W. (1999). *Psychology of Language*. Brook/Cole Publishing Company.
- CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA, J. (1996). *Le langage de l'enfant, Aspects normaux et pathologiques*. Masson.
- CLOUTIER, R., RENAUD, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Gaëtan Morin éditeur.
- CORDIER, F. (1997). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Armand Colin.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Éditions Odile Jacob.
- DE VITO, J.A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Gaëtan Morin éditeur.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- GOLENKOFF, R., MICHNIK, H., PASEK, K. (1999). *L'apprentissage de la parole*. Les Éditions de l'homme.
- GRICE, P.H. (1979). *La conversation, Logique et conversation*. Collection Communication École des Hautes Études en Sciences Sociales, no 30, p. 57-72.
- KAGAN, A. (1995). *Revealing the competence of aphasic adults through conversation : A challenge to health professionals*. Topics of Stroke Rehabilitation, 2 (1), 15-28.
- KAIL, M., FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage, tome 1 : Le langage en émergence de la naissance à trois ans*. PUF.
- KAIL, M., FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage, tome 2 : Le langage en développement , au-delà de trois ans*. PUF.
- LECOURS, A.R. (1979). *L'aphasie*. Flammarion.
- LIEURY, A. (1993). *La mémoire du cerveau à l'école*. Flammarion.
- MARCOS, H. (2000). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. L'Harmattan.
- MIRENDA, P., MATHY-LAIKKO, P. (1989). *AAC, Augmentative and Alternative Communication. Augmentative and Alternative Communications Applications for Persons with Severe Congenital Communication Disorders : An Introduction*.
- MYERS, G.E. (1988). *Les bases de la communication humaine*. Mc Graw-Hill éditeur.
- OWENS, Jr, R.E. (2000). *Language Development, An Introduction*. Fifth edition. Allyn & Bacon. Toronto.
- RONDAL, J.-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Éditions Labor.
- SUTTON, A., BLOCKBERGER, S. (2003). "Towards Linguistic Competences : The Language Experiences and Knowledge of Children with Extremely Limited Speech " dans Light, J., Beukelman, D., et Reichle, J. *Communicative Competence for Individuals Who Use AAC*. (p. 63-106). Baltimore : Brookes.
- SUTTON, A., SOTO, G., BLOCKBERGER, S. (2002). "Grammatical Issues in Graphic Symbol Communication ". *Augmentative and Alternative Communication*, 18, p. 192-204.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Seuil.
- YORKSTON, K.M., BEUKELMAN, D.R., STRAND, A.A., BELL, K.R. (1999, 2<sup>e</sup> éd.). *Management of Motor Speech Disorders in Children and Adults*. Austin : Texas. Pro-ed.



# [ LA SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE ]

---

## LA COMMUNICATION MULTIMODALE

Dans le contexte de la suppléance à la communication orale et écrite, l'utilisation de différents modes de communication comporte des avantages multiples.

D'une part, les moyens de communication naturelle (expressions faciales, gestes naturels, regards) faisant partie de la communication quotidienne augmenteront la rapidité de la transmission du message avec très peu de soutien technique.

D'autre part, les aides à la communication (éléments gestuels, graphiques et tangibles ainsi que les systèmes de communication), permettent l'expression spontanée, l'acquisition d'un vocabulaire plus ou moins étendu et, si possible, d'une grammaire.

On parvient ainsi à une communication multimodale, c'est-à-dire une communication beaucoup plus riche.

# [ LES MOYENS DE SUPPLÉER À LA COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE ]

— Par Marie Flouriot, Ph.D., spécialiste en communication

L'absence de parole a souvent été perçue comme un obstacle insurmontable à la communication. Or, bien que le langage oral soit de loin le moyen idéal de communiquer, la communication comme telle ne s'y limite pas. Les modes de suppléance à la communication utilisés par les personnes privées de la parole découlent des moyens naturels auxquels l'être humain fait appel, depuis des temps immémoriaux, pour compléter la parole, la souligner ou y suppléer. Le regard, les gestes, les expressions du visage accompagnent notre discours, appuient nos commentaires (ou les contredisent), remplacent les mots qui nous font défaut. Les symboles graphiques (icônes plus ou moins abstraites utilisées dans la signalisation routière, etc.) s'inscrivent aussi dans ce vaste ensemble d'accessoires dont nous sommes souvent à peine conscients, mais qui sont essentiels à notre communication ordinaire.

Donc, lorsque nous parlons de suppléance à la communication orale et écrite, nous ne faisons pas référence à des constructions artificielles, créées dans l'abstrait et sans liens avec les moyens d'expression qui nous sont habituels, mais bien de moyens faisant appel à des éléments du langage – éléments périphériques peut-être, mais qui sont toutefois bien ancrés dans nos répertoires langagiers.

En général, les différents modes et systèmes qui suppléent à la communication orale et écrite peuvent se regrouper selon trois types : gestuel, graphique et tangible.

Tant le mode gestuel que le mode graphique permettent l'expression de messages très simples ou très complexes puisque, dans les deux cas, les éléments peuvent se combiner selon des règles bien précises. Le mode gestuel, dans sa forme la plus élaborée, est un langage au même titre que le langage oral, avec un vocabulaire, une syntaxe et une morphologie. Le mode graphique peut aller jusqu'à transcrire le langage oral par l'écriture. D'une autre façon, un unique symbole peut représenter un message complexe, de même qu'un simple geste peut exprimer le contenu de toute une phrase.

Si les gestes apparaissent spontanément très tôt chez l'enfant dans le développement de la communication, les éléments graphiques, en contrepartie, exigent des apprentissages. L'enfant ne déchiffre pas spontanément toute image qui lui est présentée. Il a aussi été démontré que, pour les adultes appartenant à des cultures où l'image n'existe pas, il est souvent difficile d'apprendre à associer la représentation graphique (dessin ou photographie) à son signifié. Pour les très jeunes enfants ou pour toutes les personnes dont le développement cognitif correspond à un jeune âge, il faut avoir recours à des éléments encore plus concrets. Nous aurons donc à explorer un troisième type de système de suppléance à la communication orale et écrite, c'est-à-dire ceux qui utilisent des éléments tangibles.



Ces éléments tangibles sont souvent des objets d'usage courant, très concrets, en trois dimensions. Ils ont une caractéristique en commun avec les éléments graphiques : la permanence. Tandis qu'un geste, comme un mot, d'ailleurs, est transitoire (on doit faire appel à la mémoire pour l'interpréter) l'objet et l'image peuvent demeurer visibles aussi longtemps que cela sera nécessaire à la compréhension du message. L'utilisation d'éléments tangibles ou graphiques sera donc indiquée lorsque les problèmes de communication sont aggravés par des difficultés au niveau de l'attention ou de la mémoire. Par contre, alors que le mode gestuel ne nécessite l'apport d'aucun équipement ou appareil externe, les modes graphique et tangible requièrent un support (cahier, tableau, appareil électronique, ordinateur) qui puisse porter les objets, photos, images, syllabes, etc., dont se sert l'utilisateur.

Le choix et l'élaboration d'un mode ou système de suppléance à la communication orale et écrite doivent se faire selon des critères précis, en fixant des objectifs à court et à long terme. Selon l'une des pionnières de la suppléance à la communication orale et écrite, Shirley McNaughton :

*Pour chaque individu privé de la parole, le choix du système se fera après l'évaluation de son potentiel et de ses besoins particuliers. Il faudra aussi tenir compte de critères tels l'interaction sociale, la mobilité de l'individu, la flexibilité du système et ses possibilités d'adaptation. Ce choix n'est ni immuable, ni exclusif.*

*Certains individus utilisent différents systèmes selon les occasions : un système gestuel pour les situations courantes, avec des interlocuteurs qui le comprennent bien, mais un système alphanumérique pour l'école et pour la communication avec des interlocuteurs non initiés. D'autres commenceront en bas âge avec un système d'images, puis passeront aux symboles Bliss, qui offrent un potentiel de combinaison plus grand, pour enfin passer, quand ils maîtriseront l'écriture, à un système syllabique au vocabulaire illimité<sup>1</sup>.*

Un des objectifs de ce chapitre est de donner une vue d'ensemble de certains de ces outils, en les regroupant selon le mode auquel ils font appel.

Le choix et l'élaboration d'un mode ou système de suppléance à la communication orale et écrite doivent se faire selon des critères précis, en fixant des objectifs à court et à long terme.

<sup>1</sup> McNaughton, S. 1993.

## A) LES ÉLÉMENTS TANGIBLES

— Par Esther Lehoux, orthopédagogue

Il s'agit d'objets concrets, en trois dimensions, souvent d'usage courant. Ces objets symboliques comportent un aspect visuel et un aspect tactile qui leur permettent d'être perçus par les sens. On retrouve des objets grandeur nature et des objets en miniature, de même que des éléments ou des parties d'objets : par exemple, un maillon d'une chaîne peut faire référence à la chaîne d'une balançoire et, par extension, à la balançoire elle-même ; le couvercle d'un contenant peut faire référence au contenu habituel (nourriture, boisson) ; une poignée en caoutchouc semblable à celle d'un tricycle fera référence au tricycle ou au local (gymnase, salle de jeu) où se déroule habituellement l'activité.

Chaque élément se verra attribuer une signification rappelant la fonction de l'objet choisi ou son lien avec un tout. Cet élément permettra donc d'exprimer un besoin ou une préférence. Prendre ou toucher un verre signifiera le besoin de boire ; sélectionner un crayon indiquera le choix de dessiner. On pourra combiner des éléments pour exprimer des choix multiples.



La nature hétérogène des éléments tangibles fait qu'il est difficile de les standardiser. Cette hétérogénéité n'empêche cependant pas de les utiliser en tableaux similaires aux tableaux de communication à base de symboles graphiques. On peut avec des objets créer des tableaux thématiques (activités de loisirs), des horaires (toutes les activités de la journée) et des tableaux de choix qui peuvent aller de deux objets (deux choix possibles) jusqu'à un nombre plus élevé, les limites provenant tant du vocabulaire, des habiletés physiques et cognitives de la personne que de la dimension des objets.

### *Exemples d'utilisation*

#### **Objets et objets en miniature**

Brosse à dents  
Crayon de couleur  
Savon  
Chandelle  
Bâton de hockey  
Dé à jouer  
Clef  
Bouteille de pilules  
Cœur  
Verre  
Boutons-chiffres  
Locomotive/auto miniature

#### **Significations**

hygiène buccale  
dessiner  
le bain ; l'heure du bain  
anniversaire, repère temporel  
hockey, les sports  
jeu de table, loisirs  
maison, pièces de la maison  
maladie  
famille  
boire, boisson  
les nombres  
moyens de transport

Les symboles tangibles s'insèrent dans un continuum allant de l'objet en trois dimensions à la photographie et à l'image. On peut alors envisager le transfert du tableau d'objets au tableau graphique.

### Utilisateurs (sans égard à l'âge chronologique)

Des auteurs affirment que «les objets en miniature peuvent être utilisés pour les personnes incapables de faire le transfert de la communication gestuelle (présymbolique) à la communication formelle (langage)». Il s'agit donc la plupart du temps de personnes dont le niveau de développement cognitif correspond à celui de la très petite enfance, puisque la communication formelle apparaît au cours de la troisième année. Les éléments tangibles conviennent particulièrement aux personnes atteintes de déficience visuelle, de troubles envahissants du développement, d'autisme, de déficience intellectuelle sévère ou profonde, ou de plusieurs de ces caractéristiques.

### Intérêts particuliers

- Les éléments tangibles sont des objets que l'on peut manipuler : le mode d'accès ne se limite donc pas au pointage.
- On peut distinguer les objets au toucher, la perception n'est donc pas seulement visuelle.
- Comme les éléments graphiques, ils peuvent représenter des événements, des besoins, des goûts. On peut les utiliser pour présenter des choix.
- Ils permettent de représenter des catégories : moyens de transport, personnes, etc., et initient à des activités de classification.
- En situation d'apprentissage, ils peuvent faciliter la transition vers un langage graphique plus abstrait (pictogrammes).
- Enfin, on peut aussi les utiliser sur les touches d'une aide technique à la communication, au lieu de symboles graphiques, pour identifier les messages enregistrés auxquels l'utilisateur a accès.

### Remarques

- Les éléments tangibles n'étant pas standardisés, il peut y avoir de grandes variations de taille, de texture, de style.
- L'intervenant est rapidement limité par la qualité et la quantité des objets offerts dans le commerce. Il peut être très difficile de les organiser en tableau et de les y fixer de façon permanente.
- À cause de leurs dimensions, leur transport peut créer des problèmes pratiques peu faciles à résoudre.



- Le plus grand inconvénient vient de ce qu'ils ne permettent que l'acquisition d'un vocabulaire limité à des noms d'objets. Il est donc difficile d'y intégrer des noms de personnes. Les éléments tangibles ne se prêtent pas non plus à la représentation de mots tels que verbes, prépositions, adjectifs, etc.

### Où trouver les objets en miniature ?

- Marché aux puces
- Restauration rapide (Mc Donald)
- Papeterie (différents modèles de gomme à effacer)
- Échantillons (parfum, savon, shampoing, etc.)
- Réalisations maison (débarbouillette miniature, brosse à tableau, pâte à modeler)
- Magasin de tissus (boutons de différentes formes)
- Magasin de jouets (Barbies, Lego, etc.)

### Autres suggestions

Accessoires dans les magasins à rayons, porte-clefs, breloques, boucles d'oreille, aimants, etc.

### Truc

Utiliser des aimants ou du Velcro sur les objets afin de les fixer. (Côté velours à la base, côté crochet sur l'objet).

## Ouvrage de référence

ROWLAND, C., SCHWEIGERT, P. (1990). *Tangible Symbols Systems, Symbolic Communication for Individuals with Multisensory Impairments*. Communication Skill Builders. USA.

## B) LES ÉLÉMENTS GRAPHIQUES

— Par Marie Flouriot, Ph.D., spécialiste en communication

Il faut d'abord distinguer banques d'éléments graphiques et systèmes graphiques. Les premières sont des collections d'images, de photos (utilisées comme élément graphique) et de pictogrammes, comparables à un « vocabulaire » (par ex. : *Parlerpictos*). Les secondes, selon des règles, régissent l'association des symboles entre eux pour créer des « énoncés » originaux ou des nouveaux symboles.

Les éléments graphiques sont extrêmement variés et empruntent différents « supports » allant de l'image unique aux centaines de symboles d'un tableau *Bliss* ou encore à un tableau syllabique basé sur le langage écrit.



## Le choix des éléments graphiques

À l'origine, l'utilisation d'éléments graphiques pour la communication était basée sur le besoin de fournir des outils de communication aux personnes privées de la parole, et dans la plupart des cas, atteintes de paralysie cérébrale, donc ayant aussi des problèmes moteurs leur interdisant la communication par les gestes ou par l'écriture. Les premiers thérapeutes ne disposaient guère que des dessins qu'ils traçaient eux-mêmes, de photographies d'amateur ou d'illustrations découpées dans des magazines. Ces moyens limités manquaient d'unité et d'uniformité. En outre, la reproduction d'un tableau, ou sa mise à jour, soulevait des problèmes techniques difficiles à surmonter. C'est dans ces conditions que fut conçu le système *Bliss* et divers ensembles de photographies et d'images au trait, qui allaient déboucher sur des banques de pictogrammes. En voici une description et une analyse critique.

Il est bon de souligner certains principes essentiels qui guideront le choix des éléments et des systèmes d'utilisation.

### Les principes

- Chaque élément graphique doit être reconnu et compris aisément par l'utilisateur, qui se rappellera plus facilement et utilisera mieux un élément qui fait référence à des objets qu'il connaît, à des personnes qui l'entourent ainsi qu'à ses expériences personnelles.
- Les éléments employés par un utilisateur contribuent à construire sa conceptualisation du monde. Les changements qu'on apportera à ces éléments devront être planifiés et appliqués avec prudence. En fait, il est important d'envisager, dès l'introduction des premiers éléments, l'évolution potentielle du système graphique de l'utilisateur.
- Il faut tenir compte, dans cette évolution potentielle, de la capacité des éléments graphiques à favoriser le développement cognitif et, éventuellement, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- Le type d'éléments choisis et leur mode d'utilisation influent sur la compétence de la personne qui les utilise. Ils ont aussi un impact sur son développement langagier et social, sur son accès à la technologie, sur l'attitude de ses interlocuteurs et, enfin, sur son estime personnelle. Il faut de même s'assurer que les symboles et le mode d'utilisation sont compris par l'entourage.
- Le choix du système graphique doit tenir compte, pour chaque personne, des objectifs à court terme (rythme d'apprentissage) et à long terme (avantages qui en découlent pour la communication).
- Enfin, le choix d'un système graphique doit se fonder sur le plus haut niveau d'apprentissage que la personne peut atteindre, et non sur l'utilisation d'un système particulier.



Dans la confection d'un cahier ou d'un tableau de communication, les photographies jouent deux rôles différents.

- Elles permettent de personnaliser l'outil par l'utilisation de photos représentant des éléments appartenant réellement au monde de l'utilisateur : sa famille, sa maison, des animaux domestiques, un ami, des possessions personnelles avec des caractéristiques particulières qu'on ne saurait illustrer autrement. Il s'agit évidemment de photographies d'amateur, prises selon les besoins de communication de l'utilisateur et de son milieu.
- D'autres photos fournissent des symboles types facilement généralisables. On les retrouve dans le commerce sous forme de collections plus ou moins vastes représentant toutes sortes d'objets familiers et aussi des personnages en action qui permettent d'illustrer des événements, des verbes, des prépositions, voire certains adjectifs.

Tout comme les éléments tangibles et les dessins au trait, les photographies peuvent servir à composer des tableaux ou des cahiers de communication, des tableaux thématiques, des horaires. Toutefois, les dimensions des photographies imposent certaines limites et peuvent en rendre la manipulation et le transport difficiles.

Tout comme les éléments tangibles et les dessins au trait, les photographies peuvent servir à composer des tableaux ou des cahiers de communication, des tableaux thématiques, des horaires.

## Utilisateurs

Deux groupes principaux d'utilisateurs se démarquent.

Un premier groupe comprend les personnes dont le niveau cognitif est inférieur au niveau correspondant à leur âge chronologique, et qui peuvent associer à un objet une reproduction fidèle en deux dimensions. Il s'agit surtout de personnes atteintes d'une déficience intellectuelle, ou ayant subi un traumatisme crânien ou une paralysie cérébrale. Les photographies sont souvent utilisées au cours des premières étapes de l'apprentissage de la communication substitutive et feront place ensuite à des symboles plus abstraits, plus éloignés de la réalité immédiate de l'utilisateur.

Un second groupe est constitué des adultes ayant perdu la parole à la suite d'un AVC ou d'une atteinte neurologique, comme, par exemple, la maladie d'Alzheimer. Le recours à la photographie correspond chez ces personnes au besoin d'utiliser des symboles faciles à associer à leurs référents, et qui font appel à leur vécu, sans les éléments « infantilisants » que l'on peut retrouver dans les dessins au trait.

### Intérêts particuliers

- On considère que les photographies ne demandent que peu d'efforts sur le plan cognitif et qu'elles sont en général compréhensibles par tous.
- Elles constituent un matériel très concret, facilement disponible et adaptable aux besoins de tout individu.
- Elles permettent de représenter sans équivoque les personnes (famille, intervenants), ce qui fait que dans d'autres modes de communication on les retrouvera souvent associées à des éléments graphiques plus abstraits.

### Remarques

- Les photographies qui ne font pas partie d'une collection commerciale manquent souvent d'uniformité, et il peut être difficile d'isoler l'élément que l'on veut représenter, à moins de pouvoir contrôler l'arrière-plan de l'image pour n'en garder que les éléments significatifs. Ceci est maintenant possible grâce à l'informatique, mais exige un équipement adéquat.
- Les photographies qui proviennent de collections commerciales répondent aux critères de standardisation, mais perdent par le fait même le lien avec le vécu de l'utilisateur : au lieu de l'auto familiale, par exemple, on utilisera la photo d'une autre auto. Ceci est acceptable dans la mesure où l'on fait référence à des classes d'objets (un bateau, une maison, un arbre, etc.) plutôt qu'à des objets personnels (mon bateau, la maison de grand-maman, l'arbre du parc).
- Même si les photographies peuvent illustrer certaines actions et donc certains verbes, il n'en demeure pas moins que les éléments plus abstraits du langage (les pronoms, les possessifs, les adjectifs, les temps verbaux) ne trouvent pas de représentation simple au moyen de photographies. Comme les éléments tangibles, les photographies donnent avant tout accès à un vocabulaire composé essentiellement des substantifs.
- Il faut enfin ne pas oublier que l'interprétation d'une photographie exige un apprentissage, un certain niveau cognitif et des capacités de perception visuelle.



On doit d'abord faire la distinction entre les banques d'images commerciales et les banques de pictogrammes. Les images sont des représentations réalistes, quasi photographiques d'objets, de lieux, d'événements, de personnes en action. On peut les assimiler aux photographies dont elles partagent largement les caractéristiques, de même que les points forts et les points faibles.

*Comme exemple d'une banque d'images commerciales, on peut citer les produits Atainment. Ceux-ci ne sont pas conçus pour servir à la création de tableaux ou de cahiers de communication, mais plutôt pour illustrer visuellement des programmes d'activités (Looking good, Schedule your day, Keeping house), dresser des listes (Shopping cards), illustrer des recettes de cuisine (Home Cooking). Mais ces images, dans le contexte des achats ou du restaurant (Restaurant cards), par exemple, vont vraiment servir de moyen de communication, dans la mesure où elles suppléent à la parole pour certains utilisateurs, qui pourront les montrer au vendeur ou au personnel du comptoir et ainsi demander ce qu'ils n'arrivent pas à exprimer oralement (alors que pour d'autres individus, la fonction première de ces images sera celle des listes dressées pour aller faire des courses : nous aider à nous souvenir de ce que nous devons acheter).*

On appelle pictogramme «un dessin figuratif ou symbolique utilisé comme signe graphique à des fins de communication» (Office de la langue française, 2000). On utilise couramment ce terme dans le domaine de la suppléance à la communication orale et écrite.

Le début des années 1980 a vu l'apparition de plusieurs banques de pictogrammes (aux É.-U., les *Picture Communication Symbols*, ou *PCS*, de Mayer-Johnson, *Touch'n Talk*, *Oakland Schools Picture Dictionary*, le système *Picsyms*; au Canada, le système *PIC* et *Commun.i.mage*, devenu récemment *Parlerpictos*; en Europe, la banque *CAP: COMMUNIQUER* et *APPRENDRE par PICTOGRAMMES*). Le grand succès de ces banques venait de ce qu'elles permettent l'uniformisation des éléments d'un système de communication graphique. Les pictogrammes étaient publiés en noir et blanc, en plusieurs formats standard, parfois sous la forme de timbres autocollants ou de cartes individuelles, plus souvent sous la forme de livres. On pouvait en général les reproduire facilement. Avec l'arrivée de l'informatique, les banques de pictogrammes sont devenues un outil plus performant, plus souple, plus polyvalent, répondant mieux aux nécessités particulières de la suppléance à la communication orale et écrite. En ce moment, les banques informatisées *PCS* de Mayer-Johnson et *Parlerpictos* de CSCOE-QUÉBEC font partie des banques auxquelles on a souvent recours.

# PARLERPICTOS (banque de pictogrammes)

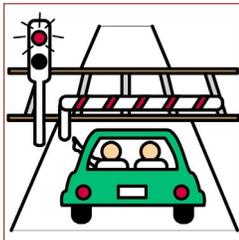
— Par Annie Benoit, enseignante ressource  
et Diane Brunet, enseignante ressource

En 1984, la banque *Commun.i.mage* est créée spécifiquement pour la clientèle déficiente motrice, de niveau préscolaire et élémentaire, présentant une déficience langagière.

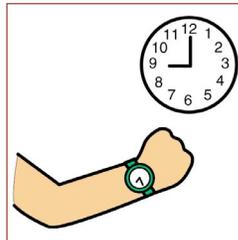
Auparavant, les seules collections d'éléments graphiques étaient les images ou les pictogrammes en provenance des États-Unis, qui ne reflétaient pas la réalité québécoise et dont les légendes des symboles devaient être traduites en français.

Dès son lancement, *Commun.i.mage* devient une ressource essentielle dans les milieux scolaires et dans le secteur de la réadaptation. Assez rapidement, on procède à l'informatisation de la banque, d'abord en version Mac, puis en version PC. En 1999, la banque *Commun.i.mage* a été révisée et est devenue formellement, en 2002, *Parlerpictos*, offerte en trois langues (français, anglais et espagnol). Cette banque est maintenant largement distribuée au Canada français et dans l'Europe francophone.

arrêter au feu rouge



ma montre s'est arrêtée

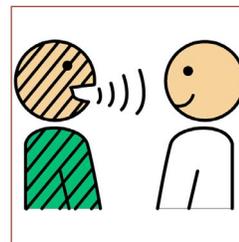


*Parlerpictos* contient au-delà de 2500 pictogrammes regroupés en 21 catégories : (par ex. : alimentation, mots d'action, qualificatifs, vie sociale...). Des Fiches de généralisation permettent d'utiliser certains mots dans une variété de contextes.

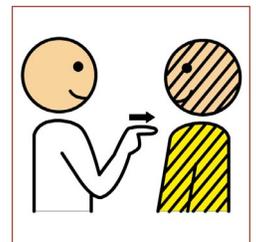
## Les règles graphiques

- Les pictogrammes sont offerts en noir et blanc et en couleurs.
- Généralement, lorsque plus d'une personne figure dans le pictogramme, le dessin de celle qui accomplit l'action est hachuré. Il en va de même pour les dessins qui représentent les pronoms.

parler

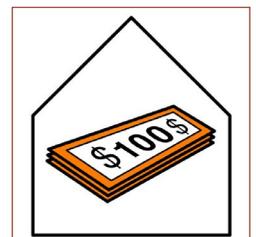


toi/tu



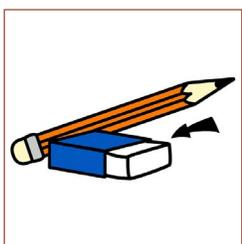
- Pour faciliter la compréhension, le mot correspondant à l'image est inscrit en haut de celle-ci. En général, ces mots sont écrits en lettres minuscules, au singulier.
- Généralement, les pictogrammes représentant un lieu (banque, etc.) sont encadrés du schéma d'une maison.

banque



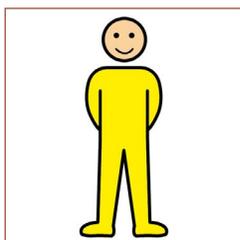
- Une flèche est utilisée lorsqu'on a besoin d'indiquer une direction ou d'attirer l'attention sur une personne ou un objet en particulier.

efface

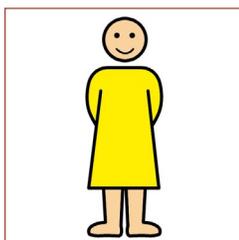


- Les personnes sont représentées schématiquement.

homme



femme



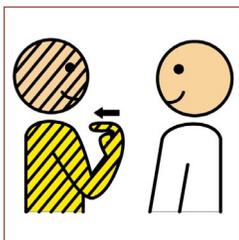
- Les professions sont illustrées soit par le costume, soit par le décor du milieu de travail.

secrétaire



- Les jours de la semaine, les mois, les déterminants et certains mots-outils sont écrits plutôt que d'être représentés par des pictogrammes.
- Les couleurs des pictogrammes sont inspirées des catégories sémantiques du système *Bliss*: le jaune pour les personnes ; le vert pour les actions ; l'orangé pour les mots de la vie quotidienne ; le bleu pour les qualificatifs ; le mauve pour les mots-outils et le rose pour la vie sociale.

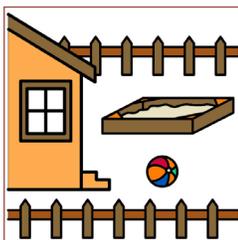
je



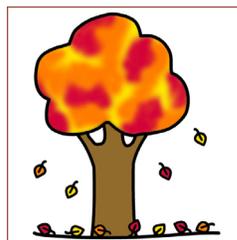
ramasser les feuilles



cour



automne



## Utilisateurs

La banque *Parlerpictos* s'adresse aux personnes ayant différents troubles : déficience motrice cérébrale ou déficience intellectuelle, aphasie, dysphasie, autisme.

## Intérêts particuliers

- *Parlerpictos* peut être utilisée dans des milieux diversifiés : scolaire, alphabétisation, petite enfance, réadaptation, ateliers de travail et autres.
- Cette banque très flexible facilite la création d'une grande variété de matériel (tableaux de communication, horaires, scènes sociales, livres adaptés, etc.).
- Son graphisme simplifié facilite la compréhension, ce qui en assure l'utilisation chez des personnes ayant des incapacités intellectuelles.
- Un vocabulaire très riche permet de mettre l'accent sur l'interaction sociale.

quelle heure est-il ?



- Dans la version informatisée, le mot écrit au-dessus du pictogramme peut être traduit dans une autre langue, remplacé par un mot équivalent, ou personnalisé pour répondre à des besoins spécifiques.

## Remarque

- La banque est en voie de développer des pictogrammes mieux adaptés à une clientèle adulte.

## Ouvrages de référence

*Communiquer... un jeu d'enfant.* CSCOE-QUÉBEC.

*Cahier d'activités pédagogiques.* CSCOE-QUÉBEC.

*Apprenti-Picto.* CSCOE-QUÉBEC.

*Pictodidacte.* CSCOE-QUÉBEC.

*La collection Atouts.* Septembre éditeur.

*Bilan qualitatif en conscience phonologique.* École Joseph-Charbonneau.

*Mon dictionnaire d'images.* École Victor-Doré.

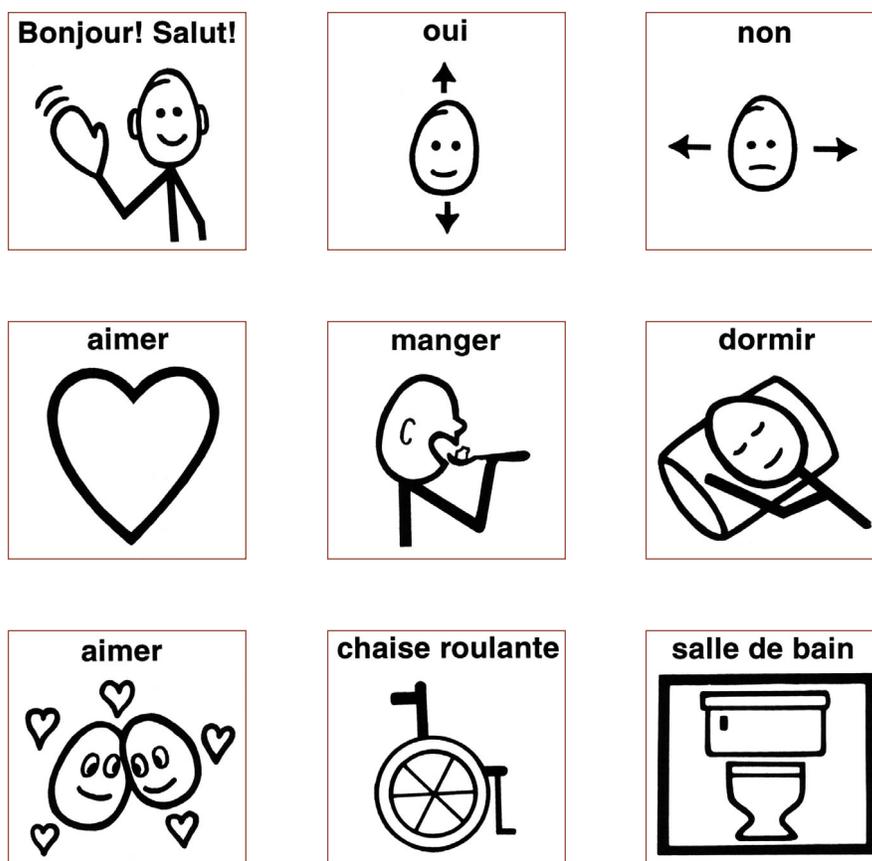
*La collection Pom Pom.* Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

# [ PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS (PCS) (banque de pictogrammes) ]

— Par Marie Flouriot, Ph.D., spécialiste en communication

Créés au début des années 1980, pour répondre aux besoins d'une clientèle scolaire, la banque *PCS* est l'œuvre d'une orthophoniste de Californie, Roxanna M. Johnson. La petite banque de 700 dessins au trait, conçus à l'origine pour être photocopiés, a été très vite informatisée. La première version sur support informatique, déjà accompagnée de *Boardmaker*, un logiciel de création de tableaux, est l'œuvre du Centre Erinoak de Mississauga en Ontario.

La banque *PCS* contient plus de 3000 images, en noir et blanc et en couleurs.



## Utilisateurs

La banque *PCS* s'adresse aux personnes privées de la parole, avec ou sans déficience cognitive. Elle peut être également utilisée par les personnes ayant besoin d'un soutien visuel à cause de difficultés de mémoire, d'attention ou de concentration.

Cette banque peut convenir à une clientèle très large et variée, à partir du niveau préscolaire.

## Intérêts particuliers

- Un vocabulaire très riche permet de mettre l'accent sur l'interaction sociale ; par exemple, il existe des symboles pour signifier : « C'est une farce », « Tu as mal compris », « Je n'ai pas de symbole », « C'est à mon tour ».
- Cette banque très flexible facilite la création d'une grande variété de matériel (tableaux de communication, horaires, scènes sociales, livres adaptés, etc.).
- Dans la version informatisée, les symboles peuvent être modifiés au besoin, en ajoutant ou éliminant des détails, et en changeant les couleurs.
- Le nom du symbole apparaît au-dessus du dessin. Dans la version informatisée, ce nom peut être traduit dans une autre langue, remplacé par un mot équivalent, personnalisé pour répondre à des besoins spécifiques, ou peut être supprimé.
- Grâce au logiciel *Boardmaker*, il est possible de créer des tableaux de formats très variés.
- *Boardmaker* comporte des grilles correspondant à la plupart des appareils de communication présentement sur le marché.
- *Boardmaker* permet d'introduire dans le tableau des images provenant d'autres banques, des éléments clipart ou des photos.

## Remarques

- Le style du graphisme manque de soin et d'uniformité.
- Les pictogrammes conviennent bien à des enfants, mais moins à des adultes.
- Il n'y a pas de véritable structure langagière, la banque constituant avant tout un dictionnaire en images.

## Ouvrages de référence

**BURKHART, L.J.** *Total Communication in the Early Childhood Classroom.*

**ELDER, P., GOOSENS', C.** *Engineering Training Environments for Interactive Augmentative Communication : Strategies for Adolescents and Adults who Moderately/Severely Developmentally Delayed.*

**FROST, L.A., BONDY, A.S.** *The Picture Exchange Communication System (PECS).*

**HOGDON, L.** *Visual Strategies for Improving Communication.*

**JOHNSON, R.M.** *Guide des symboles de communication en images.*



## A) PIC (PICTOGRAMMES ET IDÉOGRAMMES : UNE COMMUNICATION)

Cette banque d'images et de signes graphiques a été la première de sa catégorie à être traduite en français. Elle s'adresse surtout aux enfants et aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Elle est beaucoup moins utilisée maintenant.

Les pictogrammes et idéogrammes se présentent sous forme de timbres et de cartes permettant de constituer des tableaux. Ils conviennent aux adolescents et aux adultes en raison du graphisme stylisé des images.

Cette banque de 400 images et signes ne couvre pas un vaste vocabulaire, celui-ci est regroupé en champs sémantiques.

oui



manger

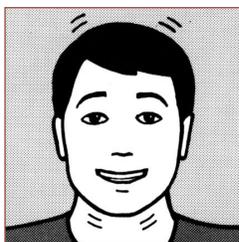


## B) TOUCH'N TALK

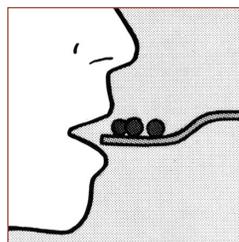
Cette banque d'images en noir et blanc est composée de 400 pictogrammes que l'on peut titrer dans la langue et le vocabulaire de son choix.

Son principal intérêt réside dans le choix du vocabulaire : mots pouvant convenir aux adultes, bon nombre de mots à caractère médical ou psychologique.

oui

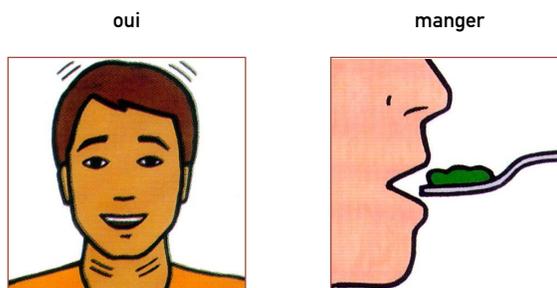


manger



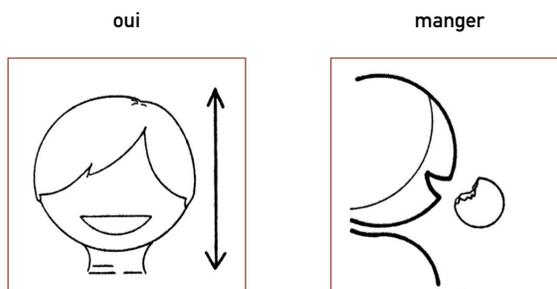
### C) PICK'N STICK

Cette banque est de conception analogue à celle de *Touch'n Talk*, sauf que les images sont en couleurs. Celles-ci conviennent particulièrement aux adultes en raison de leur graphisme réaliste.



### D) CAP (COMMUNIQUER ET APPRENDRE PAR PICTOGRAMMES)

Cette banque conçue en Belgique, en langue française, contient environ 1600 pictogrammes réunis dans un livre. Elle peut être utilisée comme complément à *Parlerpictos*.



### E) DYNASYMS (PICSYMS)

La banque *Dynasyms*, créée par Faith Carlson en langue anglaise, est la version améliorée et informatisée de la banque *Picsyms*. Elle contient plus de 3000 pictogrammes en couleurs et de différents formats. Elle s'utilise avec les produits *Dynavox*. Elle s'adresse aux personnes qui possèdent de bonnes habiletés langagières, mais dont le langage expressif est inintelligible, et à des personnes qui ont des troubles de la mémoire.

Cette banque repose sur une structure grammaticale et propose des stratégies de communication. Elle peut aider à acquérir des notions logiques et à apprendre la classification. Environ 30 % des pictogrammes sont compréhensibles sans explication.

La clarté des pictogrammes varie selon le format des cases utilisées dans les aides techniques à la communication. Les pictogrammes, dont le tracé est très fin, contiennent beaucoup de détails.

### Ouvrages de référence

**DYNAVOX SYSTEMS (2001).** *Selecting and Organizing Vocabulary for AAC Users.* Pittsburgh : PA. DynaVox Systems.

**DYNAVOX SYSTEMS (2001).** *Strategies for AAC Application in the Classroom.* Pittsburgh : PA. DynaVox Systems.

# [ BLISS (système) ]

— Par Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur  
et Louise Paré, M.Sc.A., orthopédagogue

L'objectif poursuivi par le chimiste autrichien, Charles K. Bliss, dans les années 1940, était de créer un système de communication symbolique universel qui ne devait pas avoir recours à la phonétique, mais seulement à la signification des mots (sémantique), comme c'est le cas dans l'écriture chinoise, et qui intégrerait des signes déjà reconnus internationalement, tels que la ponctuation et les symboles chimiques et mathématiques.

En 1971, le système *Bliss* est appliqué pour la première fois en Ontario auprès de déficients moteurs cérébraux. Depuis, il s'est répandu dans au-delà de trente-deux pays, dont les États-Unis, Israël, la Suède, la Hollande, la Suisse et la France.

Le système *Bliss* peut représenter des personnes, des objets concrets ainsi que des notions abstraites. Puisqu'un système sémantique est plus facile à apprendre et à mémoriser qu'un système alphabétique, le *Bliss* permet l'accès à la communication orale avant que son utilisateur ne maîtrise la communication écrite. On peut, pour ainsi dire, « parler », lire et écrire en *Bliss* en formulant des phrases complètes où toutes les fonctions et catégories grammaticales sont représentées (adjectifs, verbes, temps verbaux, genre, pluriel, négation, etc.).

Le système *Bliss* comprend 2 302 symboles constituant un vocabulaire de base et permettant la représentation de plus de 4 400 mots.

## Modes de représentation des symboles

Le système de communication *Bliss* regroupe quatre types de symboles.

1. Les symboles pictographiques ressemblant à ce qu'ils représentent.

Ex. : maison 

2. Les symboles idéographiques représentant des idées.

Ex. : heureux 

3. Les symboles internationaux reconnus et utilisés à travers le monde.  
(signes de ponctuation, signes mathématiques, ...)

Ex. : ! signifie « l'intensité » ; + signifie « et » ; → signifie la direction

4. Les symboles arbitraires inventés par C.K. Bliss pour représenter des notions plus abstraites.

Ex. : ceci, cela : 



De plus, il est possible de modifier la signification d'un symbole en ajoutant ou en substituant des indicateurs.

Ex. : sentiment  se sentir 

Enfin, on peut augmenter le vocabulaire en utilisant des stratégies ou des combinaisons.

Ex. de stratégie : contraire  et plein  = vide  

Ex. de combinaison (avec les anneaux encerclés) :

     
« combiner » « insecte » « miel » « combiner » signifie « abeille »

## Facteurs qui déterminent la signification des symboles

L'utilisateur doit connaître les facteurs de signification, par exemple la dimension du symbole, sa position, son orientation, l'espace entre les éléments, la position du localisateur et l'ordre de succession des éléments.

Le système *Bliss* permet aussi l'apprentissage de notions préalables à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, telles que :

- la progression de gauche à droite

Ex. : école   

- l'utilisation de la lettre initiale d'un mot :

Ex. : animal  +  signifie « vache »

## Syntaxe

Les symboles *Bliss* permettent de communiquer à l'aide de phrases de complexité variable selon les capacités physiques et cognitives de l'utilisateur. Celui-ci peut pointer un seul symbole pour représenter une idée complète. Il a la possibilité de juxtaposer deux symboles et de produire ainsi un début d'organisation syntaxique. Cette organisation pourra aussi contenir tous les éléments significatifs à l'exception des articles et des mots de liaison. Finalement, il est possible avec le *Bliss* de faire une phrase complète en utilisant toutes les composantes d'une phrase normale.

Ex. :         
Mon père écrit une lettre.



## Intérêts particuliers

- Les symboles *Bliss* stimulent le développement cognitif.
- Ils se mémorisent facilement en raison des liens logiques entre leurs parties.
- Ils sont faciles à dessiner.
- De nouveaux symboles *Bliss* peuvent être créés par l'utilisateur en appliquant les stratégies et les principes de ce système.
- Les symboles *Bliss* peuvent être représentés concrètement (pictogrammes), ou de façon abstraite (idéogrammes ou symboles arbitraires).
- Les symboles sont traduits en français.
- Grâce aux possibilités de communication qu'il offre, il peut avoir un effet social valorisant.
- Le graphisme convient à des adultes.
- Il offre beaucoup d'avantages sur le plan conceptuel et stimule l'imagination. Il permet de construire des phrases simples ou complexes.
- *Le Manuel du système Bliss* propose de multiples stratégies d'enseignement.

## Remarques

- Le système *Bliss* demande un apprentissage plus soutenu que les banques d'images à cause de son caractère abstrait.
- Il exige une plus grande implication et une plus grande maîtrise de la part de l'enseignant.

## Ouvrages de référence

### Stratégies d'apprentissage

KATES, B., MCNAUGHTON, S., SILVERMAN, H. *Le Manuel du système Bliss*. CSCOE-QUÉBEC.

HEHNER, B. *Le répertoire des symboles Bliss*. CSCOE-QUÉBEC.

*Nouveaux symboles Bliss 1980-1990*. CSCOE-QUÉBEC.

### Outil informatisé

*Bliss 2 à la carte*. CSCOE-QUÉBEC.

Le *Minspeak* est un puissant système de représentation linguistique fondé sur des séquences d'icônes de significations multiples, ayant pour but de coder les pensées et les messages. Il permet d'encoder le vocabulaire au moyen d'un ensemble d'icônes relativement limité en faisant appel à notre tendance naturelle à associer aux images une multiplicité de significations : par exemple, l'image d'une pomme peut être reliée au fruit, mais aussi à d'autres signifiés connexes (la saison où on récolte le fruit, les aliments à base de ce fruit, la nourriture en général, l'appétit, la faim, la couleur rouge, etc.). C'est donc cette capacité humaine à associer divers concepts à une seule représentation graphique qui sous-tend le *Minspeak*.

Le *Minspeak* a été créé par le linguiste Bruce Baker en 1980 et a été présenté pour la première fois lors du congrès de l'American Speech-Language Hearing Association (ASHA) à Cincinnati, en Ohio, aux États-Unis.

En 1984, Bruce Baker a conçu à partir du *Minspeak* un système nommé *Words Strategy* consistant en un vocabulaire préprogrammé pour un tableau de communication informatisé. En 1985, la compagnie Prentke Romich proposa à Baker d'utiliser ce système comme logiciel d'exploitation pour leurs appareils de communication électroniques. Le *Words Strategy* est devenu ainsi le premier programme d'application *Minspeak*, appelé communément MAP (*Minspeak Application Program*). Le MAP a pour fonction de configurer le clavier de l'appareil, où chaque touche comporte une icône différente. L'activation d'une icône ou d'une séquence d'icônes produit un message au moyen soit d'une synthèse vocale intégrée à l'appareil, soit de la voix numérisée (messages préenregistrés). Au fil des ans, plusieurs versions du MAP adaptées à des clientèles particulières ont vu le jour et ont été appliquées à différents modèles d'appareils, toujours plus performants.

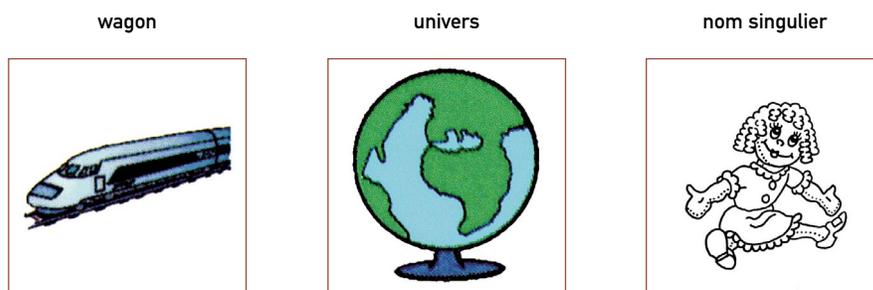
L'utilisation de ces versions, malgré leur succès, a provoqué deux importants problèmes. L'utilisateur éprouvait des difficultés lorsqu'il passait d'un MAP à l'autre ; les intervenants, pour leur part, devaient s'initier aux différentes versions du MAP pour pouvoir les enseigner adéquatement.

Dès 1990, la nécessité d'accorder une attention particulière à ces problèmes est devenu évidente. On a d'abord procédé à la personnalisation du *Words Strategy* pour la clientèle plus jeune et lourdement handicapée. Plusieurs suggestions ont été apportées et ainsi a vu le jour une approche plus unifiée offrant une solution aux difficultés qui se présentaient.

Pour la francophonie, une première version du *Words Strategy français* a paru en 1993 et, par la suite, une méthode plus simple appelée *Words Strategy français* pour l'*Alphatalker* a été offerte sur le marché en 2001.

## Description du Minspeak

Le *Minspeak* a recours à la polysémie naturelle d'un ensemble limité d'images, appelées « icônes », pour mettre en mémoire un vaste vocabulaire, à l'aide de courtes séquences. Toutes les icônes sont polysémiques : chacune a un sens premier et plusieurs autres sens possibles. Cette polysémie permet d'établir des combinaisons dont la signification dérive logiquement du sens de leurs composantes. Par exemple, la combinaison de l'icône du wagon (train), de l'icône de l'univers (globe terrestre), et de celle du nom singulier signifiera avion.



Ce système permet donc de réaliser des « économies » de mémoire, puisque l'icône elle-même devient un moyen mnémotechnique. Ces ensembles d'icônes décrits plus haut, sont offerts en français, (par ex. : le *Unity* français pour l'*Alphataker* et le *Words Strategy français* employé avec le *Deltatalker* et le *Pathfinder*). Ils correspondent à un vocabulaire riche et varié et ont été conçus pour répondre aux divers besoins cognitifs et moteurs des personnes handicapées physiques, privées de la parole.

### A) LE WORDS STRATEGY FRANÇAIS

Ce système contient un vocabulaire déjà programmé comprenant les mots les plus usités en français : plus de 150 verbes, la plupart conjugués aux temps les plus utilisés, plus de 70 adjectifs dans toutes leurs formes, des substantifs, des prépositions, des adverbes et des conjonctions. Ceci permet la représentation, au moyen d'icônes et de séquences de deux ou trois icônes, des formes grammaticales les plus complexes de la langue française. Les mots manquants peuvent être encodés à leur tour et ajoutés au MAP selon les besoins propres de l'utilisateur. Ce MAP utilise une grille de 128 cases et est employé essentiellement avec les aides à la communication *Deltatalker* et *Pathfinder*.

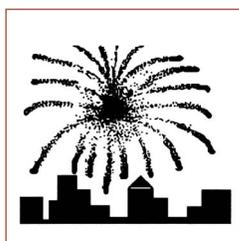
Dans le *Words Strategy français*, le vocabulaire est regroupé en catégories grammaticales et sémantiques, ce qui en facilite l'apprentissage et l'utilisation. Certaines icônes sont en couleurs alors que d'autres sont en noir et blanc. Les icônes en couleurs sont appelées « icônes sémantiques » parce qu'elles aident à définir le sens des séquences. Les icônes en noir et blanc sont appelées « icônes grammaticales » parce qu'elles servent à identifier les différentes classes grammaticales représentées dans le *Words Strategy français*. Toutes les icônes *Minspeak* portent un nom qui permet de les identifier, par exemple : joueur de hockey = hockey ; maison = domicile.

Un lexique aide à comprendre la logique du choix des icônes. Il contient une description de toutes les icônes et de toutes les parties du discours avec des exemples et deux listes : une liste de mots en ordre alphabétique et une autre classée à partir de la première icône d'une séquence. Chacune des séquences y est expliquée.

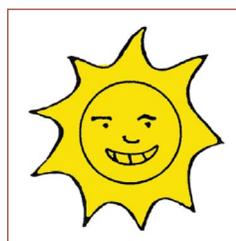
### Exemples de combinaisons d'icônes Minspeak dans le Words Strategy français

Icône grammaticale + icône sémantique : bonjour

interjection



jour



Icône sémantique + icône grammaticale : boisson

soif



nom singulier

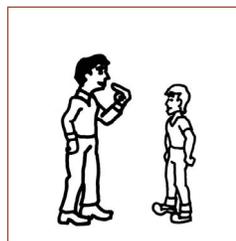


Icône grammaticale + icône grammaticale : moi

objet



je



Icône sémantique + icône sémantique + icône grammaticale : lait

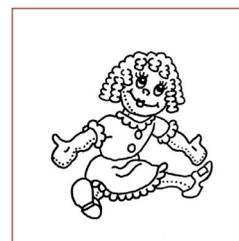
soif



mère



nom singulier



## B) LE WORDS STRATEGY FRANÇAIS POUR ALPHATALKER

Le *Words Strategy français pour Alphatalker* est un autre MAP. Il utilise une grille de 32 cases et permet d'avoir accès au vocabulaire grâce à des séquences limitées à deux icônes qui s'inspirent essentiellement des séquences et de la disposition des icônes propres au *Words Strategy français*.

Ce MAP s'adresse à plusieurs types d'utilisateurs, dont les personnes n'ayant aucun problème cognitif et voulant s'initier au *Words Strategy français*, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et, enfin, les personnes ayant un handicap physique important nécessitant l'utilisation d'icônes d'un plus grand format ou d'interrupteurs pour accéder à leurs appareils.

Ce MAP comprend aussi un lexique divisé en catégories : sémantique et grammaticale. Chaque icône représente l'une de ces catégories, et la première icône de chaque séquence identifie la catégorie choisie.

### Exemples de combinaisons d'icônes Minspeak dans le Words Strategy français pour Alphatalker

Vocabulaire pour les catégories sémantiques : lait

soif

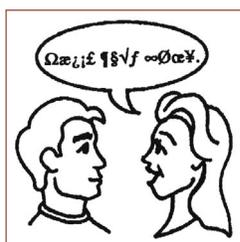


mère



Vocabulaire pour les catégories grammaticales : j'ai faim

phrases



baguette



### Utilisateurs

Le *Minspeak* s'adresse aux personnes de tout âge, atteintes ou non d'une déficience intellectuelle, mais qui ont des problèmes de communication orale et ont besoin d'un langage graphique comme soutien ou comme substitut de la parole .

## Intérêts particuliers

- Les icônes du *Minspeak* sont attrayantes.
- Le *Minspeak*, tout comme le système *Bliss*, stimule le développement cognitif.
- Il donne accès à un vocabulaire étendu, qui peut s'élargir si désiré.
- Le *Minspeak* permet de communiquer sans avoir à maîtriser la lecture et l'écriture.
- L'accès aisé à l'alphabet favorise l'alphabetisation.
- Il fait économiser du temps et des mouvements grâce au regroupement des icônes dans une seule grille, contrairement aux autres systèmes qui utilisent plusieurs grilles d'images et une page Menu.
- L'utilisateur n'a qu'à sélectionner deux ou trois touches pour obtenir un mot ou une expression, contrairement au mode épellation.

Par exemple, camionnette :

En mode épellation, camionnette nécessite 11 sélections.

En mode *Minspeak*, il ne demande que 3 sélections :

icône montagne + icône montagne + nom singulier

- Il rend possible la représentation de concepts abstraits.
- Il favorise la compréhension de la structure du langage.
- Sur le plan morphologique, il permet de différencier les genres des mots et de conjuguer les verbes.

## Remarques

- Le *Minspeak* nécessite une formation plus soutenue que les images.
- Il demande à l'enseignant une plus grande implication.
- Bien que le *Minspeak* ait été conçu principalement pour les appareils de communication de la compagnie Prentke Romich (*Alphatalker*, *Deltatalker* et *Pathfinder*), il peut servir à la fabrication de tableaux. Cependant, il n'offre qu'un nombre limité d'icônes, puisque, à l'origine, il s'appliquait à des claviers de 128 touches. Avec l'écran interactif du *Pathfinder* sont apparues de nouvelles possibilités de représentation graphique, qui permettent entre autres l'intégration de pictogrammes issus de banques d'images, ou d'autre matériel informatisé (clipart, photographies numérisées, etc.).



## Ouvrages de référence

### Stratégies d'apprentissage

ALBERT, M., BRUEZIÈRE, G., CATAIX, E., CONTARDO, R., DÉZIEL, J., OSTIGUY, D., PARÉ, L., PATTERSON, J., ZUCCO, M. (1997). *Words Strategy français*.

Prentke Romich Company. Wooster : Ohio.

DÉZIEL, J., MICHER, J., OSTIGUY, D., PARÉ, L., ZUCCO, M. (2001). *Words Strategy français pour l'Alphatalker*. Prentke Romich Company. Wooster : Ohio.

Ensemble des icônes du *Words Strategy français (French Words Strategy Picture Set CD)*.

Aroga Technologies. Vancouver.

VAN TATENHOVE, G.M. (1997). *Questions sur le Minspeak*. Prentke Romich Company.

Wooster : Ohio.

VAN TATENHOVE, G.M. (1999). *Teaching Minspeak*. Orlando : Florida.

### Ouvrages généraux

CROSS, T.R., LUBEROFF BADMAN, A., BAKER, B.R., JONES, A.P., LEHR, J.S., ZUCCO, M.

*Unity/AT Tour Guide*. Prentke Romich Company. Wooster : Ohio.

FERN, U., AMBERNTSON, B., THUNBERG, G. (2001). " Development and Evaluation of a Minspeak Application Using Blissymbols : Experiences from Two Cases Studies." *Augmentative and Alternative Communication*, 17, 233-243.

LUBEROFF BADMAN, A., BAKER, B.R. (1995). "A Unified Approach to Transition in Language Instruction." 9th Annual Minspeak Conference. Wooster : Ohio.

# [ L'APPORT COGNITIF DES LANGAGES GRAPHIQUES ]

— Par Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur  
et Louise Paré, M.Sc.A., orthopédagogue

Les professionnels de la suppléance à la communication orale et écrite se préoccupent non seulement d'inciter les utilisateurs à communiquer mais aussi de les stimuler sur le plan cognitif.

La capacité à lire et à écrire dépend de certaines habiletés cognitives sans lesquelles aucune transmission ou réception d'un contenu cohérent et significatif n'est possible. Aussi, afin d'améliorer la lecture et l'écriture d'un apprenant, est-il nécessaire de l'aider d'abord à atteindre le niveau d'habileté cognitive approprié.

Les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique devraient donc être compatibles tout au moins avec une des théories du développement cognitif, par exemple celle de Robert Gagné. Selon cet auteur, le développement cognitif se conçoit comme un apprentissage cumulatif. A. Shalit et D. Boonzaier ont établi une correspondance entre les six étapes de la théorie du développement cognitif de Robert Gagné et les langages graphiques.

## Correspondance entre les langages graphiques et les six étapes du développement cognitif

Les deux premières étapes du développement cognitif, selon Robert Gagné, sont *la discrimination et l'identification*. Tous les langages graphiques, à savoir le langage gestuel, les images, les images aux lignes épurées, les symboles abstraits, les symboles *Bliss*, les icônes *Minspeak* et le langage écrit en favorisent le développement.

La troisième étape, celle de *la classification*, s'acquiert grâce aux éléments précédemment énumérés, à l'exception des gestes.

Les trois dernières étapes du développement cognitif que sont *l'apprentissage des concepts et des règles* ainsi que *la résolution de problèmes* ne s'apprennent qu'à l'aide des symboles *Bliss*, des icônes *Minspeak* et du langage écrit.

Ainsi, les langages graphiques ne permettent pas tous d'atteindre les six étapes du développement cognitif définies dans le modèle proposé par Robert Gagné. Seuls le *Bliss* et le *Minspeak* (tout comme l'écriture), donnent accès aux trois derniers niveaux de développement cognitif. Voici quelques exemples qui illustrent comment ces deux systèmes permettent d'atteindre ces dernières étapes.



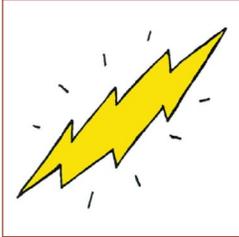
### L'apprentissage des concepts

En *Bliss*, le mot radio est représenté à l'aide de plusieurs concepts : il s'agit d'un « espace clos » qu'on écoute avec « l'oreille » et qui fonctionne à « l'électricité » :

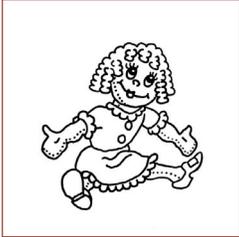
Radio :     
 espace clos + oreille + électricité

En *Minspeak*, le mot radio est représenté à l'aide des concepts suivants, à savoir, un « éclair », qui fait référence aux appareils électriques, et la « musique », qui peut s'écouter à la radio :

Radio : éclair musique nom singulier







### L'apprentissage des règles

En *Bliss*, la formation des verbes s'établit par l'usage d'un indicateur d'action représenté par un  $\wedge$ . Par exemple, le verbe « voir » est créé à partir du substantif « œil ».

Œil :  regarder, voir : 

En *Minspeak*, tout comme en *Bliss*, une icône grammaticale indique les mots d'action.

Voir : yeux + icône grammaticale du verbe à l'infinitif

yeux



icône grammaticale  
du verbe à l'infinitif



En *Bliss*, les règles de grammaire sont représentées par des indicateurs placés au-dessus du symbole.

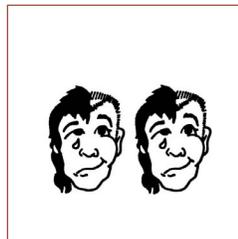
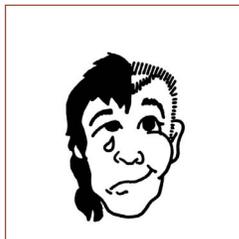
Adjectif :  $\wedge$             pluriel :  $\times$

En *Minspeak*, l'adjectif et le pluriel sont aussi indiqués par une icône grammaticale.

Adjectif :

au singulier

au pluriel



### L'apprentissage de la résolution de problèmes

En *Bliss*, la combinaison de symboles permet de créer des mots ou expressions qui ne figurent pas dans le lexique de base. On invite alors l'utilisateur à créer son propre symbole à l'aide des indicateurs de combinaison (petits anneaux enlacés).

Aide à la communication :  $\infty$   $\otimes$   $\gg$   $\wedge$   $\infty$

indicateur de combinaison (machine + pour + parler) + indicateur de combinaison

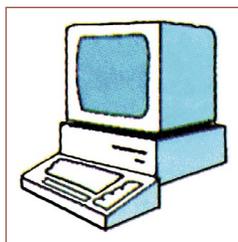
Le *Minspeak* permet également la combinaison d'icônes pour créer de nouveaux mots répondant aux besoins particuliers de l'utilisateur. Dans l'exemple qui suit, le « fauteuil roulant » fait référence au handicap et « ordinateur » correspond à tout ce qui s'associe à cet instrument.

Aide à la communication :

fauteuil roulant

ordinateur

nom singulier



### Ouvrage de référence

SHALIT, A., BOONZAIER, D. (1992). "The Semantographic method : Why should it be applied to the teaching and retrieving of Blissymbols ?" Fifth ISAAC Conference. Philadelphia.

Pendant longtemps, l'alphabet (et par conséquent l'orthographe traditionnelle) a été le seul outil de communication dont disposaient les personnes privées de la parole. Pour plusieurs, des déficiences sensorielles ou cognitives accompagnées de difficultés motrices rendent la lecture et l'écriture pratiquement impossibles. Pourtant, c'est la finalité de la communication à base d'éléments graphiques: la lecture et l'écriture permettent une communication plus riche, plus nuancée, plus efficace que n'importe quel autre système, et favorisent l'intégration sociale. Des outils basés sur l'alphabet ont donc été créés pour les personnes capables de lire et écrire, mais pour qui la communication par épellation, c'est-à-dire en pointant sur un alphabet ou en tapant sur un clavier d'ordinateur, est trop lente et trop contraignante. Deux systèmes, le *Par lé si la b* et *Écrire*, créés tous deux par Cheryl Trepagnier, visent à faciliter et à augmenter la vitesse de communication en utilisant le minimum de gestes pour pointer. Ces systèmes existent aussi en anglais sous les noms de *SPEEC* et de *Write*.

## A) PAR LÉ SI LA B

Ce système est composé de 288 syllabes, lettres, phonèmes (éléments sonores du langage) que l'on combine pour former les mots désirés. Il contient aussi des chiffres. Il est basé sur une liste des syllabes les plus fréquemment utilisées dans la langue française parlée à Montréal. Ce langage graphique est plus rapide que l'épellation, cependant il exige un certain apprentissage de la part de l'interlocuteur en ce qui concerne la phonétique. Il ne respecte pas l'orthographe régulière et interfère avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture normales. Les utilisateurs du *Par lé si la b* sont très peu nombreux et son usage ne convient pas aux personnes qui sont capables de progresser vers la lecture et l'écriture normales.

pan	par	seu	seul	seur	v	un	une	8
pē	pel	per	si	sil	va	van	vē	9
peu	pi	plasse	sin	so	vek	ver	veu	10
plu	po	por	son	sonne	vi	vil	vo	von
pour	pr	sor	sou	su	vou	vrē	vu	vwa

### Ouvrage de référence

GOODENOUGH-TREPAGNIER, C. *Manuel d'apprentissage*. CSCOE-QUÉBEC.

## B) ÉCRIRE

Devant les limites du *Par lé si la b*, l'auteure a poursuivi ses travaux et conçu le système *Écrire*, qui nécessite un peu plus de gestes, mais permet de combler les lacunes du *Par lé si la b*.

Il s'agit d'un langage graphique qui regroupe les lettres de l'alphabet, les syllabes et les mots de la langue française les plus fréquemment utilisés. *Écrire* donne accès à un vocabulaire personnalisé et illimité.

Il est à noter que le tableau *Écrire* (voir ci-joint) existe en 64, 100 et 300 cases.

### Règles d'utilisation

- L'utilisateur sélectionne les unités graphiques les plus longues (mots) sur le tableau pour composer son message. L'interlocuteur lit les unités au fur et à mesure qu'elles sont pointées par l'utilisateur.
- L'interlocuteur doit prononcer chacune des lettres pointées par l'usager jusqu'à ce que celui-ci puisse dire le mot complet.
- Si l'utilisateur pointe un mot, ou un groupe de mots complets, l'interlocuteur peut les prononcer sans épeler chacune des lettres.
- Lorsque l'utilisateur pointe un ensemble de lettres et que le contexte permet de deviner qu'il s'agit d'un mot complet, l'interlocuteur doit prononcer le mot complet, par exemple : TE dans « je te dis ».
- Il ne devrait pas essayer de prononcer le son avant d'avoir une bonne idée du mot.
- Il ne faut pas oublier que même une séquence de lettres peut être ambiguë, par exemple la syllabe « cel » qui se prononcera différemment selon que la lettre suivante sera « a » ou la syllabe « le » (cela ou celle).

### Utilisateurs

*Écrire* est recommandé pour des personnes ayant terminé la deuxième année du primaire français.

### Intérêts particuliers

- *Écrire* est beaucoup plus efficace et rapide qu'un tableau alphabétique à cause du nombre de pointages que ce dernier exige.
- L'apprentissage du système *Écrire* s'intègre bien à l'apprentissage régulier de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un langage graphique normalisant.
- Le système ne nécessite pas d'effort spécial de compréhension de la part des autres élèves ou des interlocuteurs. Pour l'enseignant, il ne requiert que de la patience et de la concentration.



## Remarque

- La rapidité de communication est l'objectif du système *Écrire*. L'enseignant choisira donc la façon la plus rapide de former un mot. Par exemple, le mot « avec » peut être épelé lettre par lettre ou en un seul geste de pointage.

majuscule													
..	.	?	!	;	:	...	—	espace	1	2	3	4	5
a	à	â	c	ç	ça	e	é	è	i	ici	ie	m	m'
à la	ai	aient	ce	ce que	ce qui	ê	ère	étaient	il	il est	il faut	mais	mal
ais	ait	al	ces	c'est	ch	étais	était	été	il y a	ils	in	mar	mb
aller	alors	am	cha	che	chose	être	elle	elle est	int	ion	ir	même	ment
an	année	ans	ci	co	comme	en	encore	ent	is	it	j	mi	mo
ant	app	après	comp	con	cou	er	es	est	j'	j'ai	jamais	mon	monde
ar	arr	as	cr	ct	cu	est-ce	et	eu	j'avais	je	j'étais	n	n'
assez	at	au	d	d'	da	eur	eux-autres	ex	je n'	je n'ai pas	je ne	n'a pas	nc
aussi	autre	autres	d'accord	dans	de	f	fa	je ne suis pas	je suis	je vais	je voudrais	ne	né
av	avais	avait	dé	de la	dem	faut	ff	jeune	jo	jour	juste	n'est-ce pas	ne sont pas
avec	avoir	des	di	dire	dis	fille	fo	k	l	l'	la	ni	no
b	ba	be	do	dr	du	fois	fr	-là	le	lé	les	nous	ns
beaucoup	bi	bien	g	ga	gar	h	he	leur	li	ll	o	ô	on
ble	bo	bon	ge	gr	grand	ho	hu	lle	lo	lui	ou	oui	out

## Ouvrage de référence

GOODENOUGH-TREPAGNIER, C. *Écrire*. CSCOE-QUÉBEC.



# [ LES ÉLÉMENTS GESTUELS ]

— Par Marie-Josée Perrier, orthophoniste

Les études récentes ont démontré que l'utilisation de gestes et de pictogrammes peut favoriser le développement de la communication orale.

Les éléments gestuels sont des mouvements du corps (principalement des bras, des mains et de la tête), effectués dans l'intention de communiquer. Par exemple, le geste de pointer est le premier qu'apprend l'enfant. Ce simple geste lui permet de désigner les objets de son environnement. Ainsi est-il à la base de tous les tableaux de communication.

Les éléments gestuels sont regroupés en « systèmes » qui peuvent servir à remplacer la parole inexistante ou à augmenter, élargir ou soutenir le processus de communication chez les personnes présentant des troubles graves de communication, mais possédant encore quelques capacités sur le plan de la parole. Les personnes atteintes de handicaps multiples ou de déficience auditive, d'incapacité intellectuelle, d'autisme, de dysphasie, d'aphasie, peuvent tirer profit de l'utilisation de ces systèmes. Ceux-ci facilitent l'expression ou la compréhension. Un système gestuel peut être combiné à un autre type de communication (par ex. : gestes naturels pour attirer l'attention, pour indiquer oui et non, pour saluer ; représentation visuelle d'un geste pour compléter un tableau ...). Le but visé est de rendre le processus de communication le plus facile, agréable et efficace possible.

Les études récentes ont démontré que l'utilisation de gestes et de pictogrammes peut favoriser le développement de la communication orale.

Les systèmes gestuels en général comportent plusieurs avantages. Ils ne nécessitent ni matériel ni appareil ; le mode de communication est donc toujours accessible. Ils sont particulièrement pratiques pour les personnes qui se déplacent de façon autonome ou dans les rencontres de groupe. Ils requièrent cependant des capacités motrices de base (bien que certaines adaptations soient toujours possibles, par exemple, on peut exécuter les signes avec une seule main, avec des mouvements plus globaux, etc.). L'apraxie gestuelle est un obstacle majeur à l'apprentissage de gestes, même simples. De plus, il peut être difficile d'être compris dans sa communauté lorsque les interlocuteurs ne sont pas familiers avec le système gestuel utilisé (et cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les systèmes plus formels).



## Types de systèmes informels et formels

Certains, relativement informels, comprennent un répertoire limité de gestes, d'exécution peu complexe (par ex. : les gestes naturels, *Les Mains animées*, *l'Amer-Ind...*). D'autres sont plus formels et sont plutôt utilisés dans un contexte pédagogique (par ex. : français signé ou épellation manuelle). Mentionnons finalement ceux que l'on considère comme de véritables langues, en évolution constante, au même titre que le français parlé. Ils sont constitués de milliers de symboles et comportent leur propre structure (par ex. : langue des signes québécoise (LSQ) Ces derniers sont principalement utilisés par les personnes sourdes.

Voici les caractéristiques de plusieurs de ces systèmes indiquant le type d'utilisateur qui pourrait en bénéficier. Les systèmes sont présentés en ordre de complexité, dans la mesure du possible.

### Le rôle de l'interlocuteur

Le choix du système gestuel dépend des besoins et des capacités de l'utilisateur (capacités motrices, cognitives, style d'apprentissage, etc.). L'apprentissage des gestes se fait en général dans les milieux naturels : école, maison, foyer, résidence, etc. Toutes les personnes appelées à interagir avec l'utilisateur devraient se familiariser avec le système utilisé par celui-ci. Les interlocuteurs sont même invités à effectuer eux-mêmes les gestes tout en parlant. Dans un but d'apprentissage, l'exécution des gestes par l'interlocuteur donnera un modèle à l'utilisateur et l'incitera à les utiliser spontanément. De plus, le geste aidera la personne qui a des troubles de la compréhension du langage à saisir les messages.

## A) LES GESTES NATURELS

Il s'agit des gestes dont nous accompagnons habituellement la parole : tendre la main en disant « donne », incliner l'index en demandant « viens ici », dire oui ou non avec un mouvement de la tête, etc. Ils sont généralement combinés avec d'autres modes d'expression.

### Utilisateurs

Il s'agit des personnes atteintes de déficience motrice, d'incapacité intellectuelle, de déficience auditive, ou encore d'autisme, de dysphasie, d'aphasie, d'apraxie.

### Intérêts particuliers

- C'est un mode de communication concret, compréhensible par tous les membres d'une communauté donnée, ne nécessitant aucune formation préalable.
- Il requiert surtout l'accomplissement de mouvements de motricité globale, ce qui facilite l'exécution lorsque les déficiences motrices sont importantes.

### Remarque

- Les gestes constituent un répertoire restreint, dont les significations sont limitées.



## B) LA PANTOMIME (GESTUELLE)

Il s'agit d'un système dynamique (aussi forme d'art) consistant à s'exprimer exclusivement au moyen de gestes, de mouvements du corps, d'attitudes et de jeux de physionomie. Pour suppléer à la parole, il est généralement utilisé conjointement avec d'autres modes de communication. On y a également recours en thérapie.

### Utilisateurs

Il convient également à des personnes ayant une incapacité intellectuelle, une déficience motrice, une déficience auditive, et aux personnes atteintes de dysphasie, d'aphasie, d'apraxie.

### Intérêt particulier

- C'est un système de communication «concret», non formel, qui ne demande pas de formation préalable.

### Remarques

- Il exige plus de temps et d'espace que les autres modes adaptés de communication gestuelle.
- Les concepts abstraits et les nuances de la pensée sont difficiles à représenter de cette manière.

## C) LES MAINS ANIMÉES (RÉPERTOIRE INFORMATISÉ DE PICTOGESTES)

La version originale des *Mains animées* sur support papier a été élaborée par deux orthophonistes, Anne-Marie Deschênes et Suzanne Demers. De 1990 jusqu'à la fin de 2000, cette version a été développée et enrichie, en étroite collaboration avec le Comité d'orthophonie en déficience intellectuelle (CODI). L'actuelle version informatisée, réalisée en 2002 par le Centre québécois de communication non orale (CQCNO) à la demande du CODI, est basée sur la version originale papier et a été adaptée au concept graphique de *Parlerpictos*, banque de pictogrammes aussi du CQCNO.

L'idée du répertoire *Les Mains animées* est née du besoin d'uniformiser les modes gestuels utilisés dans les divers milieux fréquentés par les personnes atteintes d'incapacité intellectuelle. De là a été constituée une base commune de gestes, dont la sélection parmi différents systèmes (langue des signes québécoise (LSQ), français signé) ou autres modes (*Amer-Ind*, American Sign Language (ASL)) s'appuyait sur les critères suivants : signification claire, facilité d'exécution motrice, facilité d'apprentissage et de mémorisation.

Certains gestes sont exclusifs au répertoire *Les Mains animées*, qui compte actuellement 174 pictogestes illustrant 227 mots ou expressions.



## Utilisateurs

*Les Mains animées* s'adresse d'abord à des personnes ayant une déficience intellectuelle de modérée à profonde avec ou sans handicap associé (par ex. : perte auditive). Il convient également à des personnes atteintes de dysphasie ou d'autisme chez qui il facilite la réception et l'expression des messages.

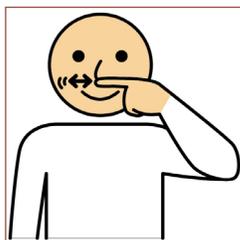
## Intérêts particuliers

- Les gestes du répertoire *Les Mains animées (LMA)* sont faciles à comprendre et à effectuer.
- Il n'est pas besoin de combiner des gestes pour exprimer des concepts.
- Les gestes peuvent faciliter la compréhension des messages verbaux.
- Dans la version informatisée, le mot écrit au-dessus du pictogeste peut être remplacé par un mot équivalent, ou personnalisé pour répondre à des besoins spécifiques.
- La version cédérom permet de créer du matériel pédagogique.
- On peut passer sans difficultés du système simplifié de *LMA* à des systèmes plus complexes, tels que le LSQ et le ASL.

## Remarque

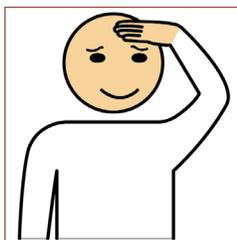
- Le vocabulaire est limité ; le répertoire sera donc moins intéressant pour les clientèles ayant une grande capacité cognitive.

jus



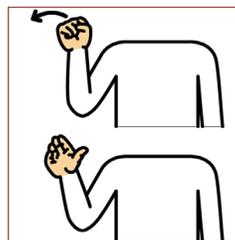
Main fermée, index en extension ; passer le doigt entre le nez et la bouche. Répéter le mouvement.

chercher



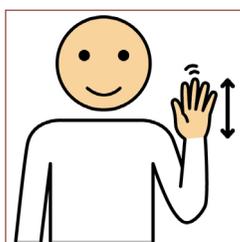
Une main est ouverte, paume vers le sol, et placée sur le front.

lancer



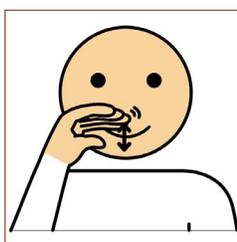
Main fermée en poing à la hauteur de l'épaule ; étendre le bras vers l'avant en ouvrant la main.

bye



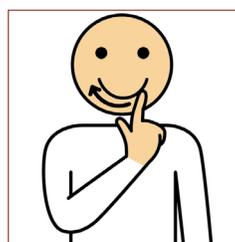
Faire le geste naturel de « bye-bye ». Répéter le mouvement.

parler



Une main courbée, tournée vers le côté de la bouche ; effectuer un mouvement d'ouverture et de fermeture des doigts, doigts tendus. Répéter le mouvement.

content



Avec un index en extension, tracer un large sourire sur le visage.

## D) AMER-IND (RÉPERTOIRE D'ILLUSTRATIONS DE GESTES STATIQUES ET DE GESTES CINÉTIQUES)

Ce répertoire est basé sur un ancien moyen de communication utilisé entre des tribus amérindiennes parlant des langues différentes. En 1979, Madge Skelly, orthophoniste d'ascendance amérindienne, l'a adapté et l'a expérimenté auprès d'une clientèle ayant des problèmes de communication orale. Il a été ensuite traduit en français par Louise Quesnel et Ann Cloutier, et on l'utilise au Québec depuis 1992.

L'*Amer-Ind* comprend 250 gestes permettant de développer un vocabulaire d'environ 2500 mots. On peut combiner les gestes pour créer de nouvelles significations (par ex. : radio = boîte + écouter). Le répertoire indique environ 140 séquences de combinaisons.

Contrairement à un système linguistique, il n'a pas de syntaxe, ni d'ordre défini quant aux gestes, et utilise un style télégraphique. On ne peut pas traduire les gestes en mots ou en phrases ; c'est le contexte qui détermine le sens du message. Chaque geste couvre un champ sémantique (par ex. : le même geste peut signifier : voir/regarder/œil/observer/examen). À l'occasion, deux gestes peuvent exprimer le même concept (par ex. : d'accord et bien).

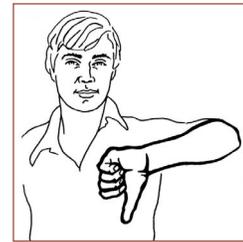
bonjour



oui



non



aimer



manger



dormir



### Utilisateurs

Il convient à des personnes ayant une déficience intellectuelle (de légère à modérée), des handicaps multiples avec ou sans déficience auditive, ou l'une ou l'autre de ces atteintes : dysarthrie, glossotomie, laryngectomie, aphasie, apraxie.

## Intérêts particuliers

- La plupart des gestes sont immédiatement compréhensibles.
- La plupart des gestes (80 %) se font avec une seule main.
- La combinaison des gestes permet de préciser des concepts.
- L’*Amer-Ind* peut faciliter la compréhension des messages verbaux.

## Remarques

- Le vocabulaire est limité au nombre de gestes possibles.
- Les combinaisons de gestes sont parfois difficiles à comprendre dans le cas d’incapacité intellectuelle. Pour contourner le problème, on peut utiliser des signes empruntés à d’autres systèmes (par ex. : LSQ, français signé, etc.) pour pallier le vocabulaire manquant.

## Ouvrages de référence

*La collection Pom-Pom.* Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

**SKELLY, M.** Amerind Gestural Code.

## E) LE FRANÇAIS SIGNÉ (CODE)

Étant avant tout un outil pédagogique, ce code de signes sert à visualiser les mots et la structure du français oral. Chaque mot de la phrase est représenté par un signe. Il est composé dans la mesure du possible de signes de la LSQ, auxquels viennent s’ajouter d’autres signes créés de toutes pièces pour exprimer les pronoms, les articles, le temps des verbes et plusieurs autres éléments grammaticaux. Il emprunte entièrement la structure syntaxique et grammaticale du français.

## Utilisateurs

Le français signé est principalement utilisé par les personnes ayant une déficience auditive, pour l’apprentissage du français ou comme support du langage parlé chez les personnes devenues sourdes ou malentendantes.

Les personnes ayant une déficience intellectuelle (utilisation limitée).

## Intérêts particuliers

- Le français signé permet une meilleure compréhension de la langue française et en facilite l’apprentissage.
- Il aide à faire le lien entre la langue parlée et la langue écrite.



## Remarques

- Il nécessite une formation préalable de l'intervenant et de l'entourage, au moyen de démonstrations, et non seulement de livres, car la conception graphique d'un signe ne permet pas toujours d'illustrer sa configuration dans l'espace.
- L'apprentissage de signes conventionnels demande en soi plus d'efforts de mémorisation.
- Les phrases risquent de devenir très longues, visuellement surchargées et peuvent exiger de grands efforts d'expression et de décodage.

## Ouvrage de référence

DELAGÉ, P., TREMBLAY, C. (1983). *Le français signé*. Commission scolaire Jean-Talon.

## F) L'ÉPELLATION MANUELLE (CODE)

Il s'agit d'un code international composé de 26 positions manuelles différentes représentant les 26 lettres de l'alphabet et servant à « épeler » dans l'espace. On le nomme également « alphabet manuel » ou encore « dactylologie ». Utilisé surtout conjointement avec un langage de signes, il apporte de la précision à certains signes que l'on dit « initialisés », tels que les familles et groupes (signes identiques dans le mouvement mais distincts par la position des doigts). Il permet d'énoncer des noms propres, des adresses ou tout concept pour lequel il n'existe pas de signe. Ce code procède par syllabes et se lit par mots complets et non par lettres séparées.

## Utilisateurs

Les personnes atteintes de surdité (utilisateurs de la langue des signes).

Les personnes ayant une d ficiency intellectuelle (utilisation limitée).

## Intérêts particuliers

- L'épellation manuelle permet d'exprimer la signification précise de nombreux mots français pour lesquels il n'existe pas de signe correspondant.
- Le vocabulaire est illimité.

## Remarque

- Il exige trop de temps d'exécution pour qu'on puisse l'utiliser seul, à l'opposé des autres systèmes gestuels.

## Ouvrage de référence

Pour l'illustration de l'alphabet manuel, se référer au manuel suivant :

**BOURSIER, P., ROY, J.-E. (1985).** *La langue des signes québécoise (LSQ)*.

Bibliothèque nationale du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.



## G) LA LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE (LSQ) (CODE)

Cette langue n'est pas universelle. Ainsi, il existe des langues similaires en Europe (par ex. : Langue des signes française (LSF) ; American Sign Language (ASL) aux États-Unis).

Chaque signe est un geste représentant une action, un objet, un sentiment ou un concept. Pour exprimer des pensées complètes, les signes se combinent selon une grammaire et une syntaxe propres à cette langue. L'ampleur du signe et l'expression faciale ou corporelle qui l'accompagne permettent de nuancer l'énoncé. Certains signes sont la représentation visuelle directe d'une action ou d'un objet, alors que plusieurs signes sont conventionnels, c'est-à-dire sans lien avec les concepts à exprimer.

### Utilisateurs

La LSQ est principalement utilisée par les personnes sourdes. Elle inclut l'épellation manuelle et l'écriture. Elle véhicule les valeurs et l'identité de cette communauté linguistique.

Elle est utilisée également, mais de manière plus limitée, par les personnes ayant une déficience intellectuelle ou des handicaps multiples.

### Intérêts particuliers

- Cette langue permet une description détaillée de la réalité.
- L'émission des messages est très rapide.

### Remarques

- La LSQ nécessite une formation préalable des intervenants et des personnes de l'entourage.
- Un apprentissage au moyen de manuels est insuffisant, la représentation graphique d'un signe n'étant pas toujours claire. La formation au moyen de démonstrations s'avère nécessaire.
- Les signes conventionnels exigent un effort de mémorisation.
- Certains mots ne peuvent être exprimés à l'aide de la LSQ : noms de personnes, de villes, etc., d'où la pertinence d'utiliser l'épellation manuelle ou la communication totale.

### Ouvrage de référence

**BOURSIER, P., ROY, J.-E. (1985).** *La langue des signes québécoise (LSQ)*.  
Bibliothèque nationale du Québec. Bibliothèque nationale du Canada.

## A) PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)

### (MÉTHODE DE COMMUNICATION)

— Par Marie-Josée Perrier, orthophoniste

La méthode *PECS* a été conçue par Lori A. Frost, orthophoniste, et Andrew Bondy, psychologue, tous deux attachés au Delaware Autistic Program, et a été publiée en 1994. Le manuel d'apprentissage a été traduit en français par Chantal Brousse, orthophoniste à Mougins, France, et Annick Roustan-Delatour, orthophoniste à Ottawa, Canada.

La notion de base de cette approche est l'échange. La personne présentant des troubles graves de la communication apprend d'abord à faire une demande en prenant un symbole (photographie, image ou pictogramme) qui représente ce qu'elle veut obtenir, et en le déposant dans la main de son interlocuteur. Graduellement, à travers des étapes très bien définies, les apprentissages se complexifient : développement de la spontanéité de l'échange, de la discrimination (entre plusieurs symboles), utilisation de la phrase (je veux ...), réponse à des questions, commentaires, etc.

### Utilisateurs

Cette méthode a été conçue en premier lieu pour des personnes autistes ou atteintes de troubles envahissants du développement, mais elle peut aussi s'appliquer à des personnes ayant une déficience intellectuelle. Elle s'adresse surtout aux personnes qui ne possèdent pas encore de moyens d'exprimer spontanément une demande, même apparemment très simple, et qui ont recours soit à l'action physique (par ex. : prendre l'interlocuteur par la main et le mener jusqu'à l'objet désiré), soit à des comportements perturbateurs (crise de colère, par exemple), ou qui simplement se replient sur elles-mêmes en évitant la communication.

### Intérêts particuliers

- Cette méthode très structurée est basée sur une approche qui favorise l'interaction, l'initiative et le contact visuel.
- Les résultats des premières étapes sont assez rapides.
- La personne obtient ce qu'elle désire, ce qui renforce la motivation.
- La méthode peut être facilement adaptée aux capacités d'abstraction de l'utilisateur : pictogrammes, photographies, symboles tangibles (objets réels ou en miniature).
- La généralisation est rapide car la méthode est, dès le début, utilisée en contexte et avec plusieurs partenaires.
- Des manuels d'apprentissage très détaillés sont offerts en français et en anglais, de même que des formations.



## Remarques

- La personne doit avoir des capacités motrices de base pour saisir l'objet ou le pictogramme et le donner à son interlocuteur.
- Si elle est appliquée intégralement, la méthode demande un investissement important en ressources humaines (deux intervenants pour une personne).
- Selon les capacités de l'utilisateur, il peut être difficile d'élaborer un système de communication complexe ; on en reste souvent à l'étape des demandes.
- Le travail sur la généralisation de commentaires en réponse à la sollicitation du partenaire est très peu axé sur l'aspect pragmatique (naturel) de la communication (« Qu'est-ce que tu vois ? », « Qu'est-ce que tu as ? », etc.).

## Ouvrage de référence

FROST, L.A., BONDY, A.S. (1994). *Picture Exchange Communication System (PECS)*. Pyramid Educational Consultants, Inc.

## B) SUPPORTED CONVERSATION FOR APHASIC ADULTS (SCA) (APPROCHE)

— Par Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur

Lorsque des personnes présentent des troubles du langage réceptif ou expressif, par exemple une aphasie ou une dysphasie, leur capacité à utiliser de façon autonome des aides à la communication peut être compromise. De quels moyens dispose-t-on alors lorsqu'on veut interagir avec elles ?

L'approche *SCA* a été conçue spécifiquement pour améliorer l'interaction avec des personnes aphasiques adultes. Cette approche est fondée sur le principe selon lequel la personne aphasique adulte conserve la plupart de ses habiletés cognitives et sociales. Elle propose différentes stratégies et ressources soit pour aider la personne aphasique à comprendre, soit pour l'aider à s'exprimer.

Les objectifs de la *SCA* consistent à reconnaître les compétences de la personne aphasique et à aider celle-ci à les révéler.

La reconnaissance des compétences fait référence à un ensemble de moyens par lesquels l'interlocuteur indique à la personne aphasique qu'il reconnaît ses compétences intrinsèques et ses habiletés sociales et cognitives : ton de la voix (naturel et non infantilisant), choix de sujets de conversation adultes et d'intérêt réciproque. L'interlocuteur remarque également les bris de conversation et accepte d'en parler ouvertement (par ex. : « Je sais que vous savez ce que vous voulez dire, mais nous éprouvons tous les deux de la difficulté à nous comprendre »).

Pour révéler les compétences de la personne, l'interlocuteur utilise simultanément un ensemble de stratégies (parole adaptée, gestes, écriture, mots-clés) et de ressources (calendrier, recueil pictographique) qui facilitent l'échange d'informations, d'opinions et de sentiments. L'interlocuteur s'assurera en outre qu'il interprète correctement ce que la personne veut dire.



Il appartient donc à l'interlocuteur de la personne aphasique d'adapter l'utilisation des gestes, des mots écrits, des cahiers imagés à la gravité de l'aphasie. Il incitera ainsi l'autre personne à poursuivre la conversation en utilisant, avec ou sans aide, les stratégies proposées.

Bien que les principes de la *SCA* paraissent simples et que des moyens sont spontanément utilisés par certains interlocuteurs, une formation est nécessaire pour apprendre à mettre à profit l'ensemble des stratégies possibles. Cette formation s'adresse aux membres de la famille, aux amis et aux intervenants qui travaillent auprès des personnes aphasiques.

### Intérêts particuliers

- Le *SCA* permet à la personne aphasique de mieux s'exprimer et de mieux comprendre grâce à la participation active de son interlocuteur. De plus, les auteurs rapportent que les personnes aphasiques qui ont de la difficulté à utiliser seules des tableaux de communication y parviennent beaucoup mieux si l'interlocuteur participe activement au processus.
- Enfin, les auteurs insistent sur le fait que, même s'il n'est pas possible de toujours mener à bien une conversation, la *SCA* permet tout de même à la personne aphasique de développer une meilleure estime d'elle-même du fait qu'elle est considérée comme une personne compétente.
- Ces stratégies peuvent aussi s'appliquer à la communication avec des personnes qui s'expriment dans une langue étrangère.

### Remarques

L'interlocuteur qui applique la *SCA* doit :

- collaborer activement au processus de communication, c'est-à-dire accepter d'y consacrer le temps nécessaire ;
- être très attentif aux moindres réactions de la personne aphasique ;
- et toujours être à l'affût des moyens et du matériel qui conviendront le mieux à la conversation avec cette personne.

### Ouvrages de référence

**KAGAN, A., WINCKEL, J. et al. (1996).** *Pictographic Communication Resources* (Manual). The Aphasia Centre - North York. Toronto : Canada.

**KAGAN, A. (1998).** "Supported conversation for adults with aphasia : Methods and resources for training conversation partners". *Aphasiology*, 12 (9), p. 816-830.

**JULIEN, M.** « Peut-on aider les intervenants à se sentir plus à l'aise avec les personnes qui ont des capacités de communication limitées ? » Actes du 3<sup>e</sup> colloque francophone de l'International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). Bruxelles : Novembre 2002.



## Introduction

L'école Victor-Doré de Montréal applique une méthode graduée et individuelle pour l'apprentissage du code visuel. Celle-ci permet à des élèves de 4 à 13 ans atteints de déficience motrice grave, avec ou sans déficiences associées, de communiquer. Pour ces élèves possédant peu de contrôle moteur, le pointage visuel s'avère une des principales avenues à explorer pour la communication. Le regard devient l'organe transmetteur des messages.

L'apprentissage de la communication avec un code visuel a pour but de stimuler le langage expressif, aspect souvent négligé au profit de l'aspect réceptif, et de développer les compétences nécessaires à une communication expressive toujours en évolution. Le code visuel permet donc d'augmenter considérablement le nombre de messages accessibles à l'enfant. La méthode peut donc conduire à l'échange, à l'interaction et à la transmission d'idées. Dans le code visuel, les relations s'établissent entre des formes, des couleurs ou des symboles et par la disposition de ces éléments dans un cadre donné et selon un ordre significatif. C'est par la direction et la fixation du regard sur un point précis (pointage visuel) que s'élaborent le contenu de la communication et l'échange.

C'est par la direction et la fixation du regard sur un point précis (pointage visuel) que s'élaborent le contenu de la communication et l'échange.

La méthode s'appuie sur le principe de gradation rigoureuse des étapes d'apprentissage basées sur l'acquisition de notions d'association. Elle permet à de jeunes enfants du préscolaire, ainsi qu'à ceux qui présentent une déficience intellectuelle, d'intégrer graduellement des notions qui leur permettront d'accéder aux différentes étapes du code visuel. Cette méthode qui respecte le rythme d'apprentissage des enfants ainsi que leurs limites, permet d'offrir un système de communication qui répond pleinement à leurs besoins.

\* Nous tenons à souligner particulièrement la contribution de Madame Lise Vézina au développement du code visuel appliqué à l'école Victor-Doré et sa collaboration à la rédaction de la méthode. Nous désirons également remercier Madame Nadine Rebts pour sa participation à l'illustration de l'ouvrage.



## Habiletés à développer

Pour favoriser la réussite de l'apprentissage du code visuel, l'enfant doit développer des attitudes et des habiletés particulières : des attitudes favorisant la communication, un bon contact visuel, une fixation du regard et une attention visuelle soutenue, une poursuite visuelle adéquate, la reconnaissance d'objets sur demande et la capacité à confirmer un choix.

### Des attitudes favorisant la communication

Tout d'abord, l'enfant doit avoir le désir de communiquer afin de développer une communication intentionnelle. Cette communication est améliorée si l'enfant est capable de porter attention à autrui et s'il accepte d'interagir avec des personnes qui lui sont peu ou pas familières. Quant au déficit attentionnel, si gênant soit-il, il ne rend pas l'apprentissage impossible, mais peut le ralentir.

### Le contact visuel

Cet élément est primordial et doit être présent avant l'implantation d'un système de communication. L'enfant doit amorcer l'échange en regardant l'interlocuteur.

### Fixation et attention visuelle soutenue

Selon certains auteurs, lorsque l'enseignant éduque l'enfant à fixer dans une direction, il développe ainsi sa communication intentionnelle et sa capacité d'attention.

L'enfant doit apprendre à fixer un élément visuel parmi plusieurs, et ce, pendant une seconde et plus. Au début de l'apprentissage, l'enseignant doit laisser un espace important entre les éléments (images, photos, pictogrammes) afin de faciliter le pointage et la discrimination visuelle. Il doit aussi tenir compte du champ de vision de l'enfant (par ex. : hémionégligence).

Pour prolonger le temps de fixation, l'enseignant peut pointer l'élément visuel et compter à voix haute (jusqu'à deux secondes) en répétant le geste de pointage sur l'élément graphique. Ce procédé attirera l'attention de l'enfant.

Un moyen de stimuler la collaboration de l'enfant consiste aussi à fixer des pictogrammes et autres éléments (par ex. : objets) sur un tablier de couleur unie, que porte l'enseignant. Le tablier suscite l'intérêt chez l'élève et lui permet d'avoir accès par le regard aux pictos représentant les objets manipulés par l'intervenant.



### La poursuite visuelle

L'enseignant pointe des objets, photos ou pictos apposés sur un cadre en plexiglas. Il procède de gauche à droite par rapport à l'enfant. Ainsi, l'enfant aura un mode de « balayage » visuel identique à celui de la lecture d'un texte. Pour réaliser cet apprentissage, l'enseignant doit se placer face à l'enfant, à un peu moins d'un mètre, et à la même hauteur que celui-ci afin de bien interpréter son regard. Il faut également que la dimension du cadre portant les éléments visuels soit adaptée aux besoins de l'enfant.

## La reconnaissance d'un objet sur demande

L'enfant doit être capable d'identifier plusieurs objets de la vie quotidienne.

## La capacité à confirmer un choix

Il est essentiel d'enseigner à l'enfant à confirmer son choix. Il le confirmera en regardant l'interlocuteur après avoir fixé l'objet choisi. La confirmation pourrait aussi se manifester en souriant, en regardant l'image ou l'objet une seconde fois, en fixant l'image jusqu'à ce que l'adulte exprime son approbation ou en acquiesçant (avec la tête ou en regardant le picto « oui »). La constance du mode de confirmation est importante parce qu'elle évite les interprétations de la part de l'interlocuteur. C'est une habileté qui peut se développer tout au long de l'apprentissage du code visuel.

## La progression des étapes d'apprentissage du code visuel

### Étapes 1 à 5

*Objectif :* Développer l'utilisation de la couleur comme code

1. L'enfant associe des objets identiques selon leur couleur.
2. L'enfant associe des objets différents selon leur couleur.
3. L'enfant associe des objets identiques ou différents, mais de même couleur, au bac de cette couleur.
4. L'enfant associe un objet au carton de même couleur sur son cadre visuel.
5. L'enfant demande un objet en pointant le carton de la couleur correspondant à cet objet.

### Étapes 6 à 13

*Objectif :* L'enfant fait abstraction de la couleur de l'objet convoité. L'encodage prend maintenant différentes formes (bacs, étiquettes de couleur, contour du picto...)

6. L'enfant associe la couleur du bac au carton de même couleur sur son cadre visuel.
7. L'enfant demande un objet en associant la couleur du bac, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
8. L'enfant associe soit un objet, soit une photo ou un picto, identifiés par une étiquette de couleur, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
9. L'enfant fait un choix ou une demande en associant un objet, une photo ou un picto, identifiés par une étiquette de couleur, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
10. L'enfant associe le fond de couleur, sur lequel est apposé soit un objet, soit une photo ou un picto, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
11. L'enfant communique en associant le fond de couleur, sur lequel sont apposés un objet, une photo ou un picto, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
12. L'enfant associe la couleur du contour de la photo ou du picto à la couleur correspondante sur son cadre visuel.
13. L'enfant communique en associant la couleur du contour de la photo ou du picto à la couleur correspondante sur son cadre visuel.



### Étapes 14-15

*Objectif* : Enrichir le vocabulaire en utilisant un seul code de couleur

14. L'enfant associe la couleur du contour d'un picto parmi plusieurs à la couleur correspondante sur son cadre visuel.
15. L'enfant communique en choisissant un picto parmi plusieurs et en associant la couleur du contour du picto à la couleur correspondante sur son cadre visuel.

### Étapes 16-17

*Objectif* : Introduire un deuxième code (symbole ou chiffre)

16. L'enfant associe la couleur du contour du picto et le symbole à l'intérieur de celui-ci à la couleur et au symbole correspondants sur son cadre visuel.
17. L'enfant communique en associant la couleur du contour et le symbole à l'intérieur de celui-ci, à la couleur et au symbole correspondants sur son cadre visuel.

### Étape 18 (étape de transition vers l'étape finale)

*Objectif* : Le contour de couleur et le symbole ne sont plus utilisés comme code pour communiquer et sont remplacés par les lettres et les chiffres

18. L'enfant associe la lettre et le chiffre à l'intérieur du picto, à la lettre et au chiffre correspondants sur son cadre visuel.

### Étape 19 (étape finale)

*Objectif* : Utiliser les lettres et les chiffres comme code pour communiquer

19. L'enfant communique en associant la lettre et le chiffre à l'intérieur du picto, à la lettre et au chiffre correspondants sur son cadre visuel.

### Remarque

- Il peut y avoir une variation dans l'ordre des étapes, compte tenu des troubles neurologiques et des différents processus d'apprentissage de chacun.

### Définitions des différents termes utilisés

- associer : notion de ressemblance, de similitude
- demander : notion de préférence, de choix
- communiquer : notion d'échange, d'interaction, de transmission d'idées



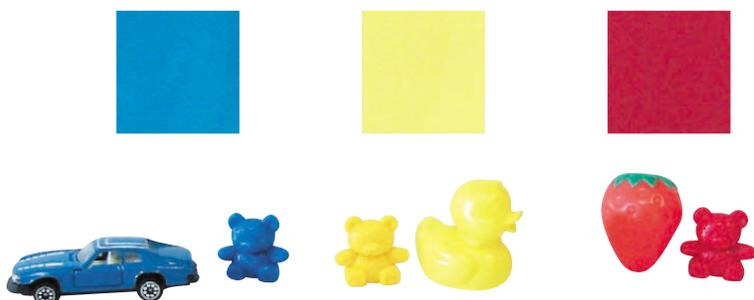
## Étapes 1 à 5

*Objectif* : Développer l'utilisation de la couleur comme code

1. L'enfant associe des objets identiques selon leur couleur.



2. L'enfant associe des objets différents selon leur couleur.



3. L'enfant associe des objets identiques ou différents, mais de même couleur, au bac de cette couleur.



4. L'enfant associe un objet au carton de même couleur sur son cadre visuel.



Un cadre visuel en plexiglas sur lequel sont apposés deux cartons de couleur ou plus. Les couleurs seront disposées en respectant les limites visuelles de l'enfant. Généralement, le cadre est placé à la hauteur de ses yeux.

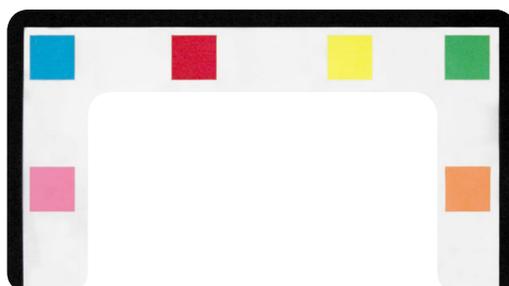
Les couleurs illustrées des deux côtés du cadre seront visibles autant pour l'enfant que pour l'interlocuteur. Celui-ci, placé face à l'enfant, peut alors interpréter précisément chacun des regards de l'enfant.

Selon certains auteurs, l'utilisation des couleurs sur un cadre visuel, plutôt que sur une tablette, évite une mauvaise interprétation du message de l'enfant dont le contrôle de tête est souvent limité. Pour l'enfant qui présente ce problème, la recherche visuelle, tête inclinée, est peu efficace parce que le balayage du regard se limitera à un champ restreint en raison d'une incapacité à relever la tête et à effectuer un balayage visuel complet sur sa tablette.

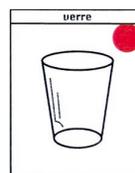
5. L'enfant demande un objet en pointant le carton de la couleur correspondant à cet objet. Il est nécessaire que l'objet soit d'une seule couleur (référence photo étape 4).

### Étapes 6 à 13

*Objectif* : L'enfant fait abstraction de la couleur de l'objet. L'encodage (intégration des éléments du code) prend maintenant différentes formes (bacs, étiquettes de couleur, contour du picto ...)



6. L'enfant associe la couleur du bac au carton de même couleur sur son cadre visuel. Chacun des bacs doit contenir un objet qui suscite l'intérêt de l'enfant.
7. L'enfant demande un objet en associant la couleur du bac, au carton de même couleur sur son cadre visuel.
8. L'enfant associe soit un objet, soit une photo ou un picto, identifiés par une étiquette de couleur, au carton de même couleur sur son cadre visuel.

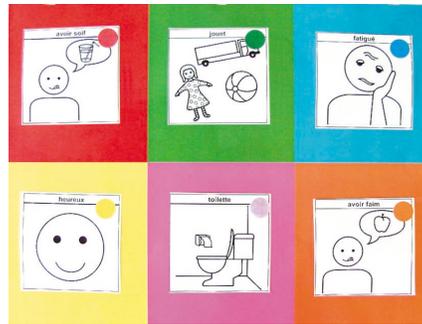


L'enseignant peut identifier des objets de la vie quotidienne avec les étiquettes de couleur : la collation, les jouets, les livres.

L'enseignant peut aussi adapter des jeux à l'aide de photos et de pictos en y apposant des étiquettes de couleur.



Pour mieux identifier les couleurs du contour, l'enseignant peut ajouter une étiquette couleur à l'intérieur de chaque image.

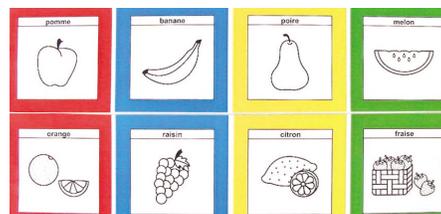


13. L'enfant communique en associant la couleur du contour de la photo ou du picto à la couleur correspondante sur son cadre visuel.

### Étapes 14-15

*Objectif :* Enrichir le vocabulaire en utilisant un seul code de couleur

14. L'enfant associe la couleur du contour d'un picto parmi plusieurs à la couleur correspondante sur son cadre visuel.



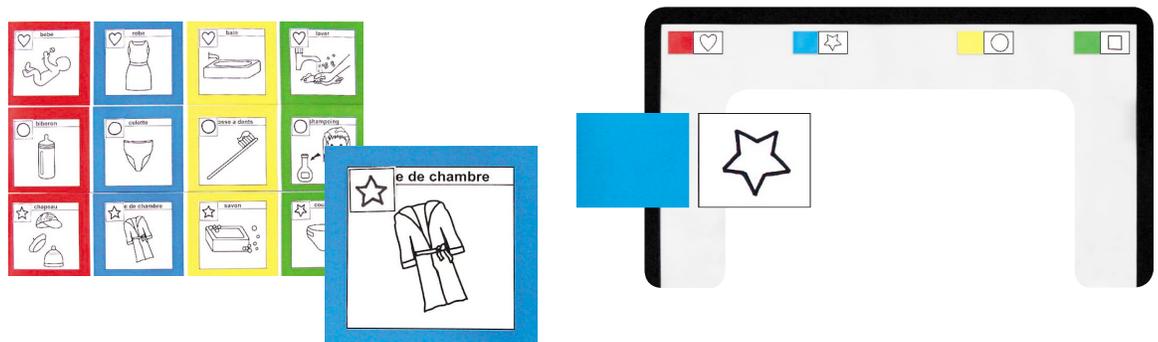
Une fois que l'enfant a signifié la couleur du contour du picto, l'interlocuteur nomme les pictos de cette colonne. Il s'agit alors d'un balayage fait par l'interlocuteur, l'enfant doit signifier son choix en acquiesçant ou en s'opposant.

15. L'enfant communique en choisissant un picto parmi plusieurs et en associant la couleur du contour du picto à la couleur correspondante sur son cadre visuel.

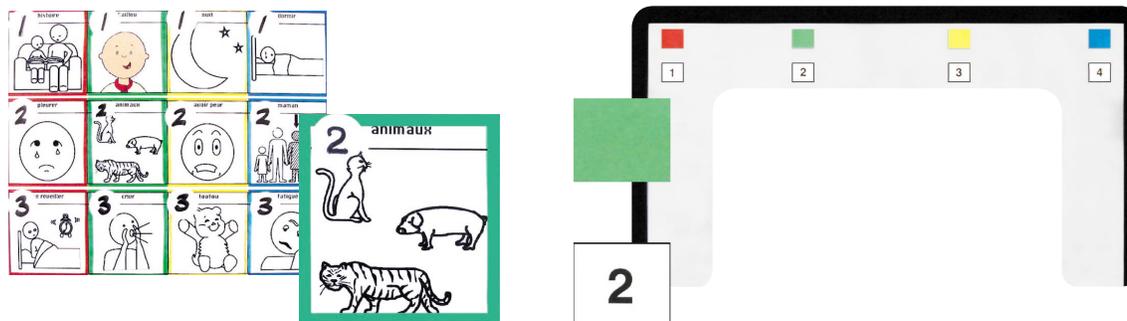
### Étapes 16-17

*Objectif :* Introduire un deuxième code : symbole (par ex. : une étoile) ou chiffre

16. L'enfant associe la couleur du contour du picto et le symbole à l'intérieur de celui-ci à la couleur et au symbole correspondants sur son cadre visuel.



À partir du tableau de l'étape 14, l'enseignant ajoute des symboles qui peuvent être des formes simples ou des chiffres selon le niveau de l'enfant. Ces symboles doivent être ajoutés aussi sur le cadre visuel.

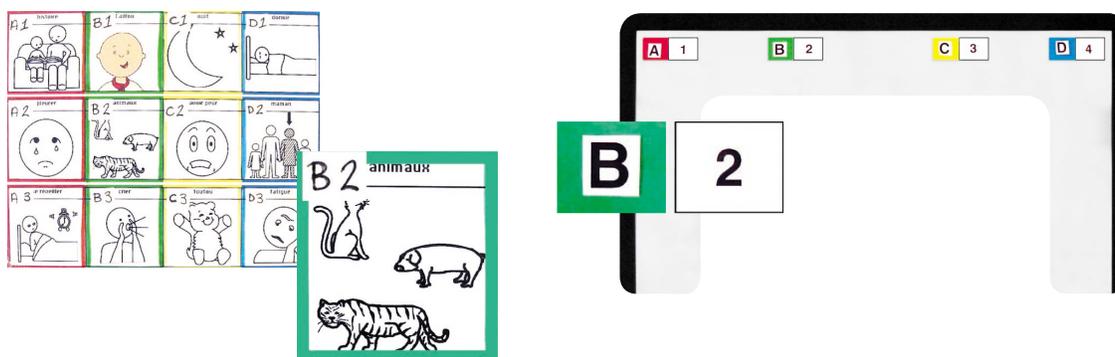


17. L'enfant communique en associant la couleur du contour et le symbole à l'intérieur de celui-ci, à la couleur et au symbole correspondants sur son cadre visuel.

### Étape 18 (étape de transition vers l'étape finale)

*Objectif :* Le contour de couleur et le symbole ne sont plus utilisés comme code pour communiquer et sont remplacés par les lettres et les chiffres

18. L'enfant associe la lettre et le chiffre à l'intérieur du picto, à la lettre et au chiffre correspondants sur son cadre visuel. L'enseignant doit remplacer sur le tableau le contour couleur par une lettre et le symbole par un chiffre.



À cette étape-ci, il pourrait être intéressant d'apposer la lettre sur une étiquette couleur (de même couleur que le contour) ou d'apposer la lettre en laissant la couleur du contour.

L'utilisation de lettres et de chiffres plutôt que de chiffres seulement évite que l'enfant confonde l'ordre des chiffres, par ex. : 3,1 au lieu de 1,3. Cette erreur apparaît souvent chez les enfants qui ont des problèmes d'organisation spatiale et de latéralisation.

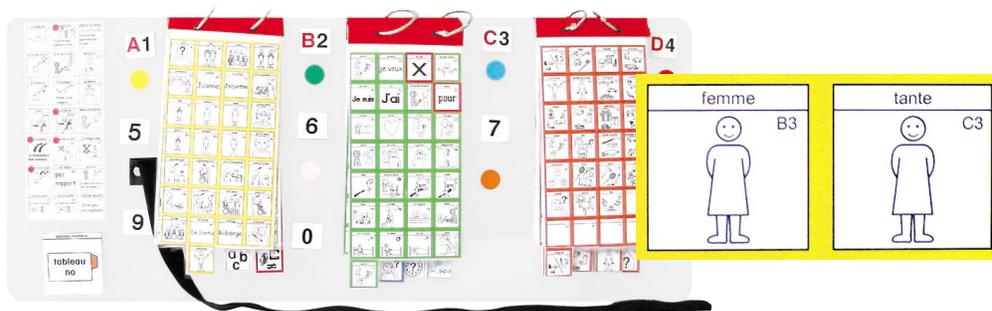
L'utilisation de la majuscule évite les erreurs d'inversion des lettres minuscules, par exemple de « b et d ».

La juxtaposition de la lettre et du chiffre dans la case de chacun des pictos permet à l'enfant de mémoriser le code visuel d'un seul coup d'œil et augmente la rapidité du message. L'accent est ainsi mis sur le code à l'intérieur du picto.

## Étape 19 (étape finale)

*Objectif* : Utiliser les lettres et les chiffres comme code pour communiquer

19. L'enfant communique en identifiant un picto au moyen de la lettre et du chiffre à l'intérieur du picto (référence photo étape 18).



À cette étape, l'enfant utilise seulement les lettres et les chiffres, ce qui permet maintenant d'organiser les tableaux selon le code sémantique (personne-jaune, action-vert, adjectif-bleu, nom commun-orangé, etc.).

### Conseils pédagogiques particuliers

#### Organisation des tableaux

Selon les habiletés de l'enfant et ses besoins sur le plan du langage, il est possible d'ajouter certains éléments sur ses tableaux : un picto représentant « tourne la page », des signets des catégories, le numéro des tableaux, etc. On peut aussi superposer les tableaux lorsque le vocabulaire est plus étendu.

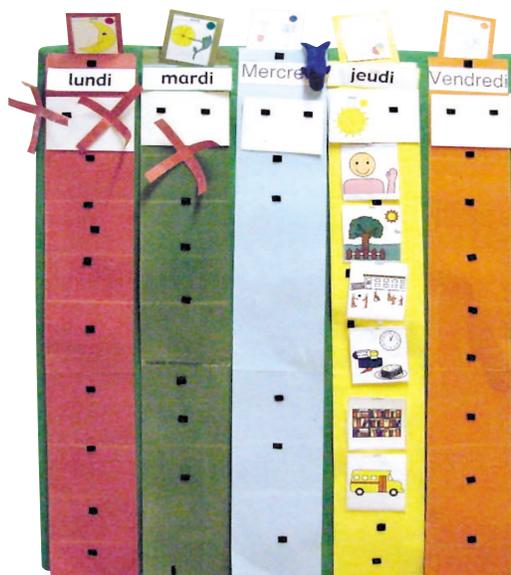
Il serait préférable de construire les tableaux de sorte que lorsqu'on tourne les pages, l'interlocuteur voie le même tableau que l'enfant afin qu'il puisse décoder plus aisément.

#### Intégration et application du code visuel dans les activités en classe

1. Utiliser un code de couleurs pour identifier les jours de la semaine.

lundi = rouge  
 mardi = vert  
 mercredi = bleu  
 jeudi = jaune  
 vendredi = orange

La pratique avec des enfants ayant des problèmes de coordination oculo-motrice a démontré que la disposition verticale des éléments est préférable à la disposition horizontale. D'ailleurs, les horaires, le calendrier, le dictionnaire mural sont disposés en colonnes dans les classes et représentés par des couleurs.



2. Identifier les livres et les jeux avec des étiquettes de couleur pour faire des choix.
3. Écrire les mots sur des cartons de différentes couleurs ou identifier les mots avec des étiquettes de couleur ou par un chiffre.
4. Dans les cahiers d'exercice ou lors des présentations au tableau, identifier les mots ou pictos soit par une couleur, un chiffre ou une lettre majuscule, ou encore par la combinaison des deux, que l'enfant pointe sur son cadre visuel.

Ex. : Le chat est dans la maison  
 1 2 3 4 5 6

maison = 6

Ex. :    
 1-ami 1-soleil  
 2-maison 2-nuage  
 3-école 3-pluie

maison = rouge 2

Ex. : **A** **B**  
 1-ami 1-soleil  
 2-maison 2-nuage

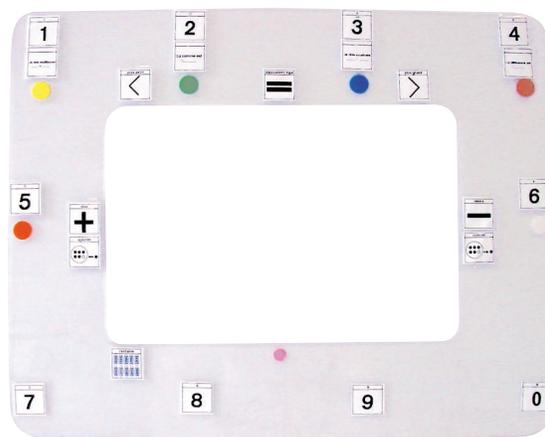
maison = A 2

5. Utiliser le tableur pour les feuilles de vocabulaire.

	 <b>A</b>	 <b>B</b>	 <b>C</b>
<b>1</b>	fille	manger	pomme
<b>2</b>	garçon	boire	maison
<b>3</b>	mère	aller	école
<b>4</b>	père		
<b>5</b>			



6. Utiliser les cadres visuels de mathématiques afin de favoriser une participation plus dynamique et fonctionnelle pendant les périodes de classe.



Les activités de l'école peuvent être faites à la maison.

### Ouvrages de référence

**GOOSENS', C. (1989).** "Aided communication intervention before assessment : A case study of a child with cerebral palsy". *Augmentative and Alternative Communication*.

**GOOSSENS', C., CRAIN, S. (1986).** " Establishing multiple communication displays ", dans S. Blackstone (dir.). *Augmentative Communication : An Introduction*, (p. 337-344). Rockville : American Speech-Language-Hearing Association.

**GOOSENS', C., CRAIN, S. (1987).** " Overview of non electronic eye-gaze communication devices ". *Augmentative and Alternative Communication*.

**MUSSELWHITE, C.R. (1988).** *Communication programming for persons with severe handicaps : Vocal and augmentative strategies*. Boston : College-Hill Publication.

**TETZCHNER, S.V. (1989).** *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development*. New York : Linda S. Siegel, and Lars Smith ed.

**TETZCHNER, S.V. (1992).** *Introduction to sign teaching and the use of communication aids*. London : Whurr Publis.

## LES INTERVENTIONS SELON LES CLIENTÈLES

— Par Louise De Serres, ergothérapeute

Différentes clientèles nécessitent des interventions en suppléance à la communication orale ou écrite à certaines étapes de leur vie. Ces interventions varient selon le niveau et le type d'incapacités présentes. Elles misent sur les capacités résiduelles, tout en considérant si la condition de la personne est stable, dégénérative ou laisse entrevoir une évolution favorable. Les interventions varient aussi selon les besoins spécifiques de la personne et des interlocuteurs avec lesquels elle a à communiquer dans les différents contextes de sa vie.

L'approche privilégiée dans les interventions en communication est une approche d'équipe incluant le plus souvent, à la base, le bénéficiaire, l'orthophoniste et l'ergothérapeute. Il est essentiel de s'assurer, dès le départ, de la collaboration des membres de la famille, des aidants naturels et des intervenants du milieu qui assureront l'intégration et l'application des recommandations dans le milieu de vie.

Dans un spectre plus large, le travail d'équipe interdisciplinaire doit inclure la participation de tous les intervenants et interlocuteurs impliqués auprès du client : parents, orthophoniste, ergothérapeute, physiothérapeute, orthopédagogue, éducateur, enseignant, médecin, spécialiste de la vision, audiologiste. Chacun contribue par son expertise à évaluer les besoins et à faire évoluer directement ou indirectement le développement ou les performances de la communication.

# [ LA DYSPRAXIE DÉVELOPPEMENTALE ]

— Par Anne Lesoin, orthophoniste c.c.o.

La dyspraxie verbale développementale est un trouble neuromusculaire qui se présente comme une difficulté à planifier ou à programmer les séquences de mouvements nécessaires à la parole, alors que la musculature est normale. L'étiologie reste imprécise, bien qu'une atteinte corticale soit présumée. La dyspraxie verbale touche surtout les garçons. Elle peut être associée à des retards ou des troubles de langage, à une déficience intellectuelle, et s'accompagne de difficultés d'apprentissage et d'intégration sociale.

La dyspraxie verbale se traduit par un répertoire limité de voyelles et de consonnes, des omissions de sons et de nombreux tâtonnements qui peuvent ralentir le débit et modifier l'intonation. De plus, les erreurs sont changeantes, un son pouvant être prononcé correctement dans un mot et ne pas l'être quelques instants plus tard dans le même mot ou dans un autre. Enfin, les erreurs sont plus nombreuses dans les mots et les énoncés plus longs.

La compréhension du langage, qui peut être normale, est meilleure que l'expression, celle-ci étant marquée par des difficultés à structurer les phrases correctement. Les habiletés à communiquer peuvent être tout à fait satisfaisantes.

## Le choix des aides à la communication

Le choix du mode de suppléance devra être adapté aux capacités de compréhension et de communication de l'enfant dyspraxique, tout en tenant compte d'éventuelles difficultés d'organisation qui pourraient compliquer la recherche et le repérage du vocabulaire. De plus, l'appareil choisi devra être facile à transporter, étant donné que de nombreux enfants peuvent marcher. Il devra aussi être assez flexible pour s'adapter à de fréquentes modifications.

À priori, la communication gestuelle semble tout à fait appropriée pour les enfants dyspraxiques. Cependant, il faut tenir compte d'éventuelles difficultés pouvant affecter les mains et les doigts et, par conséquent, limiter certains gestes. De plus, l'entourage doit connaître le code gestuel. Il faut donc tenir compte du milieu (ou des milieux) où évoluera l'enfant.

L'utilisation d'éléments graphiques peut aussi être intéressante, autant pour compenser les difficultés au niveau de la parole que pour améliorer la structure des phrases. Cependant, l'aide doit être facile à transporter (légère et peu encombrante) et résistante. Étant donné qu'une quantité importante de pictogrammes peut être utilisée, il faut aussi s'assurer que l'enfant pourra comprendre l'organisation du vocabulaire pour le retrouver facilement. Au besoin, une période d'apprentissage doit être prévue. Dans certains cas, la combinaison de plusieurs aides permettra de répondre aux différents besoins de communication.



Il faut tenir compte de la crainte qu'ont souvent les parents de voir leur enfant cesser de parler ou ne plus progresser sur le plan de la parole. Il est donc important de leur faire comprendre que le but est de permettre à leur enfant de développer son langage et de lui donner un moyen immédiat et temporaire de le faire jusqu'à ce qu'il parvienne éventuellement à avoir une communication efficace. Le moyen de remplacement est donc un atout supplémentaire qui donnera à leur enfant l'occasion de communiquer plus souvent dans des contextes plus diversifiés et plus complexes, d'améliorer la production de ses énoncés, d'apprendre à élaborer ses idées, de préparer le passage à l'écrit.

Il est important de présenter le moyen de suppléance comme faisant partie du traitement (plutôt que comme un moyen de dernier recours), afin de faciliter son utilisation à un âge précoce, avant l'entrée à l'école. Il est alors un complément de la parole et non un substitut, et l'intervention en orthophonie devrait se poursuivre parallèlement à son utilisation. Dans le cas où la parole ne devient pas suffisamment fonctionnelle, le moyen de suppléance devra être ajusté en vue d'une utilisation permanente.

Le langage écrit constitue un autre enjeu. L'utilisation d'aides techniques à la communication (appareils de communication, ordinateur, logiciels) peut être bénéfique dans plusieurs contextes d'apprentissage. Celles-ci peuvent faciliter le développement de l'habileté à réfléchir sur les différents éléments du langage expressif et réceptif, et à faire le lien entre le langage oral et écrit. Elles peuvent aussi être intégrées à des activités de prélecture et compenser des difficultés de planification motrice et d'organisation dans l'espace.

### Ouvrages de référence

**BORNMAN, J., ALANT, E., MEIRING, E. (2001).** "The Use of a Digital Voice Output Device to Facilitate Language Development in a Child with Developmental Apraxia of Speech : A Case Study". *Disability and Rehabilitation*, vol. 23, no14.

**CULP, D., (1989).** "Developmental Apraxia and Augmentative or Alternative Communication — A Case Example". *Augmentative and Alternative Communication*.

**CUMLEY, G., SWANSON, S., (1999).** "Augmentative and Alternative Communication Options for Children with Developmental Apraxia of Speech : Three Case Studies". *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 15.

**GLENNEN, S.L., DECOSTE, D. (1997).** *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. Singular Publishing Group Inc. San Diego : London.

**LOVE, RUSSELL, J. (2000).** *Childhood Motor Speech Disability*. Allyn and Bacon.

**MIRENDA, P., MATHY-LAIKKO, P. (1989).** "Augmentative and Alternative Communication Applications for Persons with Severe Congenital Communication Disorders : An Introduction". *Augmentative and Alternative Communication*.



# [ LES DYSPHASIES DE DÉVELOPPEMENT (ou troubles sévères de l'acquisition du langage) (TSAL) ]

— Par Anne Lesoin, orthophoniste c.c.o.

La dysphasie est un problème grave et persistant du développement du langage, malgré l'absence d'insuffisances sur d'autres plans tels que l'audition, l'intelligence, la sphère sensorimotrice (certaines déficiences peuvent toutefois coexister). Elle limite de façon importante les interactions verbales, la socialisation et les apprentissages scolaires. Elle porte diverses appellations : syndrome dysphasique, trouble développemental d'acquisition du langage, audimuté, trouble spécifique d'acquisition du langage.

La dysphasie se caractérise par une grande hétérogénéité des atteintes. Celles-ci peuvent toucher soit la compréhension, soit l'expression du langage, ou encore ces deux aspects.

Dans certains cas, les difficultés se situent sur le plan de la compréhension du langage et des habiletés à communiquer de façon adaptée au contexte, alors que la prononciation et la production de phrases sont correctes.

Dans d'autres cas, la compréhension et l'expression sont atteintes, mais la compréhension est moins affectée. La prononciation est altérée, les phrases sont courtes et présentent de nombreuses erreurs et omissions (par ex. : les mots grammaticaux tels que les déterminants).

Dans d'autres cas encore, la compréhension et l'expression du langage sont toutes deux sévèrement affectées. La prononciation est alors inintelligible, la production de phrases est limitée à des mots isolés ou à de courts énoncés. Il peut même y avoir absence de communication orale.

**La dysphasie se caractérise par une grande hétérogénéité des atteintes.**

Certains troubles se limitent à une atteinte de la prononciation.

Certains déficits se caractérisent par des difficultés à évoquer le vocabulaire, à respecter la grammaire, à comprendre et exprimer de façon organisée des idées plus complexes (par ex. : raconter une histoire).

À ces caractéristiques viennent s'ajouter des difficultés d'organisation dans l'espace et le temps, à généraliser, à comprendre les notions abstraites. Les enfants dysphasiques ont aussi des difficultés d'apprentissage importantes.



## Le choix des aides à la communication

De nombreuses méthodes basées sur un support visuel ou gestuel sont couramment appliquées dans l'intervention et les apprentissages. Cependant, peu d'aides électroniques sont utilisées comme outils de communication.

Plusieurs banques de pictogrammes ou différents codes gestuels sont intégrés dans l'intervention en communication et comme supports des apprentissages. Ces moyens sont aussi utilisés pour compenser des difficultés sur le plan réceptif ou sur le plan expressif. Les pictogrammes peuvent, par exemple, servir à présenter l'horaire des activités de la journée. Certaines aides techniques facilitent également les apprentissages en langage écrit.

Plusieurs enfants dysphasiques communiquent à l'aide de signes ou de gestes. Cependant, il semble que peu d'aides techniques (tableaux de communication, appareils) soient utilisées comme outils de communication, en partie parce que les enfants dysphasiques sont souvent regroupés dans des classes ou des milieux spécialisés, où ces moyens sont méconnus. Il serait sans doute pertinent de remédier à cette lacune.

Dans le choix d'une aide technique à la communication, il faut tenir compte du fait que la plupart des enfants dysphasiques peuvent marcher, ainsi que du mode de communication utilisé dans les milieux de vie qu'ils fréquentent ou seront amenés à fréquenter.

Il faut aussi prendre en considération le fait que les parents s'inquiètent de voir leur enfant privilégier le moyen alternatif au détriment de la communication orale. Pour être vraiment efficace, l'aide à la communication doit répondre aux besoins de communication de l'enfant et être adaptée à ses difficultés d'organisation et d'ordre fonctionnel.

## Ouvrages de référence

**BOIVIN, G., BOIVIN, I., FORTIN, J., LASSONDE, M., LEPAGE, C., RAINVILLE, C. (2003).**

*Comparaison de deux approches orthophoniques auprès d'enfants ayant une dysphasie sévère ou des troubles spécifiques sévères d'acquisition du langage (TSAL) : Résultats d'une étude pilote.* Institut de réadaptation en déficience physique de Québec.

**CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA, J. (2001).** *Le langage de l'enfant.* Masson.

**FORTIN, J. (2000).** « Conceptualisation contemporaine de la dysphasie développementale ». *Fréquences.*

**MIRENDA, P., MATHY-LAIKKO, P. (1989).** "Augmentative and alternative communication applications for persons with severe congenital communication disorders : An introduction". *Augmentative and Alternative Communication.*

# [ LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ]

— Par Marie-Josée Perrier, orthophoniste

La déficience intellectuelle se définit comme une difficulté fondamentale d'apprentissage et de réalisation de certaines tâches quotidiennes. Elle se traduit par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne (Q.I. de 70-75 et moins) accompagné de difficultés importantes d'adaptation. Les difficultés se manifestent dans au moins deux domaines parmi ceux-ci : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. La déficience intellectuelle se manifeste pendant la période de croissance (avant 18 ans).

D'après les statistiques, on estime que la déficience intellectuelle touche 3% de la population. Les profils individuels et la sévérité des atteintes varient. Divers handicaps peuvent s'ajouter à la déficience intellectuelle : déficience motrice, déficience sensorielle, traits autistiques, problèmes de santé mentale, épilepsie, etc.

## Le choix des aides à la communication

Même si la communication est toujours atteinte, et ce jusqu'à un certain point, on rapporte une grande variabilité des compétences, qui peut dépendre, entre autres, du niveau cognitif, de la présence éventuelle de problèmes associés (par ex. : dyspraxie, perte auditive...), de la quantité et de la qualité de la stimulation, de l'environnement socioculturel. Ainsi, certaines personnes atteintes de déficience intellectuelle arriveront à développer un langage oral (parole) «fonctionnel», permettant de communiquer efficacement dans les diverses situations de la vie quotidienne, alors que d'autres n'auront accès qu'aux réponses primaires : sourires, pleurs, etc.

On note souvent de la lenteur dans les apprentissages. L'intervention doit donc se baser sur les forces de la personne et sur son niveau de fonctionnement actuel. Ainsi, le travail peut se situer au stade des habiletés préalables au langage, et ce, même à un âge plus avancé : intérêt pour l'entourage, capacité à entrer en relation avec autrui, utilisation appropriée des objets, acquisition du principe de cause à effet, etc. Cela doit se faire parallèlement au développement d'habiletés de communication pratiques et intentionnelles (par ex. : choix entre des objets).



L'intervention, en général, doit être concrète, en situation. Elle doit se faire dans les milieux naturels de vie et avec les aides appropriées (objets, routines, indices visuels, etc.). Le niveau de langage des intervenants doit être adapté à la compréhension des personnes atteintes de déficience intellectuelle : phrases courtes et simples, en lien avec le centre d'attention immédiat. Selon les cas, l'intervention portera sur l'amélioration des capacités langagières : le vocabulaire, l'organisation des sons, la grammaire, la structure de phrases. On aura aussi recours à des moyens alternatifs : gestes (*Les Mains animées, Amer-Ind*) ; pictogrammes (*Parlerpictos, PCS*) pouvant être utilisés dans un système d'échange d'images (*PECS*) ; aides techniques à la communication permettant d'enregistrer des messages significatifs et faciles à actionner. Les moyens offerts en suppléance à la communication orale et écrite pourront servir temporairement, en attendant l'acquisition des capacités orales, ou devenir éventuellement le principal mode de communication. Signalons également que l'intervention auprès de cette clientèle s'inscrit généralement dans un processus à long terme.

Les moyens offerts en suppléance à la communication orale et écrite pourront servir temporairement, en attendant l'acquisition des capacités orales, ou devenir éventuellement le principal mode de communication.

### Ouvrages de référence

**IONESCU, S. (1993).** *La déficience intellectuelle. Tome I : Approche. Tome II : Pratiques de l'intégration.* Nathan. Paris.

**TASSÉ, M., MORIN, D. (2003).** *La déficience intellectuelle.* Gaëtan Morin éditeur. Boucherville : Québec.

**KUMIN, LIBBY. (1994).** *Communication Skills in Children with Down Syndrome : A Guide for Parents.* Woodbine House. Bethesda : Maryland.

**KUMIN, LIBBY. (2003).** *Early communication Skills for Children with Down Syndrome : A Guide for Parents and Professionals.* Woodbine House. Bethesda : Maryland.

# [ LES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT ]

— Par Marie-Josée Perrier, orthophoniste

Les troubles envahissants du développement (TED) comprennent l'autisme (ou trouble autistique), le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, l'autisme atypique ou TEDNAS (trouble envahissant du développement non autrement spécifié ou autisme atypique), et le syndrome d'Asperger (SA).

L'autisme implique des perturbations dans les domaines suivants : interactions sociales, communication, comportement et intérêts (par ex. : mouvements répétitifs des mains, rituels, absence de jeu fonctionnel, résistance au changement ...).

Dans le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance, on observe une période de développement normal, suivie d'une régression des compétences sociales et de la communication. Cette régression coïncide avec l'apparition de comportements autistiques. Dans le syndrome de Rett, on constate en outre des anomalies comportementales et physiques particulières.

L'autisme atypique, ou TEDNAS, diffère de l'autisme, soit en raison de son apparition à un âge plus tardif (après 36 mois), soit du fait d'un nombre inférieur de symptômes ou encore parce que l'un des critères jugés essentiels (interactions sociales, communication ou comportement) se situe sous le seuil clinique.

Le syndrome d'Asperger (SA) est caractérisé par les mêmes types de déficits sociaux reconnus dans l'autisme, auxquels s'ajoute le développement d'intérêts très intenses et insolites (par ex. : le passage du temps, la cartographie ...). Le SA se distingue de l'autisme par un développement cognitif normal et l'absence de retard de langage significatif.

Le concept le plus largement accepté est que l'autisme résulterait d'atteintes précoces au niveau du cerveau, qui seraient dues à des facteurs d'ordre génétique et environnemental. L'autisme découlerait de l'interaction de diverses prédispositions génétiques (héritées) et d'autres facteurs biologiques ou environnementaux intervenant à un stade précoce du développement. Dans la majorité des cas, la cause de l'autisme n'est pas connue et aucun traitement curatif n'a encore été mis au point.

Plusieurs difficultés peuvent être associées à l'autisme. L'intégration sensorielle est ainsi souvent affectée. Même lorsque les sens sont intacts (comme c'est souvent le cas), le traitement de l'information est chaotique. La personne atteinte de TED peut ainsi démontrer une hypersensibilité à certains stimuli de l'environnement. Dans le cas d'une hypersensibilité auditive, par exemple, certains bruits ou sons déclencheront des réactions négatives démesurées. De même, la personne aux prises avec des défenses tactiles réagira très mal au brossage des dents, aura horreur de certaines textures de nourriture, etc.



Au sein de cette clientèle, les troubles de la communication sont d'une très grande variabilité. Certains enfants acquièrent un haut niveau d'habiletés verbales, alors que près de 50 % des enfants autistes ne développent pas le langage oral. Lorsqu'il est présent, le langage oral comporte certaines particularités : écholalie (répétition d'un énoncé qui vient d'être produit ou a été produit auparavant), stéréotypies, énoncés figés (« Je suis contente. » signifiant différentes choses selon les situations : Je ne comprends pas ; Es-tu fâchée ?, etc.) ; inversion de pronoms (« tu » au lieu de « je »). Les personnes atteintes de TED ont généralement des problèmes de compréhension du langage. Celles qui souffrent du syndrome d'Asperger, bien qu'elles ne présentent pas de retard de langage significatif, ont tout de même des difficultés d'ordre pragmatique (engager une conversation, s'adapter aux intérêts de l'autre, tenir compte de ce que l'interlocuteur connaît ou non, reconnaître la signification des signes non verbaux ...).

### Le choix des aides à la communication

Pour les personnes qui ne parlent pas, ou qui ne peuvent communiquer efficacement, d'autres moyens sont développés : gestes, systèmes graphiques (photos, pictogrammes, langage écrit). Une méthode de communication a été conçue spécialement pour la clientèle autiste ou TED : le Picture Exchange Communication System ou PECS (se référer à la section incluant les méthodes de communication).

L'identification et l'intervention précoces constituent un enjeu majeur pour le mieux-être des personnes atteintes de TED.

L'identification et l'intervention précoces constituent un enjeu majeur pour le mieux-être des personnes atteintes de TED. L'approche thérapeutique et éducative doit être multimodale, individualisée et inclure la famille et tous les intervenants concernés. Il faut tenir compte du besoin de structure, de prévisibilité et de routine de cette clientèle tout en donnant une certaine part à l'imprévu, de façon à faciliter les capacités d'adaptation. Ainsi, des horaires visuels avec des pictogrammes, des mots écrits, etc., selon le degré de symbolisation, pourront faciliter grandement l'anticipation des activités et événements et diminuer l'anxiété. Citons, par le fait même, la méthode TEACCH qui propose un aménagement de l'environnement et une structuration des diverses tâches et activités de la journée.

Il existe également plusieurs programmes et techniques qui s'appuient sur les principes de l'analyse appliquée du comportement (ABA), dont l'évaluation comportementale fonctionnelle (FCT, Functional Communication Training), conçue pour remplacer les comportements déviants par des formes de communication aboutissant aux mêmes résultats (par ex. : obtenir de l'attention, changer d'activité, etc.). Les scénarios sociaux préparent la personne à des situations délicates, facilitent la modification d'une habitude ou d'un comportement, favorisent l'apprentissage de nouvelles règles sociales, etc. Bien d'autres techniques, moyens, méthodes, produits sont présentement à l'étude.

Au-delà des méthodes utilisées, certaines stratégies sont à privilégier. Il est souvent judicieux de faire ressortir les messages-clés. Les phrases simples, pas trop longues, appuyées par des indices visuels, permettront d'éviter la confusion. Il est primordial de tenir compte des problèmes d'intégration sensorielle, de développer un lien de confiance avec la personne atteinte et de devenir de fins observateurs afin de mieux comprendre comment elle perçoit le monde et comment elle pourrait y trouver sa place.

### Ouvrages de référence

**AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994).** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV)*. Washington : DC. APA.

« Approcher l'énigme de l'autisme ». (2001). *Prisme*, no 34.  
Éditions de l'hôpital Sainte-Justine.

**HODGDON, L. (1996).** *Visual Strategies for Improving Communication*.  
Troy : MI. Quirk Roberts Publ.

**QUILL, K.-A. (1995).** *Teaching Children With Autism*. Albany : NY. Delmar Publ.

**WETHERBY, A., PRIZANT, B. (2000).** *Autism Spectrum Disorders*.  
Baltimore : Paul H. Brookes Publ.

**WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1992).** *ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders, Clinical Description and Diagnostic Guidelines*. Geneva.



# [ LA DYSTROPHIE MUSCULAIRE DE DUCHENNE (DMD) ]

— Par Johanne St-Cyr, M.O.A., orthophoniste,  
Martine Normandeau, ergothérapeute  
et Sophie Labbé, M.O.A., orthophoniste

Parmi les maladies évolutives, voici celles qui risquent le plus d'affecter la communication chez les enfants.

La maladie de Duchenne est la forme la plus fréquente, la plus connue et la plus grave des dystrophies musculaires. C'est une maladie héréditaire qui, à cause de son mode de transmission lié au chromosome X, ne se retrouve que chez les garçons. Ce type de dystrophie se caractérise par une anomalie au niveau même du muscle, entraînant progressivement une dégénérescence, donc une faiblesse musculaire.

Les premiers symptômes apparaissent vers deux ou trois ans. On observe une faiblesse musculaire qui touche d'abord les épaules et les hanches, puis qui s'étend à tout le corps. L'enfant doit habituellement se déplacer en fauteuil roulant vers l'âge de 10 à 12 ans. Il y a une diminution graduelle des capacités respiratoires, et le décès survient entre 20 et 30 ans dans la plupart des cas.

## Le choix des aides à la communication

Sur le plan du développement du langage, ces enfants présentent souvent un retard à l'âge préscolaire. À l'âge scolaire, le langage expressif s'étant habituellement amélioré, ils se font bien comprendre et formulent des phrases complètes. Plusieurs cependant continuent d'éprouver des difficultés de compréhension pour ce qui est complexe ou abstrait, et il n'est pas rare qu'ils présentent des troubles d'apprentissage. En vieillissant, la diminution graduelle des capacités respiratoires pourra affecter l'intensité de la voix et le débit de parole. Toutefois, la très grande majorité des porteurs de la maladie continueront à se faire comprendre. Quinze à 30 % des enfants auraient une déficience intellectuelle légère et non progressive.

Les enfants atteints peuvent habituellement apprendre à écrire. Toutefois, l'atrophie progressive des muscles des membres supérieurs peut causer une plus grande fatigue à l'effort et même parfois entraîner la perte complète des mouvements de la main.

L'on ne doit que très occasionnellement recourir à des systèmes de suppléance à la communication orale pour les enfants (ou les adultes) atteints de DMD. Par contre, il est souvent nécessaire d'utiliser un amplificateur de la voix de même que des moyens alternatifs en communication écrite. Il arrive également que des dispositifs soient nécessaires pour la communication téléphonique.



# [ LA DYSTROPHIE MYOTONIQUE DE STEINERT (DMS) ]

— Par Johanne St-Cyr, M.O.A., orthophoniste,  
Martine Normandeau, ergothérapeute  
et Sophie Labbé, M.O.A., orthophoniste

Cette maladie s'apparente aux dystrophies musculaires par la présence de faiblesse et d'atrophie musculaire. Cependant, elle affecte en plus les systèmes oculaire, cardiorespiratoire, endocrinien, psychique ainsi que les muscles lisses (contrairement aux dystrophies musculaires qui ne touchent que les muscles striés).

La dystrophie myotonique apparaît le plus souvent entre 10 et 30 ans. Il existe toutefois une forme congénitale qui est présente dès la naissance. Les manifestations et la sévérité de la maladie sont très variables d'un enfant à l'autre : faiblesse des mains, des pieds, du cou ou du visage, difficulté à détendre les muscles après les avoir contractés (myotonie), difficulté à avaler (dysphagie). Plusieurs ont une déficience intellectuelle de légère à modérée. L'évolution de la maladie est variable, mais, le plus souvent, la maladie reste stable ou est très lentement progressive au niveau musculosquelettique. Les atteintes systémiques, par contre, sont souvent importantes et significatives.

## Le choix des aides à la communication

C'est chez les enfants atteints de la maladie dès la naissance que l'on retrouve le plus souvent des difficultés de communication. Les muscles du visage et tous les muscles nécessaires à la phonation et à l'articulation sont plus faibles et, par conséquent, la voix est souvent monotone et très nasillarde. Viennent s'ajouter des problèmes d'articulation et une compréhension réduite du langage. Les phrases sont courtes et incomplètes.

Comme pour la clientèle DMD, le besoin d'un système de suppléance à la communication orale ou écrite n'est pas fréquent. Les jeunes malades ont déjà un langage fonctionnel minimal qui les satisfait dans leurs activités quotidiennes et qui occasionne peu de situations handicapantes. L'adaptation à un mode de communication alternatif étant relativement ardu, ceux qui n'en ont pas un grand besoin ou qui ne sont pas très motivés à communiquer davantage se satisferont de leur mode de communication.

## Ouvrages de référence (pour DMD et DMS)

**ASSOCIATION CANADIENNE DE LA DYSTROPHIE MUSCULAIRE. (1994).**

*Qu'est-ce que la dystrophie myotonique ?*

**DE MIOMANDRE, M.** « À propos de certaines maladies neuro-musculaires chez l'enfant ».

*Fréquences*, vol. 12, no 4, août 2000.

**HÔPITAL MARIE ENFANT. (1985).** *Les maladies neuro-musculaires de l'enfant.*



Les enfants et les jeunes adultes atteints de déficience motrice cérébrale (DMC) représentent la clientèle la plus importante en nombre dans le domaine de la suppléance à la communication orale et écrite.

La déficience motrice cérébrale, appelée autrefois paralysie cérébrale ou infirmité motrice cérébrale, est un trouble neuromoteur causé par une lésion ou un développement anormal et non progressif du cerveau. Elle survient durant la grossesse, pendant l'accouchement ou peu de temps après la naissance.

L'enfant atteint a des difficultés à contrôler ses mouvements et peut aussi avoir des perturbations sensorielles. Les atteintes motrices varient selon les sites des lésions cérébrales. Le tonus musculaire est souvent perturbé, c'est-à-dire trop élevé (hypertonie) ou trop bas (hypotonie). Il peut aussi y avoir de la rigidité. Des mouvements involontaires sont parfois présents, de même que des tremblements et des difficultés à garder l'équilibre.

Sur le plan fonctionnel, l'enfant atteint peut avoir de la difficulté à marcher, à parler, à s'alimenter, à utiliser ses membres supérieurs. En somme, toutes les fonctions du corps requérant un contrôle de la motricité peuvent être affectées à des degrés très variables.

Au niveau de la parole, on estime que 65 à 88 % des personnes atteintes de DMC éprouvent des difficultés à des degrés divers. La gravité des atteintes va de quelques lacunes dans l'articulation jusqu'à l'absence quasi totale de la parole. Les troubles de la parole les plus fréquents sont la dysarthrie (trouble neuromoteur de la parole dû à un manque de contrôle des muscles phonatoires) et la dyspraxie verbale (trouble neuromoteur de la parole dû au problème de planification des mouvements volontaires pour la parole).

En plus des difficultés motrices qui la caractérisent, la déficience motrice cérébrale est souvent accompagnée de déficience intellectuelle, de troubles visuels, de troubles auditifs (20 à 30 % chez les enfants atteints de DMC contre 0,1 à 3 % dans la population d'enfants sans handicap), d'épilepsie et de problèmes psychiques dont on doit tenir compte dans les évaluations et interventions.

Environ 60 à 70 % des enfants atteints présentent un certain degré de déficience intellectuelle. Les problèmes de développement langagier et global reliés à la déficience intellectuelle ou le manque de possibilités d'exploration sont répandus.

Les problèmes visuels les plus courants sont le strabisme (déviation de l'œil), le nystagmus (mouvements répétitifs, oscillatoires, courts et saccadés des yeux), la perte d'acuité visuelle, la perturbation du champ visuel, la cécité corticale et divers problèmes de perception visuelle. La présence d'un trouble de vision grave limite de façon importante le choix des aides techniques et les stratégies de suppléance à la communication orale et écrite.

Les personnes atteintes de DMC sont plus exposées à avoir des problèmes psychosociaux et émotionnels en raison des obstacles accrus qui nuisent à leur développement psychique. L'incapacité à contrôler les mouvements que demandent certaines tâches engendre de la frustration et limite les expériences de vie. La perturbation de l'image du corps a un impact sur l'estime de soi. Les attentes réduites des proches et de la société viennent s'ajouter aux autres facteurs. L'enfant DMC développe plus facilement une attitude de dépendance. Lorsque l'enfant deviendra adulte, l'accès limité à l'emploi pourra réduire ses possibilités de parvenir à l'égalité sociale.

Il existe différentes classifications du DMC. L'une d'elles est basée sur le nombre de membres atteints, soit les membres supérieurs, soit les membres inférieurs. Les groupes les plus fréquents sont :

- la monoparésie ou monoplégie, très rare, touchant un seul membre ;
- l'hémi-parésie ou hémiplégie touchant les deux membres d'un côté du corps ;
- la paraplégie touchant seulement les membres inférieurs ;
- la triplégie touchant trois membres, habituellement les membres inférieurs et un membre supérieur ;
- la diplégie atteignant les quatre membres, l'atteinte se situant surtout aux membres inférieurs avec une atteinte légère des membres supérieurs ;
- la quadriparésie ou quadriplégie touchant les quatre membres.

### Le choix des aides à la communication

Le contrôle de la motricité est un aspect dominant des interventions auprès de la clientèle de DMC. La majorité des aides techniques en suppléance à la communication orale et écrite ont pour but de compenser ces difficultés motrices. L'intervention doit tenir compte de la mobilité et des limitations motrices, ainsi que des façons possibles de pallier ces difficultés. C'est pour cette raison que le travail interdisciplinaire est essentiel (ergothérapeute, orthophoniste, physiothérapeute, enseignant ...).

Étant donné que le DMC est un problème congénital, l'enfant atteint ne maîtrise pas encore son environnement. Ses difficultés motrices pourraient susciter la passivité et l'état d'incapacité. Un enfant passif est un enfant qui communique peu. Plus il deviendra autonome, plus il aura le goût d'engager la communication.

Pour contrer la passivité, on doit donner la priorité à l'autonomie dans les interventions, et ce dès le jeune âge. On peut lui donner des jouets adaptés, lui faire faire des exercices de contrôle de son environnement, lui faire utiliser des stratégies et lui apprendre à se servir des systèmes de communication comme moyens d'intervention.

La mobilité est un aspect important de l'autonomie. Elle donne le sentiment de pouvoir explorer et contrôler son environnement. Elle permet d'enrichir ses connaissances et son langage. Pour les jeunes qui n'ont pas un bon pronostic en ce qui concerne la marche, il importe d'introduire, dès que possible, l'expérience de se mobiliser par soi-même.

La communication multimodale est un autre aspect non négligeable des interventions visant à rendre la communication plus efficace chez un jeune atteint de DMC. L'utilisation spontanée de différents modes de communication non symboliques, tels que les vocalisations, les expressions faciales, les gestes naturels et les regards, fait partie de la communication quotidienne de la population générale. Ils doivent être encouragés.



Au cours des dernières années, la littérature a traité abondamment de l'importance du langage écrit pour l'utilisateur d'une aide de suppléance à la communication orale et écrite. La maîtrise de l'écrit permet d'acquérir un vocabulaire illimité par l'intermédiaire du système de communication. L'enfant DMC, à cause de ses problèmes neurologiques, risque d'avoir des difficultés d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous devons mettre l'accent sur le développement du langage écrit dans les interventions. Ce travail doit débiter bien avant l'âge scolaire.

Le développement de l'enfant doit guider toutes les interventions. Les habiletés à venir vont dans le même sens. Les habiletés d'aujourd'hui ne reflètent pas nécessairement les capacités futures de l'enfant. Certains enfants, par exemple, ont besoin de beaucoup d'exercices pour maîtriser un moyen d'accès comme le balayage, mais si ces efforts lui faisaient acquérir un plus grand vocabulaire, il vaudrait la peine de le tenter.

En somme, l'enjeu pour le client DMC en suppléance à la communication orale et écrite est une approche équilibrée. On doit considérer la personne avec tous ses besoins, capacités et incapacités, présents et futurs. La collaboration de différents partenaires est aussi primordiale : personne atteinte, membre de la famille et cliniciens dans un esprit d'interdisciplinarité.

### Ouvrages de référence

**DAHLGREEN SANDBERG, HJELMQUIST, E. (1996).** "Phonological awareness and literacy abilities in nonspeaking preschool children with cerebral palsy".

*Augmentative and Alternative Communication*, 12 (3), p. 138-155.

**LEROUX, T., DÉNOMMÉE, C., MEILLEUR, G. (1994).** "Estimate of Hearing Impairment Prevalence in a Multihandicapped Pediatric Population". Centre de réadaptation de Marie Enfant.

**MCDONALD, E.T. (1987).** "Cerebral palsy: Its nature, pathogenesis and management", dans E.T. McDonald (dir.), *Treating Cerebral Palsy: For Clinicians by Clinicians*. Austin : TX. Pro-Ed.

**MIRENDA, P., MATHY-LAIKKO, P. (1989).** "Augmentative and alternative communication applications for persons with severe congenital communication disorders : An introduction". *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (1), p. 3-13.

**MURPHY, J., MARKOVA, I., MOODIE, E., SCOTT, J., BOA, S. (1995).** "AAC systems used by people with cerebral palsy in Scotland : A demographic study". *Augmentative and Alternative Communication*, 11, p. 26-36.

**NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR THE COMMUNICATION NEEDS OF PERSONS WITH SEVERE DISABILITIES. (2002).** "Adults with learning disabilities : access to communication services and supports : Concerns regarding the application of restrictive 'eligibility' policies". *Communication Disorders Quarterly*, 23 (3), p. 145-153.

**NICOLOSI, L., HARRYMAN, E., KRESHECK, J.** *Terminology of Communication Disorders : speech, language, hearing*. Baltimore : MD. Williams and Wilkins Company.



# [ LA DÉFICIENCE MOTRICE CÉRÉBRALE (chez l'adulte) ]

— Par Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur

La personne atteinte de déficience motrice cérébrale (DMC) depuis la naissance grandit et vieillit comme tout le monde et, grâce aux progrès de la médecine, son espérance de vie s'accroît de plus en plus. Ses besoins de communication évoluent tout au long des différentes étapes de sa vie ; il est donc important de tenir compte de cet aspect. De plus, la technologie ne cesse de progresser. L'intervenant doit ainsi être à l'affût du développement continu de la technologie et proposer au client adulte et même âgé les outils de communication qui lui conviendront le mieux. Que ce soit pour favoriser son accès au travail ou à des activités bénévoles, pour faciliter ses loisirs ou pour communiquer avec de nouveaux interlocuteurs, la personne atteinte d'une déficience motrice cérébrale a besoin, à un moment ou à un autre, qu'on élabore avec elle un nouveau programme d'aide à la communication.

La personne atteinte peut vivre à domicile, dans un foyer ou dans un établissement. Lorsqu'elle grandit et vieillit à domicile, les proches qui lui viennent en aide prennent de l'âge eux aussi. Il arrive un moment où ils se voient contraints de la placer dans un établissement. Des changements fondamentaux dans les besoins et les modes de communication peuvent survenir dans le nouveau milieu de vie. À la maison, la personne était souvent comprise sans qu'il soit nécessaire de recourir constamment aux aides à la communication. En établissement, la diversité et la mobilité du personnel font que la personne atteinte a souvent du mal à communiquer et à faire connaître ses habitudes de vie. Dans de tels cas, une nouvelle évaluation des besoins et un programme d'aide à la communication s'imposent.

## Le choix des aides à la communication

Le fait que l'adulte atteint d'une déficience motrice cérébrale ait ou non été scolarisé jouera un rôle prépondérant dans le choix du mode de communication approprié. En effet, la capacité d'écrire, ne serait-ce que de tracer la lettre initiale d'un mot, accroît les possibilités d'émettre des messages et permet à l'utilisateur et à son interlocuteur d'économiser beaucoup de temps.

De façon générale, lorsque la personne adulte atteinte de DMC était jeune, la haute technologie n'était pas disponible. Elle ne dispose encore souvent que d'un simple tableau de communication posé sur une table devant elle. Ce tableau peut être composé d'images, de mots, ou de symboles (par ex. : les symboles *Bliss*). Souvent il sera organisé selon une logique favorisant la production syntaxique (par ex. : clé de Fitzgerald). Les mots écrits peuvent être classés en ordre alphabétique (par ex. : *Par lé si la b* ou *Écrire* ; se référer à la section sur la suppléance à la communication orale). Ces tableaux contiennent parfois jusqu'à 400 à 500 mots ou symboles.



Lorsque le choix d'une aide technique s'impose, il convient de modifier la logique de l'accès aux mots afin de programmer le vocabulaire sur le nouvel appareil. En effet, aucune aide de cette sorte ne donne accès directement et par un seul pointage à plus de 128 cases.

Le choix de l'appareil doit aussi tenir compte de la capacité d'adaptation de la personne à un changement de mode de communication. Si l'on veut poursuivre sur une base syntaxique, tout comme le permettait la clé de Fitzgerald, il faut se demander si la personne pourra maîtriser le langage *Minspeak*. Si on envisage l'utilisation d'un appareil à écran dynamique, saisira-t-elle l'emploi des touches « pop-up » qui feront apparaître un choix de mots en lien avec la touche choisie ? Si on considère le recours à un appareil alphabétique, la personne maîtrisera-t-elle l'apprentissage de codes permettant d'accélérer la production des messages ? Sera-t-elle en mesure de corriger ses fautes d'orthographe lorsqu'elle entendra les messages qu'elle produit ? En effet, grâce à la voix synthétique des appareils alphabétiques, plusieurs utilisateurs apprennent à corriger leurs fautes d'orthographe d'usage simplement parce qu'ils peuvent entendre leurs erreurs.

Tout passage à un nouveau mode de communication est donc un processus complexe qui nécessite une adaptation. L'ancien tableau utilisé doit être conservé, car il s'agit de la « langue maternelle » avec laquelle les personnes ont appris à communiquer. Il faut plutôt les encourager à devenir « bilingues ». Dans les faits, l'ancien tableau sera toujours utile si l'appareil de haute technologie vient à faire défaut... Certains utilisateurs se serviront de leur ancien mode de communication avec des personnes habituées à celui-ci. Ils choisiront cependant leur nouvel outil pour communiquer avec de nouveaux interlocuteurs ou par téléphone.

En terminant, mentionnons que l'accès à l'internet constitue pour la clientèle adulte scolarisée une ouverture formidable sur le monde. Certains ressentent même le besoin de créer leur propre site afin d'élargir leur réseau d'interlocuteurs ou de diffuser leur récit de vie.

### Ouvrages de référence

**LE DORZE, G., JULIEN, M., GÉNÉREUX, S., LARFEUIL, C., NAVENNEC, C., LAPORTE, D., CHAMPAGNE, C. (2000).** "The development of a procedure for the evaluation of communication occurring between residents in long-term care and their caregivers". *Aphasiology*, 14,1.

**VICO, M., JULIEN, M., ALBERT, D.** « Analyse des codes programmés par une utilisatrice de Lightwriter ». Actes du 3<sup>e</sup> colloque francophone de l'*International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)*. Bruxelles : Novembre 2002.



# [ L'ACCIDENT VASCULAIRE CÉRÉBRAL ]

— Par Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste  
et Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur

L'accident vasculaire cérébral (AVC) est le type de maladie neurologique le plus fréquent. Il survient surtout chez les personnes de 55 ans et plus.

On parle d'AVC lorsqu'il y a diminution ou arrêt de la circulation sanguine dans une partie du cerveau. Cet accident survient lorsqu'un caillot de sang se forme (embolie) et vient obstruer une artère du cerveau (par exemple à la suite d'une maladie cardiaque ou d'une intervention chirurgicale). L'AVC peut aussi se produire lorsqu'une artère se bloque à cause de la formation d'un dépôt sur sa paroi interne (thrombose cérébrale), ou parce qu'elle se rompt (hémorragie cérébrale) dans le cas d'hypertension ou de malformation d'un vaisseau sanguin, ou encore parce qu'elle se contracte (spasme artériel).

Les effets d'un AVC varient en fonction de la région cérébrale touchée et de la gravité des lésions. Le cerveau est constitué de deux hémisphères (droit et gauche) et, pour la majorité des personnes, les zones du langage se situent dans le cerveau gauche. Une atteinte à ces zones pourra causer de graves problèmes de communication et généralement une aphasie soit légère, soit modérée, ou sévère, voire globale selon le site de la lésion cérébrale et son étendue. Les difficultés de communication peuvent prendre plusieurs aspects. Sur le plan de l'expression, la personne aphasique n'arrive pas à trouver les mots qu'elle veut dire ou écrire. Parfois elle peut décrire un objet ou donner un synonyme du mot ; elle connaît bien le sens du mot mais ne peut pas le prononcer. Ses phrases seront donc inachevées. L'expression peut également être réduite, c'est-à-dire que le nombre de mots qu'elle produit est beaucoup moindre. L'expression peut être diminuée au point que la personne atteinte ne peut dire et écrire que « oui » et « non » et être incapable de formuler une phrase. Elle présente parfois des paraphasies, consistant à émettre un mot à la place d'un autre parce qu'ils se ressemblent par leur forme (mouton, bouton) ou sont proches par le sens (couteau pour fourchette), ou encore elle peut transformer le mot en déplaçant l'ordre des lettres (un pacheau au lieu d'un chapeau). Il arrive que les mots soient tellement transformés que l'interlocuteur ne comprenne pas du tout (étonal pour cheval). On parle alors de jargon. La personne aphasique n'est pas toujours consciente de son jargon et ne cesse pas de parler pour autant. Dans certains cas, au contraire, elle ne peut dire qu'un seul mot ou une seule expression chaque fois qu'elle parle (certainement, certainement, certainement). Sur le plan de la compréhension, certains comprennent mieux les phrases courtes et d'autres les mots isolés, à l'écrit comme à l'oral.

L'aphasie s'accompagne parfois de problèmes connexes. La personne peut présenter de l'apraxie, c'est-à-dire de la difficulté à faire des mouvements volontaires, alors qu'elle peut les faire de façon automatique. La paralysie du côté droit est courante. La perte d'une partie du champ visuel est fréquente, la personne aphasique étant incapable de voir les objets situés dans ce champ à moins de tourner la tête. Sur le plan cognitif, les déficits de perception, de mémoire et d'attention peuvent se répercuter sur la communication. La personne aphasique a toujours des difficultés à comprendre les notions plus abstraites et à faire plusieurs choses en même temps.



## Le choix des aides à la communication

Compenser son incapacité à communiquer en utilisant un moyen de suppléance n'est pas facile pour une personne aphasique. Le fait qu'elle ait parlé de façon naturelle, automatique et sans effort pendant la plus grande partie de sa vie rend difficile l'acceptation de passer par un moyen intermédiaire pour s'exprimer. Le mode de suppléance doit répondre aux besoins de la personne aphasique et être en adéquation avec ses capacités cognitives et linguistiques. De plus, le fait d'apprendre à s'en servir dans une situation structurée ne veut pas dire qu'elle le ferait dans des situations naturelles. Certaines personnes ont spontanément recours aux gestes, si elles le peuvent.

Compenser son incapacité à communiquer en utilisant un moyen de suppléance n'est pas facile pour une personne aphasique.

Les cloches d'appel et les tableaux de communication composés d'images ou de photos illustrant des besoins de base sont souvent utilisés pour des cas d'aphasie grave. Les appareils de communication simples où sont représentés, écrits et enregistrés un nombre limité (huit à 32 cases) de mots isolés ou de phrases peuvent être utilisés parce qu'ils demandent un minimum de mémoire et d'encodage. Certaines personnes aphasiques peuvent utiliser des appareils plus complexes, mais il faut qu'elles soient capables d'utiliser de stratégies pour se souvenir des messages programmés et de l'endroit où ils ont été programmés. Il faut aussi qu'elles sachent faire la séquence appropriée pour arriver à retrouver le mot ou la phrase à dire. La communication multimodale peut aussi être encouragée. La personne aphasique communiquera alors avec des gestes, des mots et un moyen de suppléance pour réussir à se faire comprendre. On doit aussi tenir compte de la taille et du poids de l'appareil si la personne doit le transporter. Une évaluation des capacités linguistiques et cognitives de la personne aphasique, faite par l'orthophoniste, est donc nécessaire pour choisir un moyen de suppléance approprié.

## Ouvrages de référence

**BEUKELMAN, DAVID, R., YORKSTON, KATHRIN, M., REICHLER, J. (2000).** *Augmentative and Alternative Communication for Adults with Acquired Neurologic Disorders.* Brooks Publishing.

**MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS),  
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1997).**  
*Vous connaissez une personne aphasique ?* (Brochure).



# [ LA SCLÉROSE EN PLAQUES ]

— Par Louise De Serres, ergothérapeute

La sclérose en plaques (SEP) est une maladie d'étiologie inconnue, habituellement progressive, affectant la matière blanche du système nerveux central.

Cette maladie est de différents types : par crise et rémission, chronique et progressive, ces deux types combinés, bénigne (20 % des cas, vie normale avec peu de symptômes), maligne (5 à 10 % des cas, habituellement chez les jeunes, à évolution rapide).

Les premiers symptômes apparaissent le plus souvent entre 20 et 40 ans et consistent, dans 36 % des cas, en une atteinte visuelle ou, dans 33 % des cas, en une atteinte paresthésique. Les symptômes dépendent de la localisation des lésions. On retrouve habituellement une atteinte motrice : faiblesse musculaire, tremblement, ataxie, spasticité. Il peut en résulter une paralysie partielle ou plus étendue, souvent accompagnée de troubles sensitifs. Toutefois, 70 % des personnes atteintes n'utiliseront pas un fauteuil roulant de façon permanente. Des problèmes visuels sont souvent présents, de même que des troubles de la parole, du langage et des fonctions respiratoires. On constate également des atteintes cognitives affectant la mémoire et la conceptualisation de l'abstrait.

Les atteintes motrices peuvent avoir un impact sur la parole et sur l'utilisation des aides telles que les amplificateurs de la voix, les tableaux alphanumériques, les appareils de communication et les ordinateurs.

## Le choix des aides à la communication

Sur le plan de la communication, la dysarthrie est le problème le plus fréquent (19 à 41%). La parole est caractérisée par une articulation molle entraînant une diminution de l'intelligibilité. Les phrases sont saccadées, et les énoncés sont brefs à cause de la fatigue et de la diminution des capacités respiratoires. Des problèmes cognitifs peuvent aussi affecter le langage. Toutefois, l'aphasie est peu fréquente et ne se rencontre que dans 1 à 3 % des cas.

Ce ne sont pas toutes les personnes atteintes de la SEP qui ont des problèmes de communication ou qui ont besoin des aides techniques à la communication. Les atteintes motrices peuvent avoir un impact sur la parole et sur l'utilisation des aides telles que les amplificateurs de la voix, les tableaux alphanumériques, les appareils de communication et les ordinateurs. Les tremblements et l'ataxie limitent particulièrement l'accès à ces aides. Par ailleurs, l'atteinte visuelle influence la taille des caractères, le nombre de cases possibles, etc. Un feedback auditif est souvent requis chez les personnes qui présentent une atteinte visuelle.



Les personnes atteintes souhaitent habituellement que leur communication soit complète et variée. Cependant, il faudra établir des priorités et tenir compte des capacités résiduelles au niveau moteur et sensoriel, de la gestion de l'énergie et du soutien qu'offre le milieu, etc. Par exemple, pour les personnes dont la parole seulement est affectée, un amplificateur de la voix peut être suffisant. Celles qui ne sont plus intelligibles et qui ont des problèmes importants au niveau des membres supérieurs requièrent une évaluation plus poussée. Elles auront peut-être besoin d'un appareil dédié avec un modèle d'accès par interrupteur et un mode de sélection par balayage. Les personnes qui présentent aussi des problèmes visuels ou cognitifs auront parfois besoin d'être aidées par l'interlocuteur.

Les personnes atteintes souhaitent habituellement que leur communication soit complète et variée.

### Ouvrages de référence

**BEUKELMAN, P. (1999).** *Augmentative and Alternative Communication.*

**BRAND, CAPLAN, DICHGANS, DIENER, KENNARD. (2003).**  
*Neurological Disorders, Course and Treatment.* Academic Press.

# [ LA SCLÉROSE LATÉRALE AMYOTROPHIQUE ]

— Par Louise De Serres, ergothérapeute

La sclérose latérale amyotrophique (SLA), aussi connue sous le nom de maladie de Lou Gehrig, est une maladie dégénérative, d'étiologie inconnue, touchant les neurones moteurs du cerveau et de la moelle épinière. La moyenne d'âge des personnes atteintes dépasse 56 ans et plus d'hommes que de femmes en seraient affectés.

Il existe différentes formes de SLA. La forme bulbaire (25 %) se répercute d'abord au niveau de la parole et de la déglutition (dysphagie). Les personnes dont l'atteinte est d'abord bulbaire connaîtraient une dégradation plus rapide et une espérance de vie d'environ 2,2 ans après l'apparition des premiers symptômes. Cette forme touche davantage les femmes que les hommes. La forme spinale se manifeste d'abord par une atteinte soit des membres supérieurs (40 %), soit des membres inférieurs (25 %). Les muscles les mieux préservés sont ceux qui sont responsables des mouvements des yeux et des sphincters. La sensibilité est aussi généralement intacte.

Soixante-quinze pour cent des personnes présentent des troubles de la communication ; ...

## Le choix des aides à la communication

La communication des personnes atteintes est caractérisée par la perte progressive de l'aspect musculaire de la parole : dysarthrie de type mixte (flasque et spastique). Les aspects cognitifs et langagiers ne sont habituellement pas touchés.

Soixante-quinze pour cent des personnes présentent des troubles de la communication ; 28 % sont incapables de parler, alors que 47 % ont une dysarthrie entraînant une difficulté à se faire comprendre. Vingt-cinq pour cent sont capables de se faire comprendre tout le reste de leur vie.

Plusieurs moyens peuvent être utilisés tout au long de la progression : parole, amplificateur de la voix, tableaux alphanumériques, appareils de communication, ordinateurs. Une variété d'autres moyens peuvent aussi être nécessaires.

Il est important d'intervenir vite, compte tenu de l'évolution rapide de la maladie. Si la personne est apte sur le plan émotif, il est bon d'introduire une nouvelle technique avant qu'elle ne présente un degré élevé de fatigabilité. Il faut assurer un suivi régulier pour que les moyens de communication soient adaptés à l'évolution des capacités de l'individu.



*Dans la forme bulbaire*, au début, des stratégies au niveau de la parole et de la déglutition seront bénéfiques. Lorsque la parole n'est plus fonctionnelle, l'accès aux appareils de communication pourra généralement s'effectuer directement avec les membres supérieurs. Lorsque les membres supérieurs n'ont plus la force requise, il faut avoir recours à des interrupteurs. Les personnes atteintes de SLA utilisent presque toujours le langage écrit, car habituellement elles ne présentent pas d'atteintes cognitives.

*Dans la forme spinale*, au début, la parole étant préservée et l'atteinte motrice affectant surtout les membres, les interventions toucheront davantage la communication écrite et l'utilisation du téléphone.

Lorsque la voix n'est pas affectée, ou qu'elle l'est légèrement, il peut être possible de l'enregistrer afin de l'utiliser plus tard dans la programmation d'un appareil.

Les intervenants sont souvent confrontés à des choix difficiles à cause de la perte rapide des capacités, du temps nécessaire à la prise de conscience et à l'adaptation de la personne face à ces changements constants. Elle et sa famille ont à faire face, dans un court laps de temps, à de nombreuses modifications affectant la vie quotidienne. Ils ont à prendre plusieurs décisions, dont celles qui concernent les aides : fauteuil roulant manuel ou motorisé, adaptation de la maison et du véhicule, appareil de communication, respirateur, etc. Face à tous ces éléments, il est essentiel d'adapter nos interventions aux priorités de la personne. Étant donné l'évolution rapide de cette maladie, les demandes des personnes atteintes de la SLA doivent être priorisées.

## Ouvrages de référence

**BEUKELMAN, P. (1999).** *Augmentative and Alternative Communication.*

**SOCIÉTÉ CANADIENNE DE LA SCLÉROSE LATÉRALE AMYOTROPHIQUE. (1996).**  
*Guide ressource à l'intention des prestataires de soins de santé.*

# [ LA MALADIE DE PARKINSON ]

— Par Marie Julien, M.O.A., orthophoniste et clinicien-chercheur

La maladie de Parkinson est une affection dégénérative du système nerveux central. D'étiologie inconnue, elle touche 1 % de la population de plus de 50 ans et constitue le trouble neurologique le plus fréquent chez les personnes âgées. Elle est attribuable à une insuffisance de dopamine dans le cerveau au niveau des ganglions de la base. Cette substance chimique contribue, avec d'autres, à contrôler les mouvements du corps. Son insuffisance entraîne un trouble progressif du mouvement pouvant causer des tremblements au repos, de la lenteur à exécuter et à démarrer les mouvements (bradykinésie) et de la rigidité musculaire. Les manifestations varient selon les individus, certains présentant surtout des tremblements, et d'autres de la bradykinésie.

Ces altérations du mouvement entraînent une instabilité posturale, de la fatigue et des troubles de l'équilibre. Elles peuvent aussi causer la perte des expressions faciales (faciès figé), une diminution de la fréquence du clignement des yeux et de la déglutition salivaire, de la dysarthrie, une micrographie (écriture dont les lettres sont petites et le deviennent de plus en plus au fur et à mesure de l'écriture) et de la dysphagie.

Des signes de dépression et des atteintes cognitives et langagières peuvent s'ajouter. Cependant, il ne faut pas les confondre avec la bradykinésie motrice. En effet, la lenteur des mouvements et le faciès figé peuvent laisser croire que la personne atteinte manifeste des signes de dépression ou des troubles soit cognitifs soit langagiers. Une bonne évaluation s'impose alors.

La dysarthrie associée à la maladie de Parkinson est en lien direct avec les atteintes motrices qui affectent le reste du corps. Elle n'est habituellement pas l'un des premiers symptômes de la maladie. Elle peut causer des limitations fonctionnelles graduelles assez sérieuses. Ce trouble se caractérise principalement par une réduction significative de la variation de la tonalité et de l'intensité de la voix, qui affecte la réalisation de la prosodie. On note aussi un débit variable, caractérisé par une lenteur à amorcer la parole suivie d'accélération progressives, voire d'avalanches ; le débit peut être ponctué de silences inappropriés. Ces problèmes de débit compromettent sérieusement la précision de l'articulation. Graduellement, la parole devient non seulement inintelligible, mais la transmission des émotions par la voix est elle-même affectée.

## Le choix des aides à la communication

Dès les premières manifestations de la dysarthrie, une intervention orthophonique s'impose. Les études démontrent que la rééducation peut avoir des effets positifs sur le contrôle de l'intensité, de la tonalité, du débit et de la précision articulatoire. Elle peut retarder l'apparition de troubles plus graves de la parole.



Lorsque la parole devient inintelligible, l'utilisation d'aides à la communication devra être considérée. Ces aides devront varier et s'ajuster à l'évolution de la maladie. Au début, un abécédaire peut suffire. La personne peut pointer la ou les premières lettres des mots qui ne sont pas intelligibles, ce qui donne à l'interlocuteur suffisamment d'indices contextuels pour comprendre le message. L'abécédaire a l'avantage d'inciter la personne atteinte à ralentir son débit. Le débit peut aussi être contrôlé en demandant à la personne de taper le rythme de sa parole sur une planchette sur laquelle il y a des séparateurs (pacing board).

Lorsque les problèmes de rythme et les problèmes moteurs deviennent trop importants, l'usage d'un appareil à délai auditif (DAF : *delayed auditory feedback*) peut être tenté. La personne entend sa voix avec un délai, ce qui l'incite à ralentir son débit. Nous pouvons aussi lui demander de ne prononcer qu'une petite portion de message à la fois. Nous répétons alors immédiatement cette portion de message avant de lui permettre de continuer, ce qui reproduit un peu l'effet du DAF. Très souvent, la voix devient trop faible. L'utilisation d'un amplificateur vocal plus ou moins sophistiqué peut alors être indiquée. Des stratégies pour faciliter la transmission de l'expression des émotions devraient aussi être envisagées.

Graduellement, des aides électroniques plus perfectionnées peuvent s'avérer nécessaires. Des appareils à sortie vocale avec accès direct et indirect pourront être utilisés. L'accès direct sera privilégié tant et aussi longtemps que les capacités motrices de l'utilisateur le permettront. Il est à noter que l'accès est souvent rendu difficile à cause des tremblements et des problèmes importants de posture, notamment la cyphose (arrondissement du dos) et la flexion marquée de la tête. Dans certains cas, un accès indirect par balayage devra être envisagé. Il peut arriver qu'au dernier stade de la maladie l'utilisation de ces aides devienne impossible. On pourra alors convenir d'un mode de communication binaire (code OUI-NON) probablement avec les yeux ou une pression des doigts, en respectant toutefois les délais de réponse.

## Ouvrages de référence

*Info Parkinson*. Société Parkinson du Québec. Montréal.

YORKSTON, K.M., MILLER, R.M., STRAND, E.A. (1995). *Management of Speech and Swallowing in Degenerative Diseases*. Communication Skill Builders, a division of the psychological corporation. Tucson.

# LE TRAUMATISME CRANIOCÉRÉBRAL (chez l'enfant et l'adulte)

— Par Ginette Valcourt, M.O.A., orthophoniste  
et Louise Lefort-Leblanc, M.O.A., orthophoniste

L'appellation «traumatisme craniocérébral» (TCC) est utilisée quand il est question d'un choc à la tête suffisamment important pour endommager la boîte crânienne et le cerveau. Les principales causes d'un traumatisme craniocérébral sont les accidents de la route, les chutes et les accidents de sport. Le degré de gravité peut varier : mineur, léger ou sévère. La très grande majorité des atteintes sont cependant légères. La restauration des fonctions peut s'étendre sur des mois et des années selon l'étendue des dommages.

Chantal Bourque, dans un document produit par la SAAQ, énumère les caractéristiques suivantes :

- «une altération de l'état de conscience d'une durée et profondeur variables ; cette perturbation peut aller d'une confusion minime à un coma profond. Ce changement d'état de conscience peut être de courte durée ou se prolonger pendant des jours, des mois et même des années ;
- une altération psychique, incluant les fonctions mentales supérieures et particulièrement la mémoire, mais aussi le jugement, la personnalité et les conduites sociales ; cette altération, transitoire ou permanente, sera d'une sévérité variable ;
- une perturbation globale des habitudes de vie dans les sphères affective, familiale, sociale, cognitive, scolaire et récréative (La personne atteinte peut devenir plus irritable, impatiente ou se contrôler difficilement.) ;
- une perturbation du système moteur, musculo-squelettique, respiratoire, sensoriel et endocrinien, de la déglutition, du contrôle de l'état de veille et du sommeil et de la tolérance à l'effort ;
- l'apparition, en cours de processus de réadaptation, d'une constellation de symptômes liés à l'événement, tels l'épilepsie, les désordres de la conduite, les dérèglements sociaux, et la cohorte de signes de mésadaptation que sont les régressions, les réactions agressives, suicidaires, le retrait social, etc. »

Certaines personnes ayant subi un traumatisme crânien sont gravement atteintes et ne peuvent plus parler et communiquer. Elles présentent de la dysarthrie et de l'aphasie. Quoique les problèmes purement aphasiques soient peu fréquents, les difficultés à utiliser le langage dans des contextes de communication plus larges ou des activités langagières plus complexes caractérisent les déficits de communication.

Les troubles dysarthriques les plus souvent mentionnés chez les enfants sont l'imprécision articulatoire, la faiblesse de la phonation, l'hypernasalité, le ralentissement de la parole et la prosodie atypique.



Les atteintes des fonctions cognitives et langagières peuvent causer les troubles suivants : difficulté à trouver les mots surtout dans une situation de stress, difficulté à faire de nouveaux apprentissages, lenteur du traitement de l'information, discours désorganisé, difficulté à suivre des conversations et un discours rapide, difficulté à décoder les attitudes non verbales de l'interlocuteur, difficulté à maintenir de bonnes attitudes de communication et à utiliser convenablement la langue.

### Le choix des aides à la communication

Étant donné que le processus de récupération après un TCC peut s'étendre sur une longue période, l'intervention devra être adaptée aux besoins changeants de chaque personne et devra être ajustée régulièrement en raison de son évolution et de son intégration sociale.

Dans le cas d'une personne dont les séquelles sur le plan de la parole sont de modérées à graves, il est probable que dans un premier temps (ou à plus long terme), on ait recours à des moyens compensatoires divers : aide-mémoire (agenda, calendrier), appareil de suppléance à la communication orale, amplificateur de la voix, etc.

Le choix d'un appareil de communication doit tenir compte des problèmes cognitifs de la personne. Une diminution de la capacité à apprendre et à généraliser, une réduction de la vigilance et la difficulté à corriger ses erreurs empêcheront la personne de se servir adéquatement d'un appareil de communication. Les habiletés d'autorégulation, de planification et d'organisation jouent un rôle de premier plan. L'utilisation des aide-mémoire associés à l'appareil de communication peut être importante. Il est important de tenir compte de la possibilité d'améliorer la parole. Un suivi à long terme est aussi essentiel compte tenu du fait que la majorité des personnes atteintes de traumatisme crânien sont jeunes et que leurs besoins peuvent varier considérablement au cours de leur vie. Une mise à jour de leur appareil de communication devient donc nécessaire.

La personne qui subit un tel traumatisme doit bien souvent faire le deuil de ce qu'elle était avant l'accident. Elle-même et sa famille sont confrontées à cette réalité. La clinicienne doit agir avec beaucoup de sensibilité, car l'impact psychologique peut fréquemment déterminer l'acceptation du moyen de suppléance proposé.

### Ouvrages de référence

**BOURQUE, C. (2000).** *Cadre de référence clinique pour l'élaboration de programmes de réadaptation : Pour la clientèle ayant subi un traumatisme cranio-cérébral (enfants-adolescents).* Document de la SAAQ.

**LÉTOURNEAU, P.-Y. (1998).** *Le traumatisme cranio-cérébral : Pour mieux comprendre et aider.* Document de la Régie de la SAAQ.



# [ LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ]

— Par Esther Lehoux, orthopédagogue  
et Louise Paré, orthopédagogue

Extrait du journal « Heureux qui ... communique », vol. 9, no 3 / Novembre 1999

... Selon Adams la conscience phonologique se divise en trois niveaux :

1. Le premier niveau, *la conscience des mots* en regardant un texte écrit, se développe chez les jeunes enfants s'il sont exposés au texte écrit. L'enfant remarque que les mots écrits sont des entités comme telles qui sont physiquement séparées par des espaces. Ce phénomène ne se produit pas quand les enfants entendent les mots dans le langage parlé. Ceux-ci écoutent la signification complète de l'expression plutôt que de se limiter à une série de mots ou au traitement du mot comme entité individuelle. Au fur et à mesure que les enfants deviennent conscients des unités distinctes représentées par des mots imprimés, ils perçoivent davantage et deviennent de plus en plus habiles à isoler les mots parlés.
2. Le deuxième niveau, *la conscience des syllabes*, se développe également chez les jeunes enfants avant d'apprendre à lire. L'habileté à identifier les syllabes dans la parole est en corrélation avec les progrès en lecture des débutants et permet de prédire les habiletés futures en lecture. On croit que la conscience syllabique peut constituer le point de départ de la conscience phonémique. En comparaison avec les mots, les syllabes sont plus abstraites et véhiculent moins de signification, mais elles sont plus faciles à identifier que les phonèmes. Les phonèmes sont les plus difficiles à distinguer à l'écoute du langage parlé. De toute évidence, les phonèmes sont habituellement perçus par celui qui les écoute comme mélangés dans des unités isolées ayant à peu près la longueur de la syllabe. Il ne faut donc pas s'étonner que les enfants aient plus de facilité à réaliser des tâches requérant la division des mots parlés en syllabes que des tâches nécessitant la division des mots parlés en phonèmes. Pour apprendre la correspondance phonème-graphème en orthographe alphabétique, les enfants doivent être capables de diviser les mots en phonèmes.
3. Le troisième niveau, *la conscience phonémique*, est perçue comme l'élément le plus déterminant du succès dans l'apprentissage de la lecture. Le manque de connaissance phonémique constitue l'un des facteurs à l'origine des échecs dans l'apprentissage de la lecture chez les enfants. Cependant, le concept de conscience phonémique peut être facilité en débutant l'enseignement avec la segmentation des syllabes trouvées naturellement dans les activités de jeux avec les sons, telles que la récitation de comptines, les chansons, les poèmes, etc.) ...



**ADAMS, M.J. (1990).** *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA : MIT Press.

**BISHOP, K., RANKIN, J., MIRANDA, P. (1994).** " Impact of graphic symbol use on reading acquisition ". *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 245-254.

**BLISCHAK, D. (1994).** " Phonological Awareness : Implications for Individuals with Little or No Functional Speech, 4 ". *Augmentative and Alternative Communication*, 245-254.

**BLACKSTONE, S., CASSATT-JAMES, E.L. (1988).** Augmentative Communication. In N.J. Lass, L.V. McReynolds, J.L. Northen (Ed.). *Handbook of Speech — language pathology and audiology* (pp. 986-1013). Toronto: B.C. Decker.

**BLAU, A. (1986).** " The development of literacy skills for severely speech and writing impaired children ". In S.Blakstone (Ed.). *Augmentative communication : An introduction* (pp. 293-299). Rockville, MD : American Speech-Language-Hearing Association.

**BERNINGER, V., GANS, B. (1986).** " Language profiles in non-speaking individuals of normal intelligence with severe cerebral palsy ". *Augmentative and Alternative Communication*, 2, 45-40.

**BRADLEY, L., BRYANT, P. (1983).** " Categorizing sounds and learning to read : A causal connection ". *Nature*, 419-421.

**BRADLEY, L., BRYANT, P. (1991).** " Phonological skills before and after learning to read ". S.A. Brady, D.P. Shankweiler (Ed.). *Phonological processes in literacy* (p. 37-45). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

**BRYANT, P., GOSWANI, U. (1987).** " Beyond grapheme-phoneme correspondence ". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443.

**CATTS, H.W. (1991).** " Facilitating phonological awareness. Role of speech-language pathologists ". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 196-203.

**CENTER, Y., WARD, J. (1984).** " Integration of mildly handicapped cerebral palsied children into regular schools ". *The Exceptionnal Child*, 31 (2), 104-113.

**COLEMAN, P., STEELMANN, J. (1992).** " Emergent literacy and AAC users : Research and Practice ". *Biennial Conference. Abstracts, of the International Society for Augmentative and Alternative Communication.* Philadelphie : États-Unis.

**ERHI, L.C. (1976).** " Word learning in beginning readers and pre-readers ". *Journal of Educational Psychology*, 67, 204-212.

**EHRI, L.C. (1979).** " Linguistic Insight : Treshold of reading acquisition ". In T. Walker, G. Mackinnon (Ed.). *Reading research : Advances in theory and practice* (pp. 63-114). New York : Academic Press.

**FOLEY, B.E. (1993).** " The development of literacy in individuals with severe congenital speech and motor impairments ". *Topics in Language Disorders*, 13 (2), 16-32.

**FOLEY, B.E. (1996).** " A test of Phonological Awareness for Children with SSPI ". Biennial conference. *Abstracts of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (pp. 216-217).



- FOLEY, B.E., POLLATSEK, A. (1999).** "Phonological Processing and Reading Abilities in Adolescents and Adults with Severe Congenital Speech Impairments". *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 156-173.
- FOURCIN, A.J. (1975).** "Language development in the absence of expressive speech". In E. Lenneberg (Ed.). *Foundations of language development : Vol. 1A multidisciplinary approach* (pp. 263-268). New York : Academic Press.
- GLEITMAN, L.R., ROZIN, P. (1973).** "Teaching reading by use of a syllabary". *Reading Research Quaterly*, 8, 447-483.
- GOSWAMI, U., BRYANT, P. (1990).** *Phonological skills and learning to read*. London : Lawrence Erlbaum.
- HARRIS, A.J., SIPAY, E.R. (1990).** *How to increase reading hability*. (9<sup>e</sup> éd.). White Plains, NY : Longman.
- HJELMQUIST, E., DAHLGREN SANDBER, A., HEDELIN, L. (1994).** "Linguistics, AAC, and Metalinguistics in Communicatively Handicaped Adolescents". *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 169-183.
- JOYCE, M. (1992).** "Expanding awareness in the realm of public speaking". Biennial Conference. *Abstracts of International Society for Augmentative and Alternative Communication*. Philadelphia : USA.
- KAMHI, A.G., CATTS, H.W. (1986).** "Toward an understanding of developmental language and reading disorders". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 337-347.
- KAMHI, A.G., CATTS, H.W. (ED.). (1989).** *Reading disabilities : a developmental perspective*. Boston : College-Hill Press.
- KOPPENHAVER, D.A., YODER, D.E. (1991).** "Literacy issues in persons with severe speech and physical impairments". In R. Gaylord-Ross (Ed.). *Issues and research in special education* (vol. 2, pp. 156-201). New York : Columbia University, Teachers College Press.
- LEWKOWICZ, N. (1980).** "Phonemic awareness training : What to teach and how to teach it". *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- LIBERMAN, A.M., COOPER, F., SHANKWEILER, D., STUDDERT-KENNEDEY, M. (1967).** *Perception of the speech code*. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- LOMAX, R.G., MC GEE, L.M. (1987).** "Young children' concepts about print and reading : Toward a model of word reading and aquisition". *Reading Research Quaterly*, 22, 237-256.
- LUNDBERG, I., OLOFSSON, A., WALL, S. (1980).** "Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness in kindergarten". *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- LUNDBERG, I. (1991).** "Phonemic awareness can be developed without reading instruction". In S.A., D.P. Schankweiler (Ed.). *Phonological processes in literacy : A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 47-53). Hillsdale : NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- MANN, V., LIBERMAN, I. (1984).** "Phonological awareness and verbal short term memory : Can they presage early reading problems ?" *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- MACLEAN, M., BRYANT, P., BRADLEY, L. (1987).** "Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood". *Merrill-Palmer Quaterly*, 33, 255-281.



- MORAIS, J. (1991).** "Constraints on the development of phonemic awareness". In S.A. Brady, D.P. Shankweiler (Ed.). *Phonological processes in literacy* (pp. 5-28). Hillsdale : NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L., ALEGRIA, J. (1986).** "Literacy training and speech segmentation". *Cognition*, 24, 45-64.
- NOLAN, C. (1987).** *Under the eye of the clock : The life story of Christopher Nolan*. New York : St Martin's Press.
- PERFETTI, C.A., BECK, I., BELL, L., HUGHES, C. (1987).** "Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children". *Merrill-Palmer Quaterly*, 33, 283-319.
- RAYNER, K., PALLATSEK, A. (1989).** *The psychology of reading*. Englewood Cliffs : NJ. Prentice Hall.
- READ, C., YUN-FEI, Z., HONG-YIN, N., BAO-QING, D. (1986).** "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing". *Cognition*, 24, 31-44.
- ROWAN, N., MONAGHAN, H. (1989).** "Reading achievement in pupils with cerebral palsy (hemiplegia)". *Irish Journal of Psychology*, 10, 615-621.
- SANDBERG, A., HJELMQUIST, E. (1998).** "Literacy, phonological awareness and memory capacity in nonvocal children — a follow-up study". Biennial Conference. *Abstracts of International Society for Augmentative and Alternative* (pp. 233-234). Dublin : Irlande.
- SMITH, M.M. (1989).** "Reading without speech : A study of children with cerebral palsy". *Irish Journal of Psychology*, 10, 601-614.
- STANOVICH, K.E. (1986).** "Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quaterly*, 21, 360-407.
- STANOVICH, K.E. (1988).** "The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability". *Annals of Dyslexia*, 38, 154-177.
- SUPPLE, M. (1986).** "Reading and articulation". *British Journal of audiology*, 20, 209-214.
- TREIMAN, R., BARON, J. (1981).** "Segmental analysis ability: Development and relations to reading ability". T. Waller et G. MacKinnon (Ed.). *Reading research : Advances in theory and practice* (vol. 3, pp. 159-196). New York : Academic Press.
- TRYGG, B.H., PILESJO, M.S. (1998).** "Is there a Relationship Between Level of Articulation, Language Ability, Literacy and the use of AAC?". Biennial Conference. *Abstracts of International Society for Augmentative and Alternative* (pp. 237-238). Dublin : Irlande.
- TUNMER, W.E., ROHL, M. (1991).** "Phonological awareness and reading acquisition". In D.J. Sawyer & B.J. Fox (Ed.). *Phonological awareness in reading* (pp. 1-30). New York : Springer-Verlag.
- VANDERVELDEN, M., SIEGEL, L. (1998).** "AAC Users and Assessment of Phonological Processing : A Developmental Approach". Biennial Conference. *Abstracts of International Society for Augmentative and Alternative* (pp. 239-240). Dublin : Irlande.
- YOPP, H.K. (1988).** "The validity and reliability of phonemic awareness tests". *Reading Research Quaterly*, 23, 159-177.



# [ À PARTIR DE QUEL ÂGE (MENTAL OU AUTRE) PEUT-ON COMMENCER À SE SERVIR D'UN ORDINATEUR? ]

— Par Marie Flouriot, spécialiste en communication

## Extrait du journal « Heureux qui ... communique », vol. 8, no 2 / Avril 1998

[...Avec la venue du Pentium, des logiciels multimédias, et tous les outils d'accès disponibles maintenant, nous sommes entrés dans un nouvel âge informatisé qui me paraît plus prometteur que jamais pour nos clients. Loisirs, apprentissage, communication ...l'ordinateur a sa place dans la plupart des domaines. Il est aussi devenu beaucoup plus facile à utiliser, de telle façon que l'utilisateur d'aujourd'hui n'a pas besoin d'être particulièrement habile. Qu'est-ce qui fait donc que, parmi les personnes avec un handicap intellectuel (en particulier un handicap sévère ou profond), seulement quelques-unes semblent avoir un ordinateur à leur disposition ?

Je pense que l'une des raisons pour lesquelles nous tardons tellement à mettre des ordinateurs à leur disposition dans leur résidence, leurs classes et leurs programmes, c'est que nous ne sommes pas convaincus que nos clients ont la capacité de les utiliser. De fait, si l'objectif est que l'un ou l'autre apprenne à mettre — tout seul — l'ordinateur en marche, puis à choisir un programme et s'y atteler sans supervision, environ 80 % de nos clients sont déjà éliminés du groupe des utilisateurs en puissance. Par contre, si l'on accepte qu'il y aura toujours une certaine dépendance, et surtout si l'on n'oublie pas que l'ordinateur ne pourra jamais remplacer l'environnement social, mais seulement en être un des éléments, je crois qu'au moins 95 % de nos clients devraient faire partie des utilisateurs potentiels. Le problème devient alors comment définir l'usage que pourra en faire chacun et quelles aides techniques lui seront nécessaires, sans oublier le rôle que devra jouer l'environnement social.)...

[...L'ordinateur a quelque chose à offrir même à ceux de nos clients qui ont un âge mental très jeune : la relation action/réaction, illustrée par des programmes variés et stimulants, peut permettre à beaucoup de personnes, dont les habiletés sont sévèrement limitées, de bien s'amuser. Jusqu'où peut-on aller avec la relation action/réaction ? Que faire, quand celle-ci est acquise ? Je ne sais pas vraiment comment répondre à ces questions, mais je crois qu'on peut facilement créer des activités de coopération sur la base de l'effet action/réaction. On peut aussi apprendre à faire une pause, puisque l'utilisateur devra apprendre à s'arrêter de taper sur le clavier tant que l'ordinateur produit ses effets visuels et auditifs.)...



(...Rien n'indique que certaines personnes ne pourraient pas acquérir cette habileté, avec beaucoup de pratique et avec les aides techniques adéquates. Ceci leur donnerait accès à une plus grande variété de jeux, et pourrait les aider à acquérir certains concepts du langage. D'un autre côté, pour pouvoir exprimer des choix au moyen de symboles, il semble qu'il faut une certaine maturité, qui n'est pas nécessairement présente chez la personne qui pointe avec le doigt. Ceci ne vaut pas seulement pour les choix illustrés sur un écran d'ordinateur, mais aussi pour tous ceux représentés par des ensembles d'images. La question devient donc : À quel âge peut-on exprimer une préférence au moyen d'un symbole ? Il se peut que les images (y compris les photographies) n'acquiescent pas de valeur représentative pour des personnes dont l'âge mental reste jeune. Peut-on tout de même se servir de l'ordinateur pour enseigner la relation entre un objet (ou une activité) et sa représentation graphique ? Pourquoi pas ? Car cela dépend en bonne part des logiciels dont nous disposons. L'ordinateur est un enseignant remarquablement patient et toujours positif, s'il est programmé convenablement. Est-ce que nous devrions renoncer à initier certains de nos clients à l'utilisation de l'ordinateur, sous prétexte qu'ils en resteront toujours au niveau action/réaction ?

Certainement pas. Jouer avec un jeu d'action/réaction est bien plus stimulant que regarder la télévision, jouer avec quelqu'un d'autre est beaucoup plus gratifiant que passer la soirée assis sur le sofa avec « les amis ».)...

(...Les outils sont là, c'est à nous de nous en servir.)

Est-ce que nous devrions renoncer à initier certains de nos clients à l'utilisation de l'ordinateur, sous prétexte qu'ils en resteront toujours au niveau action/réaction ?

# [ RÉTROSPECTIVE SUR LA SUPPLÉANCE À LA COMMUNICATION ORALE ]

— Par Shirley McNaughton, C.M., M.Ed.  
(Traduction, Marie Flouriot, Ph.D.)

“ *Communicating Together* ”, vol. 13, no 3 / Septembre 1996  
Extrait du journal « *Heureux qui ... communique* », vol. 7, no 2 / Avril 1997

(En 1971, quand nous avons commencé à enseigner le Bliss à des enfants privés de la parole, nous nous rebellions contre les limites que les tableaux d'images de l'époque (fabriqués avec des photos trouvées dans des revues et des catalogues) imposaient à la communication, et nous nous insurgions contre le long processus, inadéquat à nos yeux, qui consistait à apprendre à lire à des enfants avant qu'ils puissent acquérir un système solide, leur permettant de communiquer face à face. Nous nous rendions compte des importantes acquisitions que font, dans les domaines du langage et de la cognition, les jeunes enfants qui possèdent le langage oral, du simple fait de pouvoir parler et interagir avec les gens. Nous cherchions donc un substitut ou un complément à la parole, qui pourrait servir de base à l'apprentissage de la lecture. Avec les symboles *Bliss*, nous avons obtenu un moyen d'expression permettant une infinité d'apprentissages, tant aux usagers qu'aux enseignants. En Ontario, toute notre technologie se résumait à la machine à écrire, bien que nous ayons été au courant de l'utilisation du Possum en Angleterre. Des techniciens généreux élaborèrent des prototypes d'appareils rudimentaires grâce auxquels nous pouvions révéler les capacités des jeunes enfants privés de la parole dont nous nous occupions. Nous devions démontrer qu'ils pouvaient penser, et qu'il leur était possible d'utiliser des appareils pour communiquer. Il nous fallait démontrer qu'on pouvait suppléer à la communication, et que ceci n'allait pas entraver le développement de la parole. Aujourd'hui, les spécialistes en suppléance à la communication orale peuvent se concentrer sur l'évaluation, la sélection, l'accès et l'apprentissage ; ils peuvent choisir parmi une multitude de collections d'images, de systèmes graphiques et une variété de technologies. Dans les années soixante dix, nous devions nous concentrer sur le droit de l'individu à communiquer. Actuellement, les professionnels dans notre domaine savent beaucoup mieux comment faciliter les interactions. Les chercheurs commencent à nous faire parvenir des informations touchant à de nombreux aspects de suppléance à la communication orale et écrite ; des concepteurs nous offrent des possibilités techniques étonnantes ; on commence à publier des études de cas, et les fabricants nous fournissent des appareils fiables.)...



(...Jusqu'à maintenant, nous avons bénéficié principalement de la contribution d'orthophonistes, d'ergothérapeutes, d'ingénieurs et de techniciens en réadaptation. Notre vision d'une équipe interdisciplinaire a été façonnée par le modèle médical et aussi par le fait que les usagers de suppléance à la communication orale sont perçus par nous comme nous des clients. Nous avons beaucoup à apprendre de ce qu'il y a de meilleur dans les domaines de l'éducation, de la psychologie du développement, des sciences cognitives, et de modèles qui accordent de plus en plus de responsabilités aux usagers de suppléance à la communication orale et à leurs familles.)...

(...Au fur et à mesure que nos connaissances progressent, je m'attends à ce que les professionnels prennent davantage conscience de la manière dont des individus différents traitent, encodent et extraient l'information, et à ce que l'on accepte bien plus volontiers des systèmes de communication individualisés.)...

(... Mon travail avec le *Bliss* m'a appris à respecter grandement les capacités structurelles qu'offre un système de communication ou un langage. J'ai souvent été témoin de ce que peut apporter un système de communication : une plus grande confiance en soi, la capacité de prendre l'initiative et d'innover.)...

L'introduction du système et son apprentissage ont-ils été faits d'une manière à donner à l'utilisateur un sentiment d'appartenance propre et de contrôle ?

(...Je crois toutefois qu'il faut exercer la plus grande prudence quand il s'agit de faire des changements dans le système de représentation d'un individu — l'élément graphique de suppléance à la communication orale. C'est lui qui assure la structure au moyen de laquelle les individus perçoivent leur monde et traitent l'information. Espérons que ces changements sont effectués à la demande de l'individu, et non imposés par d'autres.)...

(... Une des questions que l'on doit se poser quand on évalue le système de communication et de représentation d'une personne est :

L'introduction du système et son apprentissage ont-ils été faits d'une manière à donner à l'utilisateur un sentiment d'appartenance propre et de contrôle ?) ...



© (Centre de Suppléance à la Communication Orale et Écrite – Québec), 2004  
Tous droits réservés

ISBN : 2-922697-11-8