



HAL
open science

Ajustement protologique et langagier : influence sur les stéréotypies autistiques : étude d'un cas unique

Laura Daessle

► **To cite this version:**

Laura Daessle. Ajustement protologique et langagier : influence sur les stéréotypies autistiques : étude d'un cas unique. Médecine humaine et pathologie. 2013. hal-01866173

HAL Id: hal-01866173

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01866173v1>

Submitted on 3 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UNIVERSITE DE LORRAINE
FACULTE DE MEDECINE



FACULTE de MEDECINE
NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE
Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

Présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Laura DAESSLE

**AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ET
LANGAGIER : INFLUENCE SUR LES
STEREOTYPIES AUTISTIQUES.
ETUDE D'UN CAS UNIQUE.**

Soutenu le 18 juin 2013

Jury :

Monsieur le Professeur D. SIBERTIN-BLANC, pédopsychiatre, Président du jury

Madame L. MOREL, orthophoniste, Directrice du Mémoire

Madame A. FONTAINE, orthophoniste, Assesseur



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

UNIVERSITE DE LORRAINE
FACULTE DE MEDECINE



FACULTE de MEDECINE
NANCY

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE
Année Universitaire 2012/2013

Mémoire de recherche

Présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

Par

Laura DAESSLE

**AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ET
LANGAGIER : INFLUENCE SUR LES
STEREOTYPIES AUTISTIQUES.
ETUDE D'UN CAS UNIQUE.**

Soutenu le 18 juin 2013

Jury :

Monsieur le Professeur D. SIBERTIN-BLANC, pédopsychiatre, Président du jury

Madame L. MOREL, orthophoniste, Directrice du Mémoire

Madame A. FONTAINE, orthophoniste, Assesseur

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement Aurélie FONTAINE, qui a rendu la réalisation de ce mémoire possible grâce à son intérêt et sa disponibilité. Son accompagnement et son aide m'ont permis de mener à bien ce projet. Elle m'a apporté de grandes connaissances et de précieux conseils qui m'aideront dans ma future pratique orthophonique.

Un grand merci à H pour sa collaboration et pour m'avoir laissée entrer progressivement dans son monde. Merci également à ses parents, pour leur confiance, leur disponibilité et leur intérêt à l'égard de ma démarche.

Bien évidemment, j'exprime toute ma reconnaissance à Mme MOREL pour son accompagnement tout au long de ce mémoire de recherche. Son aide a su faire émerger des questionnements clefs pour ma future pratique clinique.

Je remercie également Mr le Professeur SIBERTIN-BLANC pour avoir accepté avec confiance la présidence du jury.

Enfin, un merci tout particulier à Maylis CAZENAVE, orthophoniste, qui m'a fait découvrir le monde de l'autisme lors de mon stage de troisième année.

PLAN

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| INTRODUCTION | 8 |
| PARTIE THEORIQUE | 10 |
| 1. L'autisme | 10 |
| 1.1 Données générales | 10 |
| 1.1.1 Définition : de Kanner aux critères diagnostic actuels..... | 10 |
| 1.1.2 Données épidémiologiques..... | 11 |
| 1.1.3 Hypothèses étiologiques | 12 |
| 1.2 La triade symptomatique autistique | 13 |
| 1.2.1 Altération des interactions sociales | 13 |
| 1.2.1.1 Le contact visuel..... | 13 |
| 1.2.1.2 La voix et la prosodie | 14 |
| 1.2.1.3 Les mimiques | 14 |
| 1.2.1.4 Les gestes à visée communicationnelle..... | 15 |
| 1.2.1.5 Les tours de rôles..... | 15 |
| 1.2.1.6 Le pointage | 15 |
| 1.2.1.7 L'attention conjointe | 16 |
| 1.2.1.8 La « Théorie de l'esprit » | 17 |
| 1.2.1.9 Les jeux de « faire semblant » et symboliques..... | 18 |
| 1.2.2 Troubles qualitatifs de la communication | 19 |
| 1.2.2.1 Les altérations du langage | 20 |
| 1.2.2.2 Les troubles pragmatiques de la communication | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 1.2.3 <i>Un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités</i> | 22 |
| 1.2.3.1 Le caractère stéréotypé des activités | 22 |
| 1.2.3.2 La rigidité de fonctionnement | 22 |
| 1.2.3.3 Les intérêts restreints..... | 23 |
| 1.3 Particularités cognitives en général et de l'imitation en particulier..... | 23 |
| 1.3.1 <i>Déficits cognitifs et autisme</i> | 23 |
| 1.3.1.1 Troubles de l'intégration sensorielle | 23 |
| 1.3.1.2 Contrôle de l'attention..... | 24 |
| 1.3.1.3 Troubles de la symbolisation..... | 24 |
| 1.3.2 <i>Imitation et autisme</i> | 25 |
| 2. Les comportements stéréotypés | 27 |
| 2.1 La stéréotypie motrice | 27 |
| 2.1.1 <i>Description</i> | 27 |
| 2.1.2 <i>Circonstances d'apparition</i> | 28 |
| 2.1.3 <i>Hypothèses interprétatives</i> | 29 |
| 2.1.3.1 Hypothèse biochimique..... | 29 |
| 2.1.3.2 Hypothèse psychanalytique..... | 29 |
| 2.1.3.3 Hypothèses cognitivistes | 29 |
| 2.1.4 <i>Techniques et propositions pour ces stéréotypies</i> | 31 |
| 2.2 La stéréotypie verbale..... | 31 |
| 2.2.1 <i>Description</i> | 31 |
| 2.2.2 <i>Fonctions communicatives de l'écholalie</i> | 32 |
| 2.2.2.1 Echolalie immédiate et communication | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2.2 Echolalie différée et communication..... | 33 |
| 2.2.3 Hypothèse interprétative | 34 |
| 2.2.4 Techniques et propositions pour les écholalies..... | 34 |
| 3. Une intervention orthophonique basée sur les premiers raisonnements : | |
| l'ajustement protologique et langagier | 35 |
| 3.1 Fondements de l'ajustement protologique et prélangagier | 35 |
| 3.1.1 Les premiers raisonnements | 35 |
| 3.1.2 Cadre de référence théorique..... | 36 |
| 3.1.3 Méthodologie de l'intervention | 37 |
| 3.2 Adaptation à la prise en charge d'enfants autistes | 39 |
| 3.2.1 Un développement atypique de la pensée chez les autistes..... | 39 |
| 3.2.2 Prise en compte des stéréotypies dans le développement de la pensée de l'autiste | 39 |
| 3.2.3 Résultats obtenus par les travaux précédents | 40 |
| METHODOLOGIE | 43 |
| 1. Etude d'un cas unique | 43 |
| 2. Outils méthodologiques | 44 |
| 2.1 Utilisation d'un appareil photo numérique..... | 44 |
| 2.2 Utilisation de matériel « non signifiant » et « signifiant »..... | 44 |
| 2.3 Création et utilisation d'un questionnaire relatif aux stéréotypies..... | 44 |
| 2.4 Utilisation du bilan des premiers raisonnements et de l'émergence du langage..... | 45 |
| 2.5 Utilisation d'une grille d'analyse pour les bilans initial et final | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 2.6 Utilisation d'une grille d'analyse de l'évolution cognitive d'H au cours des séances | 47 |
| 2.7 Utilisation d'une grille d'analyse des étayages proposés au cours des séances | 47 |
| 2.8 Utilisation d'une grille d'analyse des énoncés produits par H au cours des séances..... | 47 |
| 2.9 Création et utilisation d'un questionnaire évaluant les progrès d'H dans la vie quotidienne | 48 |
| 3. Mode de traitement des données..... | 48 |
| 4. Précautions méthodologiques..... | 49 |
| RESULTATS ET ANALYSE..... | 50 |
| 1. Analyses des données et traitement des hypothèses..... | 50 |
| 1.1 Validation de l'hypothèse 1 | 50 |
| <i>1.1.1 Evolution des conduites d'H au cours des séances.....</i> | <i>50</i> |
| <i>1.1.2 Evolution des conduites d'H entre le bilan initial et final</i> | <i>62</i> |
| 1.2 Validation de l'hypothèse 2..... | 66 |
| <i>1.2.1 Présentation des stéréotypies d'H.....</i> | <i>66</i> |
| <i>1.2.2 Analyse quantitative des stéréotypies au cours des bilans.....</i> | <i>68</i> |
| <i>1.2.3 Appréciation qualitative.....</i> | <i>72</i> |
| 2. Synthèses et conclusions pour les hypothèses..... | 82 |
| 2.1 Validation de l'hypothèse 1 | 82 |
| 2.2 Validation de l'hypothèse 2..... | 82 |

| | |
|--|-----------|
| CONCLUSION | 84 |
| 1. Synthèse globale des résultats | 84 |
| 2. Critiques sur la démarche et le travail..... | 85 |
| 3. Pistes de recherche et perspectives thérapeutiques | 85 |
| BIBLIOGRAPHIE | 87 |

INTRODUCTION

La recherche clinique, médicale et psychologique a permis de franchir, ces dernières années, des étapes décisives dans le dépistage précoce des troubles autistiques et dans la compréhension de la pathologie. Reste nombre de questions liées aux thérapeutiques et aux modalités d'intervention.

La prise en charge orthophonique de patients autistes est spécifique et requiert des connaissances sur les particularités autistiques. L'objectif final de toute intervention est d'amener l'enfant à développer une communication socialement acceptée, en tenant compte des compétences et difficultés propres à chaque patient autiste. L'intervention précoce en orthophonie peut modifier significativement le développement de l'enfant autiste (ROGE, MAGEROTTE, FREMOLLE-KRUCK, 2001).

C'est dans ce cadre que différents mémoires d'orthophonie ont étudié l'apport d'une intervention thérapeutique orthophonique précoce basée sur les interactions entre pensée, action et langage : l'ajustement protologique et langagier. Cette démarche, initiée par Lydie MOREL, a pour but d'allier premiers raisonnements et émergence du langage en se centrant sur « *la relation que l'enfant entretient à l'objet et le besoin de l'objectiver par des mots* ». Face à une pathologie où l'une des principales altérations touche la communication, il paraît pertinent de considérer une intervention précoce fondée sur les premiers raisonnements comme point de départ à une prise en charge orthophonique d'enfants autistes.

L'ajustement protologique est un mode d'accompagnement spécifique, où l'orthophoniste tient compte de la préoccupation cognitive de l'enfant pour construire son intervention. Compte tenu des difficultés d'apprentissage de l'enfant autiste, on peut envisager cette approche comme une des réponses adaptées de prise en charge : intervenir sur le champ d'actions de l'enfant, afin de créer un espace à partager.

Les mémoires antérieurs nous ont éclairés sur l'apport de cet accompagnement sur la triade symptomatique autistique, à savoir : une altération qualitative des interactions sociales ; un trouble qualitatif de la communication verbale et non verbale ; un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités (DSM VI et CIM 10). C'est sur ce dernier signe clinique que nous allons focaliser notre étude.

Dès les premières descriptions de KANNER (1943), les mouvements stéréotypés ont été considérés comme un aspect central du trouble. Ces actes sont communément appelés stéréotypies à cause de la similarité de forme et la périodicité d'émission. Quelles soient motrices, vocales ou verbales, les stéréotypies sont un symptôme majeur de l'autisme.

On considère que le développement de l'enfant, décrit en termes piagétiens, est perturbé chez l'enfant autiste par ces conduites répétitives car elles empêchent une exploration optimale de l'environnement. On peut dès lors se questionner sur l'intervention protologique et prélangagière comme moyen de donner du sens à toutes les manifestations de l'enfant et de créer des conditions favorables à l'exploitation de ses potentialités. La démarche protologique, en soutenant l'enfant autiste dans la construction de sa pensée, peut-elle avoir un impact significatif sur les stéréotypies ?

Nous nous proposons d'étudier l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés chez un enfant autiste de neuf ans.

1. L'autisme

1.1 Données générales

1.1.1 Définition : de Kanner aux critères diagnostic actuels

L'autisme est un syndrome clinique décrit en 1943 par Léo KANNER, pédiatre américain, à partir de l'observation de onze enfants. Il individualise un tableau clinique suffisamment spécifique pour être distingué des entités psychiatriques préexistantes : « *l'autisme infantile précoce* ».

Le terme d'autisme (du grec autos = soi) est emprunté à l'analyse de la sémiologie de la schizophrénie par BLEULER, psychiatre, en 1911.

En 1946, le pédiatre Hans ASPERGER décrit sous le terme de psychopathie autistique un groupe d'enfants aux caractéristiques très proches des enfants décrits par KANNER.

Depuis KANNER le concept d'autisme a beaucoup évolué. Dans les années 1980, le développement de systèmes de classifications des pathologies mentales définies comme des troubles contribue à définir des critères précis pour l'autisme, désormais reconnu sous le terme de trouble autistique.

Le trouble autistique est défini dans les classifications internationales DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2004) et CIM-10 (ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, 1994), comme un trouble envahissant du développement. Le terme envahissant traduit le fait que plusieurs secteurs du développement de l'enfant sont atteints.

Le DSM-IV tend à s'imposer dans les publications internationales. Il retient, comme critères diagnostics du trouble autistique, trois signes cliniques prédominants :

- Le premier est **une altération qualitative des interactions sociales** marquée par une difficulté à réguler les échanges sociaux. Sont en cause un trouble du contact oculaire, une utilisation et une compréhension réduites et/ou inadaptées des mimiques et gestes à visée communicationnelle et un manque d'appétence spontanée à partager avec autrui.

- Le second est **une altération qualitative de la communication**. Le développement du langage oral est retardé voire absent. Pour les sujets maîtrisant le langage oral, ce dernier peut être altéré par des idiosyncrasies et un usage stéréotypé. L'initiation et le maintien d'un échange conversationnel sont difficiles. De plus, l'imitation, qui entre en jeu dans le développement de la communication, est déficitaire.
- Le troisième est **un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités**. Les centres d'intérêts stéréotypés et restreints sont anormaux par leur contenu ou leur focalisation. Il peut y avoir un recours à des rituels non fonctionnels de façon compulsive ainsi que des stéréotypies.

Les symptômes affectant ces différents domaines sont observés avant l'âge de 3 ans, reflétant la nature développementale du trouble.

En fonction du nombre de critères déviants dans l'un ou l'autre des trois domaines cités, on parle de trouble autistique ou de trouble envahissant du développement non spécifié selon la terminologie du DSM-IV.

Dans 70% des cas environ, un retard mental de degré variable est associé à l'autisme, ce qui contribue à la grande Hétérogénéité des profils observés.

Aujourd'hui, les auteurs s'accordent pour dire qu'il existe une pluralité des troubles autistiques, la diversité clinique étant importante et les évolutions variées.

1.1.2 Données épidémiologiques

Alors que l'autisme était considéré il y a vingt ans comme une pathologie rare, on compte aujourd'hui en France entre 300 000 et 500 000 personnes atteintes d'un trouble envahissant du développement dont 60 000 personnes autistes. Si l'on s'en tient aux classifications internationales (DSM-IV et CIM-10), les troubles envahissants du développement (TED) touchent environ 90 à 120 individus sur 10 000. La prévalence actuelle de l'autisme est d'environ 20 à 30 sur 10 000 individus.

L'augmentation du nombre de personnes avec TED peut être expliquée par la modification des critères diagnostics, l'amélioration du repérage par les professionnels des troubles du spectre de l'autisme dans la population générale et le développement de services spécialisés.

On note un fort déséquilibre du sex-ratio : quatre garçons pour une fille. (Données INSERM)

De nombreux troubles ou pathologies peuvent être associés aux TED.

Selon la HAUTE AUTORITE DE SANTE (2010), le TED est fréquemment associé à :

- des troubles du sommeil
- des troubles psychiatriques (troubles obsessionnels, anxieux, hyperactifs)
- de l'épilepsie
- un retard mental

Par ailleurs, certaines maladies génétiques sont associées aux TED. Les plus fréquentes sont le syndrome de Rett, le syndrome de l'X-fragile et la sclérose tubéreuse de Bourneville.

1.1.3 Hypothèses étiologiques

Pendant longtemps, deux hypothèses principales sur les causes de l'autisme s'opposent.

Il y avait d'une part **les théories psychanalytiques**. Selon elles, l'autisme agirait comme un mécanisme de défense de l'enfant en réaction à un milieu hostile, généralement incarné par la mère. Les hypothèses, qui ont fait peser la culpabilité sur les parents, sont largement dépassées. Aujourd'hui la psychopathologie et la psychanalyse mettent en exergue les angoisses et les difficultés à figurer, que décrivent certains autistes d'Haut niveau.

Il y avait d'autre part **les théories organiques et cognitives**. Celles-ci parlent de facteurs neurologique, génétique, biochimique, métabolique et de dysfonctionnements cognitifs.

Le fossé entre ces deux grandes formes d'interprétation tend à disparaître.

Selon BURSZTEJN (2001) : « *l'autisme n'est pas une maladie unique mais un syndrome, probablement hétérogène, résultant de facteurs étiologiques multiples, éventuellement associés* ».

L'hypothèse est aujourd'hui celle d'une étiologie multifactorielle impliquant en proportions variables des facteurs génétiques, neurobiologiques et environnementaux. (DENNI-KRICHEL, 2008 ; ROBEL, 2010)

1.2 La triade symptomatique autistique

Les symptômes qui constituent le syndrome autistique sont nombreux et diffèrent d'un individu à l'autre. Toutefois, les classifications internationales ont répertorié trois grands symptômes qui prédominent et caractérisent l'autisme :

- l'altération des interactions sociales,
- l'altération de la communication
- des intérêts et des comportements réduits, non fonctionnels, répétitifs et stéréotypés.

Ces trois signes cliniques forment ce qui est communément appelé « *la triade symptomatique autistique* ».

1.2.1 Altération des interactions sociales

La communication non verbale permet un échange immédiat et universel. Celle-ci se compose d'éléments para linguistiques : prosodie, rythme, intensité et d'éléments extra linguistiques : regard, mimique, geste, proxémique... Ces signes influent sur le déroulement de toute interaction. Les déficits, de degré variable, des autistes restent présents toute la vie entraînant des difficultés d'acquisition des codes sociaux.

Le contact avec autrui est maladroit mais recherché par les autistes (PRUD'HOMME 2010). Il est indispensable de prendre en compte ce fonctionnement particulier.

1.2.1.1 Le contact visuel

Chez le nouveau-né normal, les alternances entre locuteur et interlocuteur sont ponctuées par un véritable dialogue du regard.

Chez l'enfant autiste le regard est souvent rare, fugitif, totalement absorbant ou périphérique. (CUNY, GASSER, 2000)

S'ajoutent des difficultés d'orientation et de poursuite visuelle.

Selon PRUD'HOMME (2010) : « *ce sont les propriétés physiques et/ou spatiales des objets plutôt que les dimensions sociales des situations et des événements qui captent l'attention de l'autiste* ». Elle ajoute que ce sont des stimuli concrets et non transitoires, tels que les objets, que l'autiste utilise le plus facilement. On comprend dès lors les difficultés que rencontrent les personnes autistes à gérer le monde social, où les changements sont rapides et complexes.

Selon TARDIF (2010) l'autiste présente une hyper ou une hyposensibilité à la couleur, aux lumières et aux reflets. Tous ces éléments participent aux difficultés de l'enfant autiste à utiliser le regard pour entrer en interaction.

1.2.1.2 La voix et la prosodie

La voix de la personne autiste présente des particularités. La hauteur peut être trop aiguë ou trop grave, l'intensité trop faible ou trop forte, le débit haché, rapide ou ralenti.

La prosodie peut être monotone et singulière. Elle est bien souvent inadaptée au contexte.

Il en va de même pour le versant compréhension : l'autiste a du mal à comprendre les changements de sens introduits par une modification d'intonation (CUNY, ANTOINE, 2010).

1.2.1.3 Les mimiques

Au même titre que le regard, les mimiques régissent l'échange et renseignent sur l'état émotionnel. Concernant la personne autiste, CUNY et GASSER (2000) parlent d'expressions faciales réduites ou au contraire exagérées, peu dirigées vers le partenaire et inadaptées à la situation de communication.

Il leur est également difficile de comprendre les expressions faciales de l'interlocuteur.

Les mimiques faciales de l'autiste ne permettent généralement ni d'initier ni d'entretenir un échange.

1.2.1.4 Les gestes à visée communicationnelle

Ils appartiennent à la communication non verbale et servent d'appui conventionnel et intentionnel à l'interaction.

Les gestes communicatifs sont réduits et peu compris par l'autiste. On retrouve ici le pointage, très déficitaire.

1.2.1.5 Les tours de rôle

Le tour de rôle fait partie intégrante des compétences langagières développées dès les premières interactions. Les vocalises de bébé, reprises par la maman, se transforment en communication avec alternance des rôles. Ainsi, la maman tend à se taire quand son enfant vocalise, et plus tard, le bébé vocalise pour répondre à sa mère, ce qui crée de véritables tours de parole. On parle de « proto-conversation ».

Cette compétence communicationnelle du « chacun son tour » a beaucoup de mal à s'instaurer chez l'enfant autiste. Des liens entre le déficit de la « Théorie de l'Esprit » et la non prise en compte du « chacun son tour » sont à établir : il faut accepter les états d'esprit propres à l'interlocuteur pour pouvoir s'ajuster à sa demande.

1.2.1.6 Le pointage

Le pointage est défini comme le geste produit par l'enfant, à partir de 8 mois, lors d'une situation d'attention conjointe. Le bébé tend la main vers l'objet qui l'intéresse, tout en regardant l'adulte et cherche à partager son intérêt.

Ce geste traduit une demande d'information sur le monde : l'enfant attend de l'adulte qu'il nomme l'objet. Le pointage est à la base de l'activité référentielle à partir de laquelle s'élabore la capacité de dénommer les choses.

Le pointage a une valeur sociale : les enfants pointent les objets, les événements ou les personnes qui les intéressent et, en alternant le regard entre l'objet de leur attention et leur partenaire, vérifient que le partage s'installe. L'adulte peut alors s'appuyer sur ce geste pour mettre en place un dialogue et apporter de nouvelles informations à l'enfant. Le pointage est bien un acte communicatif.

Le pointage revêt également une fonction cognitive : l'enfant pointe d'abord pour lui-même, comme pour exprimer une mise à distance entre lui-même, sujet de connaissance, et l'objet, qui devient alors l'objet de connaissance. L'enfant isole ainsi les éléments qui l'intéressent, les détache de l'environnement, ce qui permet à l'adulte de participer à la conceptualisation de l'environnement de l'enfant. (WERNER, KAPLAN 1963 cités par HOUVER, PRETRE 2011)

Il existe deux types de pointages :

- Le pointage proto impératif, utilisé pour une demande.
- Le pointage proto déclaratif utilisé dans le cadre d'un échange, d'une demande de commentaire par autrui.

Ce dernier fait entrer l'objet comme référent dans la communication. La relation devient triadique (enfant-adulte-objet) ce qui induit un partage de sens.

Nombres d'auteurs définissent le pointage comme le comportement gestuel le plus prédictif dans le développement du langage chez l'enfant. Selon DANON-BOILEAU (2002), le pointage est l'acte de communication à l'aube de la parole.

Chez l'enfant porteur d'autisme il y a insuffisance voire absence du geste de pointage. Il utilise plus le pointage pour demander un objet ou solliciter de l'aide (pointage proto-impératif), que pour partager émotions, expériences et intérêts (pointage proto-déclaratif).

En résulte une difficulté de construction d'une conjonction d'intérêts avec l'adulte (DANON-BOILEAU, 2002).

1.2.1.7 L'attention conjointe

L'attention conjointe est définie selon BRUNER (dans PERES-AL HALABY, ADRIEN 2011) comme la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et maintenir son attention vers un objet ou une personne dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe.

Ces manifestations d'attention conjointe s'expriment d'abord par la co-orientation des regards (l'enfant cherche le regard de l'adulte et va alterner son regard entre l'objet de son attention et l'adulte) puis plus tard par les gestes de pointage, notamment proto-déclaratif.

L'attention conjointe met en exergue une intention de communiquer à partir d'un intérêt commun. Elle est aussi un acteur important de socialisation puisque les premières demandes

intentionnelles vont émerger dans ce cadre. Sans oublier qu'en partageant avec son interlocuteur, l'enfant fait l'expérience des états mentaux d'autrui, qui diffèrent des siens.

L'attention conjointe constitue donc une composante importante dans l'acquisition du langage, dans la mise en place de la « Théorie de l'esprit » et dans le développement de l'interaction sociale.

De nombreuses études décrivent un déficit de l'attention conjointe chez la personne autiste. Les enfants autistes ne suivent pas ou peu la direction du regard de l'adulte. De même, les conduites d'alternance des regards entre leur partenaire et l'objet de leur intérêt sont également absentes ou rares.

Pour résumer, PERES-AL HALABY et ADRIEN (2011) émettent l'hypothèse d'une dysrégulation de l'attention conjointe. *« Les autistes présentent un défaut de contrôle exécutif, un manque de flexibilité cognitive, un manque de feedback évaluatif pendant les échanges et un dysfonctionnement dans la production d'actes communicatifs verbaux et non verbaux. »*

Il existerait également un lien entre déficit de l'attention conjointe et déficit de la « Théorie de l'esprit ».

1.2.1.8 « La Théorie de l'esprit »

La « Théorie de l'esprit » est la capacité de comprendre les états mentaux qui peuvent affecter les comportements d'autrui.

Selon PRUD'HOMME (2010) le déficit postulé de la « Théorie de l'esprit » chez les autistes s'observe par :

- l'insensibilité aux émotions d'autrui,
- l'inhabilité à considérer les connaissances d'une autre personne,
- l'incapacité à discerner et vérifier l'intention de l'autre,
- la difficulté à anticiper ce que les autres pensent de ses propres comportements,
- l'incapacité à comprendre les malentendus et à concevoir la tromperie,
- la difficulté à reconnaître la motivation des autres à poser certains gestes.

FRITH (2010) nous dit que les autistes sont incapables d'imaginer prêter attention à autrui en lui attribuant sans cesse des états mentaux.

En l'absence de ces représentations, elle affirme que l'aptitude aux jeux imaginaires, aux interactions sociales et au langage pragmatique est affectée.

1.2.1.9 Les jeux de « faire semblant » et symboliques

Le jeu occupe une place fondamentale dans le développement infantile. C'est l'activité la plus naturelle pour aborder l'enfant et entrer en communication avec lui. Le premier type de jeu est le jeu sensori-moteur, puis les activités se diversifient et se complexifient jusqu'au développement entre 12 et 24 mois, des jeux de « faire-semblant » et des jeux symboliques. A noter qu'il existe une relation étroite entre les jeux et les habilités langagières car tous deux mettent en jeu des aptitudes sous-jacentes similaires, en particulier la capacité à utiliser des symboles.

L'accès au jeu symbolique est le résultat d'un processus complexe sous-tendu par diverses fonctions qui sont altérées chez la personne autiste.

D'après LEZINE I, RAYNA S, SINCLAIR H, STAMBAK M, VERBA M, (1982), le passage de l'activité sensori-motrice à une pensée conceptuelle se manifeste par des activités de plus en plus organisée avec les objets. Or l'enfant autiste fait preuve de conduites exploratoires peu nombreuses et peu diversifiées. Celles-ci sont pourtant nécessaires à l'intériorisation des propriétés des objets, elle-même indispensable à la construction de la fonction sémiotique.

Outre la manipulation, l'utilisation fonctionnelle des objets est nécessaire à l'élaboration du symbole. NADEL (2011) décrit l'imitation dans sa fonction d'acquisition : « *l'imitation permet d'apprendre à faire ce que l'on voit faire* ». Ses travaux tendent à montrer que l'enfant autiste est sensible aux phénomènes imitatifs. Reste que leurs capacités imitatives sont souvent « anarchiques ». De fait, les difficultés imitatives des enfants autistes entravent l'apparition des conduites symboliques.

Enfin, de nombreux auteurs rattachent le jeu symbolique non seulement à la socialisation de l'enfant mais également aux prémices de la « Théorie de l'esprit ». L'enfant projette dans ses

jeux affectifs et points de vue d'autrui, ce qui est le début de l'empathie. L'enfant autiste a de grandes difficultés dans les activités impliquant les relations sociales et préfère les activités solitaires.

En définitive, au vu de tous ces déficits, la personne autiste peine à entrer en interaction. Selon DANON-BOILEAU (2002), l'échange non langagier articule trois vecteurs majeurs :

- la capacité à manifester et à reconnaître l'expression des sentiments,
- la capacité à utiliser les gestes et mimiques pour exprimer ses désirs, ses anticipations et ses rétroactions,
- la capacité à échanger les rôles avec autrui dans le cadre du jeu.

Tout cela n'est pas en place chez la personne autiste. On comprend dès lors sa difficulté à être en interaction avec autrui.

1.2.2 Troubles qualitatifs de la communication

Que ce soit dans l'article princeps de KANNER ou dans les critères diagnostiques du DSM-IV, la référence aux troubles du langage et de la communication occupe une grande place.

Il existe une grande variabilité d'aptitudes au langage chez les personnes autistes. Reste toujours le problème majeur de la communication. Communiquer implique l'interaction entre deux individus. Nous avons pu envisager à travers la description de l'altération des interactions sociales, tous les déficits de la communication non verbale.

« Communication » et « autisme » ont longtemps été considérés comme antinomiques. Or, bien que l'altération de la communication soit profonde et précoce, il serait faux de dire que les autistes ne communiquent pas du tout. Selon DENNI-KRICHEL (2008) la communication de l'autiste se caractérise par l'utilisation de moyens non conventionnels. Les autistes ont une communication insolite, différente, entravée. La communication est atteinte mais présente, il faut savoir décoder les tentatives d'échange (FRITH, 2010).

D'après FERNANDES (2001), l'altération qualitative de la communication verbale chez la personne autiste se manifeste par :

- Un retard ou une absence de développement du langage parlé, sans qu'aucune conduite compensatoire ne soit mise en place spontanément par des gestes ou des mimiques.

- Chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, une incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui, un usage stéréotypé et répétitif du langage, un langage idiosyncrasique.

1.2.2.1 Les altérations du langage

L'absence totale de langage concerne 50% des enfants autistes. Elle est en lien avec l'importance du retard mental associé.

Chez les autistes verbaux, le langage apparaît tardivement et est en décalage avec le développement cognitif et intellectuel.

Le langage reste très particulier et marqué d'anomalies :

- L'inversion pronominale

L'autiste utilise le « tu » voire le « il » pour faire référence à lui-même. CUNY et GASSER (2000) parlent d'apprentissage par association pour expliquer ce genre d'erreur. L'enfant associe une phrase à un événement vécu en omettant la fonction déictique des pronoms.

- L'accès difficile au « je » et au « oui »

- Les difficultés morphosyntaxiques

Il est possible d'observer une utilisation inappropriée des prépositions et des conjonctions.

- L'écholalie immédiate ou différée, littérale ou mitigée

Elles correspondent à des mots, parties de phrase ou phrases entières répétés de façon immédiate ou différée.

Longtemps considérée comme indésirable, l'écholalie est aujourd'hui de plus en plus reconnue pour son utilité fonctionnelle : elle constituerait, chez les autistes, une forme idiosyncrasique de communication (DENNI-KRICHEL, 2008).

- Les idiosyncrasies de langage

Elles résultent d'associations singulières liées à l'expérience propre de l'enfant, non accessibles à l'interlocuteur. Les idiosyncrasies sont à mettre en lien avec un déficit de la « Théorie de l'esprit ». Ainsi, selon FRITH (2010) « *les idiosyncrasies donnent à penser que*

l'individu autiste ne voit pas l'intérêt ni le besoin de partager avec son interlocuteur un contexte plus large, dans lequel ils seraient tous deux impliqués. Cela sous-tend l'inaptitude à évaluer le niveau de compréhension de l'interlocuteur, ce qui constitue un exemple d'anomalie dans le processus de mentalisation. »

- Les confusions de mots semblables par le son ou par la signification

- Le vocabulaire parfois étendu et très élaboré

L'enfant autiste a un goût pour les mots sophistiqués, centrés sur des thèmes restreints et récurrents. Il a des difficultés à actualiser son vocabulaire en fonction du contexte. Là encore l'apprentissage par association serait en cause.

- Les troubles de la compréhension

La compréhension est souvent littérale chez les personnes autistes. L'accès à l'humour, à l'ironie, aux expressions imagées, à l'expression des sentiments est difficile. Il en va de même pour les inférences.

La compréhension des concepts est entravée par la pensée en détails des autistes. Cette hypersélectivité est responsable d'un manque de généralisation et de catégorisation.

De manière générale, chez la personne autiste, la compréhension est souvent littérale et l'expression revêt une faible valeur communicative.

1.2.2.2 Les troubles pragmatiques de la communication

La pragmatique est la capacité à utiliser le langage pour communiquer (FRITH 2010).

Selon DENNI KRICHEL (2001) il existe chez les autistes verbaux une dissociation entre les capacités phonologiques et syntaxiques relativement préservées et un déficit plus spécifique des capacités sémantiques et pragmatiques.

La compréhension et l'usage social du langage sont très altérés.

La conduite du dialogue est fortement entravée par la non prise en compte du tour de rôle. L'autiste ne s'ajuste ni aux propos de l'interlocuteur ni au contexte.

L'initiation et le maintien d'un thème conversationnel posent également problème. Il en va de même pour la distinction d'informations nouvelles et anciennes. En résulte une informativité limitée du discours.

Sans oublier que la compréhension littérale de la personne autiste limite son accès au sens figuré.

DENNI KRICHEL (2001) précise que le problème de fond est celui de la communication, pas du langage en soi. La gamme de compétences linguistiques est en fait très étendue, c'est la difficulté de communiquer qui est caractéristique de l'autisme. FRITH (2010) affirme que « *l'acquisition normale du langage est sans aucun doute facilitée par un désir inné de communiquer. Si ce désir est faible chez les enfants autistes, cela peut constituer un handicap aussi sérieux dans l'acquisition du langage que, disons, la surdité.* »

En somme, la personne autiste présente une altération dans l'utilisation du langage.

Pour DANON BOILEAU (2002) l'autiste fait preuve de peu de paroles en lien avec l'échange dans la réalité avec l'autre. « *Pour sortir de l'échange, l'autiste va tenter de se réfugier dans une activité motrice stéréotypée qui tient l'adulte à l'écart.* »

1.2.3 Un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités

1.2.3.1 Le caractère stéréotypé des activités

La stéréotypie se définit par la répétition inlassable et automatique d'un même geste ou d'un même acte. Bien des gens ordinaires se livrent à des mouvements répétitifs sans but précis : faire les cent pas, chantonner, se balancer, se ronger les ongles... (FRITH, 2010)

Les comportements stéréotypés sont un des critères principaux du diagnostic de l'autisme, nous y reviendrons ultérieurement.

1.2.3.2 La rigidité de fonctionnement

KANNER parlait du besoin obsessionnel de maintenir l'environnement inchangé, du besoin d'immuabilité : « *sameness* ». FRITH (2010) suggère que le comportement spontané n'est pas aléatoire, mais possède une structure finie qui lui est propre. Les individus autistes ont un

comportement rigide et restrictif dans la vie de tous les jours. On parle d'intolérance au changement. Les personnes autistes sont, par exemple, connues pour remettre chaque objet de leur chambre à sa place, tous les jours, rituel qui ne peut être interrompu sans déclencher de violentes colères.

1.2.3.3 Les intérêts restreints

Avoir un centre d'intérêt spécifique fait aussi partie des traits caractéristiques du spectre autistique. Ces centres d'intérêt sont atypiques par leur contenu et/ou par leur focalisation. La liste est variée, il peut s'agir des horaires et trajets de trains ou de bus, des changements climatiques, des calendriers, de la généalogie des familles royales, de la physique, de l'astronomie...

En se focalisant si fortement sur un centre d'intérêt spécifique, les comportements en pâtissent. FRITH (2010) parle dans son ouvrage de « comportement restrictif et rigide ».

1.3 Particularités cognitives en général et de l'imitation en particulier

La cognition se définit comme l'ensemble des opérations mentales, qui servent à traiter les informations issues de l'environnement du sujet. Chez l'autiste, se pose la question d'un déficit cognitif spécifique qui constituerait la cause des troubles relationnel et communicationnel.

1.3.1 Déficits cognitifs et autisme

1.3.1.1 Troubles de l'intégration sensorielle

Les personnes autistes rencontrent des difficultés sensorielles. La sensibilité est, soit réduite, soit accrue. Un ou plusieurs registres sensoriels peuvent être touchés : visuel, auditif, tactile, gustatif, olfactif voire proprioceptif et vestibulaire. Ainsi le traitement des informations environnementales est fortement perturbé. (TARDIF, 2010)

1.3.1.2 Contrôle de l'attention

Les enfants autistes ont une attention particulière, pas un défaut d'attention. Une attention soutenue peut être mobilisée mais il manque la régulation de la souplesse de l'attention.

L'hypothèse dite de « sursélectivité du stimulus » est émise. C'est-à-dire qu'à défaut de pouvoir prêter correctement attention à des informations simultanées, les autistes ne choisissent qu'un aspect très étroit de ces informations (FRITH, 2010).

L'un des thèmes récurrents des biographies d'individus autistes est le fait que certains stimuli paraissent exercer une fascination inexplicable, tandis que d'autres laissent indifférent.

Ces considérations sont à rapprocher de l'hypothèse d'une faiblesse de cohérence centrale.

D'après FRITH (2010), la cohérence centrale peut être vue comme une force qui rassemble de vastes quantités d'informations. Cette notion fait référence à la capacité d'extraire les stimuli significatifs parmi un ensemble de stimuli perçus, dans un contexte établi. L'hypothèse d'une « faible cohérence centrale » développée dans l'autisme met l'accent sur un déficit du traitement global des informations ou de la recherche du sens qui découle de la combinaison de plusieurs sources d'informations entre elles. FRITH (2010) dit : « *en poussant le raisonnement à l'extrême, on peut dire qu'avoir une faible cohérence revient à voir les arbres sans voir la forêt* ». La « faiblesse » de cette fonction est compatible avec certains aspects étonnants du développement des autistes, comme leur réussite exceptionnelle dans les tâches qui ne nécessitent pas de telles aptitudes (puzzles, figures cachées, reconnaissances visuelles).

1.3.1.3 Troubles de la symbolisation

Ils sont une donnée constante dans la pathologie autistique.

Le rôle premier du langage est le partage de sens. DANON BOILEAU (2002) affirme : « *ce qui fonde la stabilité de la représentation malgré l'écart entre les actualisations effectivement perçues c'est le fait que le sujet peut penser que ce qui la rappelle dans la situation actuelle ne la rappelle pas pour lui seul mais l'évoque également pour celui auquel il s'adresse* ».

Le pointage assorti du terme « ça » marque une première forme de lien entre un signe et sa représentation. Pour qu'une représentation soit opérationnelle, il faut qu'elle soit affranchie de

la relance directe par un élément de la réalité. L'enfant autiste, en n'exploitant pas le pointage proto déclaratif, se trouve entravé dans son partage de référence.

Qu'est ce qui permet à l'enfant de généraliser l'emploi d'un mot ?

L'essentiel du processus réside dans la capacité à rapprocher deux situations pourtant non superposables pour définir une référence entre ce qui est présent dans l'actualité et ce qui a été mémorisé. (DANON BOILEAU, 2002)

L'incapacité des autistes à comprendre et à utiliser les symboles se retrouve notamment dans les difficultés d'appropriation des gestes conventionnels, du jeu symbolique et bien sûr du langage.

1.3.2 Imitation et autisme

Nous l'avons vu, les interactions précoces mère-enfant sont rythmées par des épisodes imitatifs, qui constituent les « proto conversations ».

Selon NADEL (2011), l'imitation constitue l'une des procédures favorisant le passage d'une communication primaire à une communication secondaire, pragmatique et intentionnelle.

Deux processus seraient les témoins de ce changement :

- Le partage thématique : le plus précoce accord sur un thème serait de nature imitative,
- La régulation interpersonnelle des tours de parole : existence précoce d'une symétrie imité/être imité. Imiter et être imité sont des expériences indispensables du tout petit. Être imité lui permet d'exercer sa reconnaissance de soi, il comprend alors que son action peut être à l'origine de l'action de quelqu'un d'autre.

C'est pendant la troisième année de vie que l'imitation réciproque va prendre une place centrale dans les échanges. L'imitation immédiate est utilisée comme un système de communication entre deux et quatre ans.

Les travaux de NADEL montrent que « *l'imitation directe, immédiate et synchrone constitue bien une forme de communication prédominante dans les échanges paritaires interindividuels au cours de la troisième année.* »

Selon elle, l'imitation au début de la vie sert deux grandes fonctions adaptatives : la fonction d'apprentissage d'une part et la fonction de communication d'autre part. On imite pour apprendre toute la vie selon les moyens que procure son répertoire d'actions et de

représentations. Par contre on imite pour communiquer avant le langage et non plus après : il s'agit d'une capacité essentielle mais transitoire.

L'imitation est une puissante base de communication dans la période pré-langagière, favorisant l'échange en attention conjointe, soutenant certains apprentissages et en particulier l'acquisition des principales compétences langagières intervenant dans l'émergence de la « Théorie de l'esprit » et dans la formation de représentations mentales. (DENNI-KRICHEL, 2001)

Mais lorsque l'accès au langage est difficile, l'imitation ne serait-elle pas un biais d'adaptation, notamment dans le cas de l'autisme ?

Il est à noter que l'imitation n'est pas inaccessible ni particulièrement déficitaire dans l'autisme. Seul l'aspect symbolique de l'imitation et du jeu pose problème. Les recherches de NADEL ont mis en évidence que la plupart des autistes étaient capables d'imiter leur partenaire en synchronie sur des actions simples. Dans ses expériences, l'imitation réciproque et synchrone constitue bien le support principal des interactions communicatives entre les partenaires, autiste et non autiste. Ainsi l'imitation est un biais pour développer l'entrée en communication d'un individu autiste.

2. Les comportements stéréotypés

Selon BRIN, COURRIER, LEDERLE, MASY (2004) la stéréotypie dans le cadre de troubles neurodéveloppementaux chez l'enfant se définit par « *une production répétée, systématique et automatique de la ou des même(s) production(s) verbales (syllabes, mots, groupe de mots) ou du ou des même(s) geste(s) de la part de la personne touchée par ces troubles. Les stéréotypies gestuelles ou verbales n'ont pas de signification en rapport avec la situation vécue, mais elles sont parfois modulées par les sentiments de colère, de satisfaction ou d'étonnement que la personne peut manifester* ».

KAPLAN et al (cité dans ROUSSEAU, 2000) définissent la stéréotypie « *comme une action physique ou un ensemble de mots se répétant de manière indésirable* ».

On observe à travers ces définitions la récurrence du terme « répétition » et la distinction entre stéréotypie motrice et verbale. Ce sont là les notions incontournables.

2.1 La stéréotypie motrice

2.1.1 Description

Les stéréotypies motrices sont d'une grande diversité. En faire la liste exhaustive paraît impossible en raison des différences interindividuelles.

On retiendra les principales :

- Mouvements de la tête
- Grimaces diverses
- Marche stéréotypée

L'enfant autiste peut osciller entre hypertonie, la marche s'effectue alors sur la pointe des pieds et hypotonie, la marche est dans ce cas pseudo ébrieuse.

- Stéréotypies de la main
- Phénomènes de grattage sur un objet ou sur le corps propre
- Stéréotypie de la main devant le regard
- Stéréotypies de l'oculomotricité (mouvement latéral ou rotatoire des globes)
- Bruits stéréotypés de type bruxisme ou mérycisme
- Balancements récurrent de type balançoire et/ou pendule
- Conduites auto-agressives

Ces stéréotypies sont bien sûr à différencier de celles de l'individu dit normal.

Chez l'enfant, les balancements et rythmiques d'endormissement appartiennent au développement et disparaissent progressivement.

Chez l'adulte les stéréotypies interviennent en cas de stress ou d'attente. Selon FRITH (2010) cette stéréotypie agirait « *comme la conséquence d'un empressement de passer à l'action* ».

Selon DANON BOILEAU (2002) la répétition en soi ne suffit pas à faire d'un signe une stéréotypie. On secoue la tête toujours de la même manière pour dire « non » et cela reste un signe. C'est l'absence d'intention qui est décisive. La signification du geste devient alors plus diffuse.

2.1.2 Circonstances d'apparition

THOMMEN et CHASTELLAIN (2009) ont analysé les occurrences des comportements stéréotypés chez trois adultes atteints d'autisme. Les résultats de leur étude montrent que les stéréotypies sont très fréquentes (entre 0,4 et 3,1 comportements par minute). L'analyse du contexte d'apparition permet de déterminer deux fonctions aux comportements stéréotypés.

CUNNINGHAM et SCHREIBMAN (2008) envisagent une fonction sensorielle et/ou une fonction sociale. La stéréotypie peut aussi bien être une autostimulation à haute intensité sensorielle qu'une action pour diminuer les contingences de l'environnement. DURAND et CARR (cités par THOMMEN, CHASTELLAIN, 2009) ont montré une hausse des comportements stéréotypés en fonction de l'augmentation des difficultés de la tâche.

Il ressort de l'étude de THOMMEN et CHASTELLAIN (2009) que deux éléments semblent clairement jouer un rôle dans la manifestation des comportements stéréotypés : le facteur stress (qu'il soit positif ou négatif, lié à une situation difficile ou à un trop plein d'émotions...) et le contexte (qu'il s'agisse d'être seul ou en groupe, l'ambiance générale...).

Dans le cadre du stress, la stéréotypie a vocation d'autoprotection. C'est un moyen d'apaisement qui bloquerait la venue d'un trop grand nombre d'informations devenues ingérables. C'est le cas lors d'un événement imprévu par exemple.

Les éléments du contexte sont également à prendre en compte. L'intervention de divers événements, l'atmosphère générale, les différentes personnes en présence sont autant de facteurs influençant les comportements de l'autiste.

Pour CUNNINGHAM et SCHREIBMAN (2008) les stéréotypies sont déterminées par des fonctions multiples et conditionnées par l'environnement social et matériel.

Une meilleure observation, plus individualisée, de ces comportements permettrait d'adapter au mieux l'intervention.

2.1.3 Hypothèses interprétatives

2.1.3.1 Hypothèse biochimique

Du fait de leur observation chez des patients atteints de troubles neurologiques, il est possible d'envisager un rapport entre les répétitions et les mécanismes cérébraux. Pour RIDLEY (cité par FRITH, 2010) un dysfonctionnement du système dopaminergique est à prendre en compte.

2.1.3.2 Hypothèse psychanalytique

SYNODINOU (cité par ROUSSEAU, 2000) dit que la stéréotypie motrice peut être structurante pour le psychisme de l'autiste. Elle forme un rythme qui n'appartient qu'à l'enfant mais qu'il tient à faire partager.

2.1.3.3 Hypothèses cognitivistes

Nous retiendrons les écrits de DANON BOILEAU (2002) et de LIVOIR-PETERSEN (1996) qui décrivent les stéréotypies en termes de nécessaires recours pour l'enfant autiste.

- Une dissociation entre sensation et perception

Pour pouvoir être pensé et dit, un état interne doit tout d'abord être lié à une perception auditive et/ou visuelle dont on situe la source à l'extérieur du corps.

Chez la personne autiste il n'y a pas de liens faits entre les éprouvés corporels et les perceptions, ce qui perturbe le système des représentations. En effet, rien n'est prévisible et tout fait intrusion dans leur espace propre.

Le recours aux stéréotypies est alors la seule façon d'organiser des limites et de créer des contours aux éprouvés internes. Chaque geste stéréotypé peut être considéré comme une façon de lier perception et sensation. Tant que ce lien est non stable, faute de pouvoir se le représenter, la seule manière de le maîtriser est de le répéter. (DANON BOILEAU, 2002)

Pour aller plus loin, l'auteur ajoute que les autistes ne peuvent pas communiquer car ils dissocient radicalement sensation et perception alors que ces liens sont nécessaires à la symbolisation.

- « Appel au même » et développement de la pensée

Les stéréotypies sont ici considérées comme la « recherche du même ». Cette recherche fait part du lien qu'instaure l'organisme entre ce qu'il anticipe « l'attendu » et ce qu'il rencontre effectivement « le trouvé ». Ce travail de comparaison contribue à extraire des occurrences régulières des phénomènes, créer des régularités. Les organismes partent d'a priori, en testent les effets par confrontation à l'environnement et les révisent en conséquence : c'est bien l'établissement d'un rapport au même qui permet de prendre en compte la différence et de fait de créer des invariants. Il y a permanence d'invariants au long de plusieurs situations, ou répétition de leur présence lors d'événements différents. Les correspondances sont établies à propos d'informations portées par l'entourage et activement recherchées par l'enfant. Si le bébé naît équipé, ce sont bien les confrontations au milieu qui développe ses capacités d'anticipation. Chaque situation permet au bébé de revisiter autrement son connu.

« Un événement éprouvé par un organisme qui excède ses capacités de comparaison fait effraction dans sa vie psychique comme un objet contondant dans la peau » dit POPPER (cité par LIVOIR-PETERSEN, 1996). Cette situation qui s'impose au bébé déclenche des phénomènes anxieux. Lorsque la pression de l'environnement se maintient de façon prolongée au-delà de ses capacités d'intégration, le bébé peut soutenir sa capacité de rapporter ce qui lui arrive à ce qu'il connaît par des actions au caractère répétitif : les stéréotypies. La stéréotypie est l'effet d'un « appel au même » exaspéré afin de limiter la part d'inconnu (LIVOIR-PETERSEN, 1996). Les écarts avec l'attendu sont nécessaires mais un décalage trop important par rapport à ce qui est anticipé entraîne un agrippement à ce qu'il connaît et enraye le développement de la pensée.

Comme pour l'enfant ordinaire, la recherche du même participe à toute conduite exploratoire chez l'enfant autiste. C'est leur exagération qui constitue un problème.

Serait-il possible de voir dans ces comportements une sorte de compensation du fait de la difficulté de se trouver en terrain connu ? Seraient-ils la conséquence d'une insuffisance du « rapport au même » ?

La focalisation et la fréquence des stéréotypies amènent à le penser. LIVOIR-PETERSEN (1996) affirme que « *ce qui devait limiter l'inconnu le remplace, la recherche de l'enfant devient auto-référentielle* ». Les effets de la stéréotypie prennent le pas sur les autres formes de relations au milieu. Et LIVOIR-PETERSEN (1996) ajoute : « *tout se passe comme si l'enfant autiste n'avait pu utiliser comme support initial à sa pensée des informations normalement disponibles dans les relations* ». Ainsi l'autiste restreint son domaine d'exploration aux éléments inanimés. Il a besoin de créer la certitude qu'il est bien organisateur du monde qui l'entoure.

Il est également possible de relier les stéréotypies aux phénomènes anxieux de l'enfant autiste. Incapable de partager ses manifestations anxieuses avec autrui, notamment en raison de l'absence du jeu cathartique, l'enfant autiste doit faire appel aux stéréotypies pour les relativiser.

Ces considérations conduisent à penser différemment certains comportements de l'enfant autiste.

2.1.4 Techniques et propositions pour ces stéréotypies

Dans la littérature il existe deux manières principales d'aborder les stéréotypies.

On retrouve d'une part l'inhibition des stéréotypies motrices.

Il s'agit notamment de la méthode TEACCH et du programme LOVAAS qui considèrent les stéréotypies comme des comportements nuisibles, qu'il faut éliminer.

D'autre part il peut y avoir utilisation des stéréotypies motrices.

Les thérapies psychanalytiques, la thérapie d'échange et de développement (LELORD, BARTHELEMY, HAMEURY) et la musicothérapie partent de la stéréotypie pour peu à peu la transformer et si possible la diminuer.

2.2 La stéréotypie verbale

2.2.1 Description

Question : « *Tu veux un yaourt à la fraise ou au chocolat ?* »

Réponse classique de l'autiste : « *A la fraise ou au chocolat ?* »

A l'instar de la stéréotypie motrice, les stéréotypies vocales et verbales sont très précoces et dépendent des possibilités motrices de l'individu. Dans le cas de retard du langage et en particulier dans l'autisme, la stéréotypie (ou imitation) vocale/verbale est souvent appelée écholalie (immédiate et/ou différée).

On peut en distinguer plusieurs formes :

- L'écholalie vocale immédiate qui consiste à reproduire des sons tout juste entendus, souvent avec la même intonation.
- L'écholalie verbale immédiate qui correspond à la répétition des mots entendus.
- L'écholalie vocale différée est assez difficile à repérer, car il s'agit de répétitions d'exclamations ou de sons.
- L'écholalie verbale différée consiste à utiliser plus tard et dans un autre contexte, un mot ou un groupe de mots entendus.

Alors que l'écholalie, fréquente chez le jeune enfant au développement ordinaire, a tendance à disparaître vers deux ans, ce phénomène s'accroît chez l'enfant autiste et devient la principale caractéristique de sa pathologie.

Selon SCHULER (cité par ROUSSEAU, 2000) la moitié des enfants à traits autistiques ont un langage écholalique.

2.2.2 Fonctions communicatives de l'écholalie

2.2.2.1 Echolalie immédiate et communication

Dès la fin des années soixante-dix, SHAPIRO, SCHULER, PRIZANT et DUCHAN (cités par NADEL, 2011) considèrent que l'écholalie a une fonction de communication et participe au développement du langage. En faveur de cette idée, ces auteurs notent l'importance des productions écholaliques dans le répertoire des autistes non mutiques.

NADEL (2011) présente le modèle de PRIZANT et DUCHAN. Ce dernier compare l'évolution des productions libres de l'enfant autiste à l'écholalie immédiate. En ressort le rôle de l'écholalie dans l'accès au langage chez les enfants autistes : plus l'enfant a un langage productif, moins il produit d'écholalies. Ainsi selon DOAZAN (cité par ROUSSEAU, 2000) l'écholalie immédiate serait un moyen pour l'enfant de communiquer verbalement avec son

environnement à un moment où il manque d'autres moyens, ce qui permet ensuite l'accession à un langage productif et créatif.

FRITH (2010), quant à elle, attribue à l'écholalie immédiate une fonction de demande. La répétition immédiate de la question de la maman par l'enfant « *Est-ce que tu veux un cookie ?* » signifie « *Je veux un cookie* ». Néanmoins l'auteur précise que dans certains cas, l'écholalie correspond à une stéréotypie de comportement et n'exprime aucune intention.

SHAPIRO (cité par ROUSSEAU, 2000) interprète l'écholalie comme une réponse a minima signifiant : « *Je sais que vous attendez de moi une réponse, je ne sais quoi vous répondre et comment vous répondre ; mais je sais parler et je peux vous le montrer en répétant ce que vous dites* ».

Selon de nombreux auteurs, l'écholalie assure le maintien d'une interaction sociale malgré les difficultés de compréhension.

DANON BOILEAU (2002) pense à l'inverse que l'autiste se réfugie dans une activité stéréotypée pour sortir de l'échange. Seul compte le plaisir moteur. D'après lui « *cet engluement dans le ressenti éteint toute représentation communicable* ».

2.2.2.2 Echolalie différée et communication

PAUL (cité par ROUSSEAU, 2000) attribue à l'écholalie différée une valeur de communication : celle de demander la survenue du contexte auquel le contenu de la stéréotypie était initialement lié. Il donne l'exemple d'un enfant qui disait « *Veux-tu aller dans le jardin ?* » dans ce but.

FRITH (2010) parle pour l'écholalie différée de langage idiosyncrasique. Elle prend l'exemple d'un enfant autiste à qui la maman chantait une comptine dans la cuisine lorsqu'elle fit tomber une casserole. Dès lors, le garçon entonna cette comptine à chaque fois qu'il voyait un objet ressemblant à une casserole. Cette anecdote illustre l'apprentissage verbal associatif, sans considération des intentions du locuteur. L'idiosyncrasie du langage découle de ce processus. Les associations singulières produites ne font pas référence à une expérience accessible à la fois au locuteur et à l'interlocuteur.

Ce langage serait témoin de la volonté de l'enfant autiste d'entrer en communication, le problème étant l'unilatéralité de la référence.

Mais l'écholalie différée peut aussi prendre un tour plus négatif si la reproduction se fait sans que le contexte le justifie, à l'instar de la répétition infinie de slogans publicitaires.

Pour résumé, l'écholalie sert diverses fonctions de communication. Selon NADEL (2011) l'imitation verbale est de bon pronostic pour l'apparition du langage. Cependant l'écholalie peut également rester le seul moyen langagier de l'enfant.

2.2.3 Hypothèse interprétative

Pour FRITH (2010) l'écholalie se présente comme « *la manifestation flagrante d'un détachement : celui des systèmes de traitement plus périphériques vis-à-vis d'un système central impliqué dans la compréhension* ». En fait l'enfant autiste se concentre sur la forme orale du discours sans tenir compte du sens à lui attribuer. Ce processus empêche un traitement plus central de la pensée. Par conséquent, il y a un contraste entre la répétition correcte et le manque de compréhension.

2.2.4 Techniques et propositions pour les écholalies

Les thérapeutes sont partagés quant à l'attitude à adopter face à l'écholalie. Il est néanmoins possible de faire ressortir deux lignes de conduites majeures en fonction de différentes obédiences.

On retrouve la volonté d'inhibition de la stéréotypie vocale et/ou verbale.

Il s'agit notamment des programmes d'intervention comportementales tel que LOVAAS et d'intervention éducative telle que la méthode TEACCH, qui de même que pour la stéréotypie motrice, tentent d'éliminer les écholalies perçues comme nuisibles.

A l'inverse, il semble que les études récentes aient participé à modifier le regard porté sur les stéréotypies. Celles-ci sont de plus en plus perçues comme attenantes à la communication et au développement du langage. De fait, les imitations vocales et/ou verbales sont utilisées dans la prise en charge d'enfants autistes.

3. Une intervention orthophonique basée sur les premiers raisonnements : l'ajustement protologique et langagier

3.1 Fondements de l'ajustement protologique et prélangagier

3.1.1 Les premiers raisonnements

L'étayage protologique et langagier prend appui sur les premiers raisonnements.

Qu'entend-on par premiers raisonnements ?

Il s'agit de l'ensemble des processus cognitifs activés par l'enfant au cours des diverses actions sensori-motrices lui permettant de comprendre progressivement le monde qui l'entoure (GUILLOTEL-SUDRE, 2009). La manipulation d'objets est propice à la construction de connaissances prélogiques et physiques ainsi qu'à l'élaboration de relations causales, spatiales et temporelles. (LEZINE, RAYNA, SINCLAIR, STAMBAK, VERBA, 1982).

Construire les premiers raisonnements signifie construire les premières certitudes : s'assurer que l'on peut retrouver un même éprouvé sensoriel encore et encore, s'assurer que tout objet peut être mu par une action, s'assurer que l'on peut retrouver une même action quel que soit le matériel utilisé, s'assurer que l'on peut retrouver un même produit par une coordination d'actions etc... Ces éléments sous-tendent la possibilité pour l'enfant de construire des liens spatiaux, temporels et causaux et par la suite les mots s'y reportant (prépositions spatiales, mots traduisant le temps, conjonctions de coordination, de subordination).

Par la répétition successive des actions, l'enfant va non seulement dissocier l'objet de son effet et de son contexte en prenant ainsi conscience qu'il est acteur du monde mais aussi vérifier la régularité des résultats et donc extraire des lois.

Ce n'est que lorsque l'enfant se sera assuré des invariants qu'il peut aller plus loin et anticiper, planifier sans avoir besoin du recours au « faire ».

Toute cette démarche cognitive est nécessaire pour accéder à la symbolisation. Si les premiers raisonnements sont entravés chez l'autiste on comprend bien ses difficultés à entrer dans le symbole. Naturellement le « jeu du faire semblant » et plus largement le langage en pâtissent.

3.1.2 Cadre de référence théorique

L'ajustement protologique et langagier, mis au point par Lydie MOREL, orthophoniste, met en exergue la prise en compte du cognitif en éducation précoce. La méthode ne s'intéresse pas de manière directe au langage mais à l'hypothèse universellement acceptée des relations entre pensée et langage (MOREL, 1987). Les appuis théoriques admettent que l'émergence du langage a lieu à un moment particulier du développement de la pensée. Le champ théorique est constructiviste.

Selon MOREL (2008) « *cette centration de l'orthophoniste sur la relation que l'enfant entretient à l'objet et le besoin de l'objectiver par des mots* » est l'élément central de l'intervention.

L'ajustement protologique est un mode d'accompagnement proposé par l'orthophoniste, qui tient compte des préoccupations cognitives de l'enfant. L'adulte observe et prend appui sur les conduites de l'enfant pour tisser du sens. Cette approche crée autour de l'objet un espace où l'action mène à la pensée et où le langage fait lien entre le vécu de l'enfant et ce qu'il s'en figure (JEANNIN, 2009).

Lydie MOREL (2008) énonce quelques notions théoriques sous-tendant la démarche :

- L'importance de la construction d'invariants et de permanence, comme nécessaires prérequis au développement de la capacité de représentation.
- La conviction d'« être cause de » et la capacité à transformer, préalables indispensables à la création de certitudes par rapport aux objets et aux relations.
- La différenciation des objets et des actions et l'objectivation de l'expérience permettent de passer de la verbalisation descriptive à la verbalisation informative, c'est-à-dire de passer d'un lien signifiant-référent à un lien signifiant-signifié. La fonction sémiotique se met en place.
- L'importance de tenir compte de la contemporanéité de certaines conduites sensori-motrices et de conduites langagières. PIAGET (cité par MOREL) a dit : « *la capacité de construire des catégories d'objets et d'actions, des relations entre ceux-ci et l'acquisition*

concomitante d'objet permanent, fournissent des bases pour construire des relations de significations stables et pour saisir la nature de la relation de signification qui lie les signifiants langagiers à leurs signifiés ».

- Etre attentif aux relations entre contenu des verbalisations, nature des actions et objets impliqués dans le jeu.

L'accompagnement proposé par le thérapeute vise une réelle co-construction de sens. Ce type de rééducation ne constitue pas un apprentissage. L'enfant construit seul sa pensée dans les situations proposées.

Ce faisant, cette intervention, non intrusive, permet :

- d'aider l'enfant en difficultés cognitives à installer des certitudes sur les objets et les actions,
- de donner à l'enfant un nouvel angle d'approche des objets en s'adaptant à ses préoccupations cognitives et en s'ajustant pour que l'écart entre l'attendu et le trouvé ne soit pas trop déstabilisant.

Voyons les modalités du cadre de l'intervention.

3.1.3 Méthodologie de l'intervention

Selon SASTRE (citée par MOREL, 2008) : « *par ajustement, on entend que les propositions et interventions de l'adulte restent à un niveau accessible au novice, tout en dépassant les réalisations actuelles* ». L'ajustement protologique sous-entend que l'orthophoniste analyse le fonctionnement cognitif de l'enfant et construise son intervention en fonction de ses observations. L'adulte émet une hypothèse sur le connu de l'enfant et reconnaît son intérêt cognitif afin de créer des « invitations à agir ». Celles-ci émanent du recueil des observations au plan prélogique (en termes de fonctionnement sensori-moteur) et au plan langagier.

De ces observations découlent un cadre rééducatif. L'objectif étant d'aménager un espace d'attention partagée. C'est-à-dire se mettre soi-même en attention conjointe de la quête de sens de l'enfant sur le plan cognitif.

Il s'agit de proposer à l'enfant des situations de manipulations correspondant au stade de cheminement de sa pensée, afin qu'il s'en saisisse pour construire des « expérimentés » et extraire des régularités et des lois. Le matériel doit permettre à l'enfant d'introduire des variations minimales sans qu'il y soit contraint en aucune façon. C'est la pensée de l'enfant qui détermine les manipulations. L'analyse continue de l'évolution de ces manipulations par l'orthophoniste lui permet de déterminer où en est l'enfant dans sa construction cognitive et donc de proposer le matériel susceptible d'aller plus loin.

Pour ce faire, il s'agit de proposer des sollicitations. Les amorces amenées permettent à l'enfant d'élargir son connu au travers de nouvelles expériences, toujours en « accordage cognitif ».

Les étayages sont constitués de propositions qui peuvent s'énoncer :

- en termes de reproduction de l'activité de l'enfant,
- en termes de sollicitations.

Celles-ci peuvent être des variations de lieu, d'action, d'objet.

On retrouve également des mises en relation et des accrochages d'actions (une action est glissée avant ou après le schème de prédilection de l'enfant). L'enfant fait l'expérience d'une succession d'actions. Il s'inscrit dans une temporalité.

Il peut aussi être question de nécessaires organisations d'actions. Il s'agit de présenter une situation à l'enfant qui l'incite à revoir sa conduite de départ ou à réorganiser ses actes pour parvenir à son objectif initial. (MOREL, 2008).

En parallèle, l'orthophoniste va proposer des interjections et onomatopées, une « enveloppe langagière » qui sonorise la mise en sens des expériences. Le thérapeute va également être attentif aux énoncés produits par l'enfant. Ceux-ci renseignent sur la capacité à « désigner une relation propre à la situation ». Il s'agit de réinterroger la fonction sémiotique en s'assurant que le lien est fait entre signifiant et signifié indépendamment du référent.

Par ces divers moyens, le travail d'étayage protologique et langagier permet la construction d'« un espace d'activité partagée, un espace à penser et un espace à dire ». (MOREL, 2008)

3.2 Adaptation à la prise en charge d'enfants autistes

3.2.1 Un développement atypique de la pensée chez les autistes

Concernant le développement de la pensée chez le bébé, LIVOIR-PETERSEN (1996) explique que le nouveau-né part de représentations globales qu'il va différencier progressivement. La différenciation se fera grâce à la comparaison, possible par la permanence d'invariants intégrés via l'expérience et par les interactions avec le milieu.

Concernant le développement de la pensée de l'enfant autiste, LIVOIR-PETERSEN (citée par BLANCHEMAIN, 2012) pose trois hypothèses :

- Les invariants que met en place le bébé à devenir autistique ne sont pas fonctionnels et cela à cause de ses relations avec autrui déficitaires.
- A contrario du bébé tout-venant, le bébé à devenir autistique organise sa pensée de manière privilégiée à partir de relations établies avec des objets inertes. C'est à partir de ces relations qu'il va élaborer ses premières mentalisations.
- Comme le bébé tout-venant, le bébé à devenir autistique a besoin d'instaurer des régularités pour son équilibre. Mais il recherche des régularités déjà établies ce qui entraîne des conduites exacerbées et perverses.

Toutes ces composantes entravent la complexification de la pensée de l'enfant autiste. De même toutes les stéréotypies, inhérentes au comportement autistique, contribuent au ralentissement du développement de la pensée.

3.2.2 Prise en compte des stéréotypies dans le développement de la pensée de l'autiste

D'après LIVOIR-PETERSEN (1996), la répétition des conduites exploratoires est nécessaire au développement de l'enfant car c'est au travers des régularités qu'il pourra extraire des invariants.

Si le décalage entre le connu et le trouvé est trop important, l'enfant est menacé de désorganisation mentale. Il va donc se réfugier dans son connu par un « appel au même ». Chez l'enfant autiste cet appel est exacerbé et l'enferme dans des répétitions excessives du

connu : les stéréotypies. Selon LIVOIR-PETERSEN (1996) : « *La stéréotypie est le signe d'une menace de désorganisation de la pensée, de sa capacité à y faire face et de sa difficulté à trouver une autre réponse* ». Elles agissent comme un moyen de se détourner d'un déséquilibre cognitif. Les stéréotypies de l'enfant autiste sont un moyen pour lui de créer des régularités face à un événement nouveau se présentant à sa pensée. Ce refuge créé est contrôlable, les effets provoqués sont attendus, il n'y a pas de décalage entre l'attendu et le perçu, l'enfant se trouve rassuré.

Mais ce cloisonnement empêche l'enfant autiste d'élargir son champ d'action et de fait de complexifier sa pensée.

Selon LIVOIR-PETERSEN (1996), loin d'être uniquement des entraves au développement de la pensée, les stéréotypies peuvent être considérées comme un point d'ancrage pour un apprentissage.

C'est ici que l'ajustement protologique et langagier trouve sa place. Reconnaître les conduites répétitives comme des recherches de régularités, aider l'enfant à installer des invariants, à se considérer comme organisateur de son environnement, partager un espace d'attention partagée autour de l'objet sont autant d'étapes clés dans le développement de la pensée de l'enfant autiste.

Ce type d'étayage favorise le passage de conduites a priori « sans but » à des conduites porteuses de sens.

3.2.3 Résultats obtenus par les travaux précédents

Ces dernières années, plusieurs étudiantes des écoles d'orthophonie de Nancy et de Paris ont concentré leurs travaux de recherche sur l'ajustement protologique et langagier.

En 2009, GUILLOTTEL-SUDRE propose l'analyse des premiers raisonnements chez cinq enfants autistes dans le cadre d'une intervention précoce. Suite à quelques séances mettant en œuvre l'étayage protologique et langagier, elle conclut que ces enfants sont « *clairement dans des préoccupations cognitives sensori-motrices, à des stades de développement différents. Seule l'installation d'invariants, issus de leurs expérimentations leur permettra de développer le besoin cognitif de symbolisation* ». Ainsi l'ajustement protologique et langagier paraît adapté.

La même année, JEANNIN a souhaité évaluer les effets d'une telle prise en charge auprès de deux enfants autistes. Elle a obtenu des résultats encourageants. En effet, l'analyse des résultats ont permis de relever chez les deux enfants étudiés plusieurs progrès :

- gain en autonomie et prise d'initiatives,
- enfants plus curieux vis-à-vis de nouveaux objets,
- communication plus étoffée,
- attention conjointe plus affinée,
- plus d'ancrage dans l'échange et l'interaction,
- plus de vocalisations.

Fortes de ces travaux, HOUVER et PRETRE étudient en 2011 les liens entre développement cognitif et communicatif chez l'enfant porteur d'autisme. Suite à leur travail, elles ont pu mettre en évidence un parallélisme entre ces deux composantes développementales. *« Ainsi, nous avons observé que les enfants les moins communicants sont aussi ceux qui ont les manipulations les moins variées »*. Ces enfants restent dans le connu et s'enferment dans leurs éprouvés sensoriels. *« De même, les enfants qui manifestent les conduites de communication les plus nombreuses et explicites sont ceux qui présentent les explorations au niveau des objets les plus évoluées »*. Elles concluent en affirmant : *« Une approche thérapeutique basée sur l'ajustement protologique et langagier leur permet d'être étayés dans la découverte de leur environnement et d'entrer dans le monde de la communication à leur rythme. Inciter et étayer l'enfant dans ses manipulations lui permet d'entrevoir et construire librement les structures de son réel »*.

En 2012, BLANCHEMAIN poursuit en proposant d'évaluer l'apport de l'ajustement protologique et langagier sur la triade symptomatique autistique. Ses résultats confirment une évolution positive de l'enfant dans les trois domaines déficitaires. Selon BLANCHEMAIN (2012) : *« en fin de protocole, nous découvrons un enfant avec une attention conjointe plus affinée, une aptitude à être en communication avec autrui plus développée et une diminution marquée de ses comportements répétitifs »*. Ce dernier point montre l'évolution la plus significative : *« La baisse de ses stéréotypies et ses rituels est spectaculaire. B. nous semble être un enfant plus apaisé et moins accroché à son désir irrépressible d'effectuer des mouvements répétitifs »*.

Nous nous inscrivons dans le prolongement de ces multiples travaux afin d'évaluer plus spécifiquement l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés chez un enfant autiste de neuf ans.

Il est important de considérer que l'enfant autiste est actif dans sa recherche. Sa propre recherche de correspondances est le moteur du soin.

Malgré leurs insuffisances, les régularités que l'enfant peut établir dans les relations interpersonnelles sont indispensables. Il faut soutenir sa démarche exploratoire.

La stéréotypie est le signe d'une menace de désorganisation de la pensée, de sa capacité à y faire face et de sa difficulté à trouver une autre réponse. Il s'agit d'accompagner l'enfant dans la construction de ses certitudes. L'ajustement protologique et langagier, par ses fondements théoriques paraît être une méthodologie d'intervention adaptée.

Pour répondre à cette problématique, nous proposons les deux hypothèses théoriques suivantes :

- **Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique, l'enfant autiste évolue dans ses actions sur les objets et dans son rapport au monde.**

- **Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique, nous pouvons observer une évolution des comportements stéréotypés de l'enfant autiste.**

1. Etude d'un cas unique

Afin de démontrer l'existence d'un impact de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés, nous avons choisi l'étude d'un cas unique dans le cadre d'un suivi longitudinal.

Nous nous inscrivons dans une approche monographique. Il s'agit d'une étude approfondie, la plus exhaustive possible, fondée sur une observation directe. L'étude d'un cas unique permet la finesse d'analyse nécessaire à l'appréciation des progrès de l'enfant.

Pour le choix de l'enfant nous avons défini deux critères d'inclusion et un critère d'exclusion. L'enfant choisi devait être diagnostiqué autiste et présenter des stéréotypies remarquables, qu'elles soient motrices, vocales et/ou verbales. Cependant il ne devait pas y avoir de comorbidité motrice susceptible de contraindre le rapport aux objets.

Je rencontre H lorsqu'il est âgé de 9 ans 3 mois. Le diagnostic d'autisme moyen a été posé par le Centre Ressource Autisme de Toul à 5 ans. Les difficultés de communication ont éveillé un premier doute vers 3 ans 6 mois, de fait H avait entamé une première prise en charge orthophonique. Après avoir redoublé la grande section de maternelle et le Cours Préparatoire, H est actuellement scolarisé en CE1 avec un Programme Adapté des Objectifs d'Apprentissage, accompagné par une assistante de vie scolaire et suivi par le SESSAD Vivre avec l'autisme. Il bénéficie d'une prise en charge éducative et psychologique et est suivi en orthophonie auprès d'Aurélie FONTAINE à raison de quarante-cinq minutes hebdomadaire depuis décembre 2008.

Du point de vue des interactions, H utilise le langage pour partager ses actions. Un contact visuel est possible et il cherche spontanément l'aide de l'adulte.

Du point de vue de la communication verbale, H utilise des verbalisations descriptives plus qu'informatives. De nombreuses écholalies notamment différées sont à noter.

Du point de vue comportemental, H peut parfois être brusque en situation d'échec néanmoins les stéréotypies gestuelles ne sont pas massives.

2. Outils méthodologiques

2.1 Utilisation d'un appareil photo numérique

Suite à l'accord des parents, nous avons filmé les bilans ainsi que toutes les séances de rééducation orthophonique. Le visionnage des vidéos sert à l'observation fine des conduites de l'enfant et de l'orthophoniste par le biais des grilles d'analyse.

2.2 Utilisation de matériel « non signifiant » et « signifiant »

Le matériel non signifiant est composé de : pâte à modeler et ses outils, tubes en carton de tailles différentes, balles, boîtes de formes et de tailles différentes, morceaux de coton, cubes gigognes, Kapla®, bâtonnets de bois et de plastique, perles de différentes formes, une plaque et des boules de polystyrène, gommettes, ciseaux, massicot, plumes, patafix, ruban adhésif, laine, ruban élastique, cordelette, œillets, pâtes, bandes en mousse, chenilles, pompons, papier aluminium, fils de scoubidou, plateaux à œufs et de coques en bois.

Le matériel signifiant est composé de : voitures, garages automobiles, maison en bois, formes géométriques multicolores, gommettes Madagascar, souris à roulettes, petites épées en plastique, pinces à linge, boîtes Kinder®, pailles et un entonnoir.

2.3 Création et utilisation d'un questionnaire relatif aux stéréotypes (voir annexe 2)

Un questionnaire relatif aux stéréotypes d'H a été transmis aux parents ainsi qu'à l'orthophoniste avant les séances d'intervention orthophonique. Ces informations servent d'état des lieux initial pour une appréciation qualitative des stéréotypes d'H.

Le questionnaire comporte trois parties :

- une note d'information sur les stéréotypes,
- une partie sur la nature et la description des stéréotypes,
- une partie sur les débuts des stéréotypes et leurs contextes d'apparition actuels.

2.4 Utilisation du bilan des premiers raisonnements et de l'émergence du langage

L'objectif de ce bilan, développé par Lydie MOREL, est d'observer les conduites de l'enfant, d'analyser ses préoccupations cognitives et ses capacités pré-langagières et/ou langagières. Pour ce faire, « *nous observons comment l'enfant réagit face aux objets et comment il se sert de la communication pour signifier ce qu'il comprend ou ce qu'il a compris* ». (BLANCHEMAIN, 2012).

Le bilan des premiers raisonnements est composé de six étapes, celles-ci se font dans deux situations distinctes pour chacune desquelles trois configurations de dix minutes de travail sont proposées :

La première situation consiste en l'observation des conduites protologiques de l'enfant face à des objets non signifiants :

- Observation des conduites spontanées de l'enfant sans intervention de l'adulte,

Matériel proposé : pâte à modeler, trois tubes en carton de tailles différentes, des balles dont une à ressort, dix boîtes de formes et de tailles différentes, morceaux de coton, cubes gigognes, un cube sonore, serpents de taille et de couleur différentes, anneaux de tailles et de couleurs différentes, bâtonnets de bois et de plastique, perles, billes et deux supports pour enfiler.

- Observation des conduites d'imitation, de participation et de communication de l'enfant dans une situation co-partagée avec l'adulte,

Matériel proposé : une boîte, un tube en carton, une balle.

- Observation des conduites de l'enfant face à une ludique suggérée par l'adulte et face aux conduites d'étayage de celui-ci.

Matériel proposé : cubes gigognes, œufs gigognes, animaux gigognes, une caisse enregistreuse et une grille avec des jetons multicolores.

La seconde situation consiste en l'observation des conduites symboliques de l'enfant face à des objets signifiants.

Il s'agit de relever ces conduites dans trois configurations différentes :

- Les conduites spontanées de l'enfant sans intervention de l'adulte,

Matériel proposé : une poupée, des éléments de la caisse à outils (marteau, scie, tournevis, vis), des billes plates, des pinces à linge, des couverts, des assiettes, des godets en plastique, des cubes et des pics en bois.

- Les conduites d'imitation, de participation et de communication de l'enfant dans une situation co-partagée avec l'adulte,

Matériel proposé : une poupée, des couverts, des assiettes, des verres, un ours en peluche et une boîte.

- Les conduites de l'enfant face à une situation ludique suggérée par l'adulte.

Matériel proposé : une voiture de police, un hélicoptère de police, des Playmobils®, des meubles (chaises, lit), des animaux (chien, chat), des parties d'une maison à construire.

2.4 Utilisation d'une grille d'analyse pour les bilans initial et final (voir annexe 3 et 4)

La grille d'analyse, inspirée du travail de BLANCHEMAIN (2012), sert dans un premier temps à relever et à séquencer les conduites d'H face aux objets et aux ajustements proposés. Dans un deuxième temps, les conduites sont analysées et transcrites en termes de description protologique et langagière puis reliées à une préoccupation cognitive.

Un recensement précis des stéréotypies est également inséré. Il s'agit de relever la nature et les circonstances d'apparition des comportements stéréotypés. Les occurrences de ces comportements sont comptabilisées pour chaque situation : activité spontanée, conduite d'imitation de l'adulte et activité dirigée initiée par l'adulte. Ce faisant des données objectives quant aux stéréotypies sont disponibles.

2.6 Utilisation d'une grille d'analyse de l'évolution cognitive d'H au cours des séances (voir annexe 5)

Suite à chaque séance d'intervention orthophonique, une grille d'analyse du cheminement cognitif d'H est remplie. Il s'agit de relever les conduites d'H ainsi que les ajustements protologique et langagier subséquentment proposés. Les réactions d'H face à chaque ajustement sont pointées afin d'être au clair avec les éléments dont l'enfant est en mesure de se saisir. (BLANCHEMAIN, 2012)

Les comportements stéréotypés sont analysés en fonction de leurs circonstances d'apparition.

2.7 Utilisation d'une grille d'analyse des étayages proposés au cours des séances (voir annexe 6)

Cette grille sert d'autocritique et de réajustement par rapport aux étayages proposés. Nous relevons les conduites non étayantes et faisons des suggestions quant aux attitudes à adopter pour les prochaines séances. Cet outil permet l'enrichissement de notre comportement clinique. (BLANCHEMAIN, 2012)

2.8 Utilisation d'une grille d'analyse des énoncés produits par H au cours des séances (voir annexe 7)

Au cours des différentes séances d'intervention orthophonique nous avons remarqué un enrichissement significatif des énoncés produits par H. Afin de préciser les occurrences ainsi que la nature de ces productions verbales nous avons créé une grille répertoriant le contexte d'apparition de chaque énoncé et les possibilités de prolongation par un ajustement langagier. Cet outil, inspiré de BLANCHEMAIN (2012) permet d'avoir une vision descriptive et comparative des éléments qui composent les trois domaines déficitaires dans l'autisme en référence au DSM IV.

2.9 Création et utilisation d'un questionnaire évaluant les progrès d'H dans la vie quotidienne (voir annexe 8)

Les hypothèses de notre étude traitent de l'évolution d'H dans différents domaines grâce à la rééducation orthophonique apportée. Par notre observation et notre analyse, nous allons répondre à ces hypothèses de manière clinique. Il est essentiel de voir si une évolution observable pendant la rééducation est transférée à la vie quotidienne.

De fait nous avons construit un questionnaire interrogeant quatre domaines : les interactions sociales, la communication, le langage et les comportements et intérêts, dans le but de connaître le ressenti de l'entourage d'H quant à son évolution depuis le début de la prise en charge.

3. Mode de traitement des données

Dans un premier temps nous avons rencontré trois enfants autistes au cabinet d'Aurélienne FONTAINE. H correspondait le mieux aux critères de l'étude. Nous avons rédigé une note d'information aux parents afin de leur expliquer le projet du mémoire (voir annexe 1).

Suite à leur accord, nous avons démarré, au mois de décembre 2012, le bilan cognitif des premiers raisonnements et de l'émergence du langage. Un bilan final suivant les mêmes modalités de passation est proposé au mois de mai 2013.

Chacun des bilans est filmé. D'une part le visionnage donne lieu à une analyse détaillée des conduites protologiques et langagières et des préoccupations cognitives induites. D'autre part, les occurrences des stéréotypies sont comptabilisées lors de chacun des bilans ce qui permet une analyse chiffrée comparative.

En parallèle, une analyse qualitative émane du questionnaire relatif aux stéréotypies distribué lors du bilan initial ainsi que du questionnaire évaluant les progrès transférés au quotidien distribué lors du bilan final.

A partir du mois de janvier 2013, nous avons filmé dix séances hebdomadaires de quarante-cinq minutes où l'ajustement protologique et langagier a été proposé.

Le choix du matériel a été orienté par les conduites d'H lors du bilan initial. Nous avons tenu compte du profil des actions d'H face aux objets pour lui proposer, au cours des séances de rééducation, du matériel en adéquation avec ses préoccupations cognitives.

Chaque séance est filmée puis visionnée. L'analyse des vidéos s'effectue au moyen de trois grilles. L'une relève les conduites spontanées d'H face aux objets proposés et sa réaction suite à l'ajustement proposé. L'autre recense les conduites non étayantes du thérapeute et prévoit les adaptations à effectuer. La dernière analyse l'évolution de la communication et des interactions.

4. Précautions méthodologiques

Dans une volonté d'analyser le plus finement possible l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés, nous avons restreint notre étude à un cas unique. Les conclusions tirées de ce travail sont attenantes au profil précis d'H et ne peuvent être généralisées à un groupe.

Dans le cadre de cette démarche exploratoire, l'étude est essentiellement basée sur des observations cliniques qualitatives et des outils créés pour quantifier et analyser des résultats.

En conséquence, il peut subsister une part de subjectivité dans les résultats obtenus.

Par ailleurs, H bénéficie d'une prise en charge hebdomadaire au SESSAD Vivre avec l'autisme. Le suivi éducatif, psychologique et la participation au groupe de compétences sociales sont à prendre en compte dans l'évolution de l'enfant.

1. Analyses des données et traitement des hypothèses

1.1 Validation de l'hypothèse 1

Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique pendant dix séances, l'enfant autiste évolue dans ses actions sur les objets et dans son rapport au monde.

Pour valider cette hypothèse nous allons d'une part décrire l'évolution des conduites d'H face aux objets durant les dix séances d'intervention orthophonique et d'autre part juger de l'évolution d'H dans la construction de ses invariants en comparant les bilans pré et post rééducation.

1.1.1 Evolution des conduites d'H au cours des séances

L'évolution des conduites d'H au cours des séances de rééducation est prégnante sous trois aspects que nous décrirons successivement : l'évolution par rapport aux objets, par rapport aux actions et dans la dynamique de travail.

- Evolution des conduites d'H par rapport aux objets.

Pendant les séances 1 et 2, H a besoin d'objets qu'il connaît, qu'il a déjà expérimentés pour mener ses conduites sereinement. Son attention se porte par exemple sur un « circuit chenille » qu'il connaissait d'ores et déjà avant la prise en charge dans le cadre de l'étude et ce malgré la richesse du matériel proposé :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|--|---|--|--|---|
| Séance 1 : 30 : 20 mn | H fait rouler une balle dans le circuit chenille. | Flapping. | Variation de l'objet qui fait l'action : proposition de trains chenilles. | | H formule une demande verbale pour obtenir l'objet et réitère son action avec celui-ci. |
| Séance 2 : 12 : 42 mn | H utilise spontanément le tube comme outil pour faire glisser la balle du tube vers le circuit chenille. | Quelques bruits de bouche pendant l'activité. | Mise en relation : mise à disposition de plusieurs balles de diamètres différents. | <i>Encouragements verbaux, incitations à poursuivre.</i> | H poursuit son action avec la même balle puis essaye avec une autre de même diamètre. |

Au fur et à mesure des séances, H va plus spontanément vers du matériel qui lui est inconnu et découvre volontiers les propriétés de nouveaux objets. Par exemple, à partir de la séance 7 H travaille sur l'élasticité des objets, d'abord avec une pelote de laine puis avec du ruban élastique. Son intérêt se porte alors sur les actions d'enfiler et de tirer. H choisit les objets adaptés et les utilise selon l'action souhaitée.

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|--|--------------------------------------|---|---|---|
| Séance 7 : 31 : 07 mn | H fait le tour des objets de l'espace de travail avec la laine et déambule. | Déambulation. | Mise en relation : proposition de passer la laine dans un tube. | « <i>tu veux passer ici ?</i> » | H répond : « <i>non</i> » et tire sur la laine. |
| Séance 9 : 06 : 23 mn | H enfle le ruban élastique dans l'entonnoir. | | | « <i>oh !!</i> » (lorsque le ruban sort) | H ajoute : « <i>oh c'est sorti !</i> » et commence à tirer le ruban à travers l'entonnoir : « <i>ho hisse</i> ». (mise en relation) |
| Séance 9 : 09 : 09 mn | H a déroulé une bonne partie du rouleau, il fait le tour de l'espace de travail avec le ruban élastique et tire. | | | « <i>ho hisse</i> » | H poursuit son action et reprend ponctuellement l'onomatopée proposée. |

L'intérêt porté par H sur les objets s'est clairement déplacé.

Cette ouverture vers de nouveaux objets est également observable à travers le questionnaire d'évaluation des progrès dans la vie quotidienne. En effet, l'éducatrice d'H évoque une diversification de ses centres d'intérêts sous réserve que le changement soit progressif et suivi.

En conclusion, lors des premières séances, H agissait les objets sans réellement les choisir. Il appliquait les mêmes conduites aux mêmes objets sans tenir compte de leurs propriétés. Les différenciations d'objets proposées en ajustement n'étaient pas considérées par H. De la séance 7 à la séance 10, H passe d'un objet à un autre et initie des mises en relation d'objets. En dix séances, H est passé de conduites sans recherche de l'objet agi à des conduites de recherche de l'objet en fonction d'une action et d'un résultat souhaités.

En parallèle, il est important de remarquer qu'H inscrit peu à peu son travail dans un continuum. A partir de la séance 2, H s'intéresse à une maison en bois ne faisant pas partie du matériel sélectionné. Là encore, il met l'objet au service de l'action qui l'intéresse (coller) et l'explore par de multiples biais. H investit cet objet pendant trois séances successives. Il s'inscrit dans une temporalité dont il est l'acteur. Les ajustements protologiques, en termes d'organisation d'actions, sont acceptés et repris par H qui se les approprie.

Voici quelques exemples du travail d'H sur la maison en bois (séance 2, 3 et 4) :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|---|-------------------------------|--|--|---|
| Séance 2 : 24 : 03 mn | H tend les bouts de bois un à un à l'orthophoniste pour qu'elle les colle sur la maison. | | Organisation d'actions : l'orthophoniste place la patafix au dos du bout de bois et le donne à H pour qu'il le place lui-même sur la maison. | | H prend un à un les bouts de bois, va chercher la patafix auprès de l'orthophoniste, l'appose aux dos des bouts de bois qu'il colle sur le toit de la maison. |
| Séance 2 : 29 : 33 mn | H colle « <i>les décorations</i> » (formes géométriques de différentes tailles et couleurs) sur la façade de la maison. | | Organisation d'actions : l'orthophoniste pose la boîte de formes géométriques à côté d'H, à lui d'effectuer le processus. | | H se saisit d'une décoration : « <i>il faut la coller !</i> » et s'exécute suivant la bonne procédure. |
| Séance 3 : 08 : 41 mn | H colle des gommettes de tailles, formes et couleurs différentes sur la maison. | | | Valorisation : « <i>waouw, bien, joli, super</i> » | H continue son action en silence. |
| Séance 3 : 28 : 20 mn | H scotche dans la maison un fil chenille choisi spontanément. | | Variation de l'objet qui subit l'action : proposition d'une plume. | « <i>regarde on peut mettre une plume aussi</i> » | H découpe la plume et place les morceaux dans la maison. |
| Séance 4 : 25 : 30 mn | H demande la maison en bois, Laura la lui donne. | | | Sollicitation de déictiques : « <i>tu voudrais la poser où ?</i> » | H répond : « <i>ici</i> » en pointant et en regardant le sol du bureau. |
| Séance 4 : 27 : 01 mn | H prend des étiquettes autocollantes et les colle dans la maison. | | Prolongement de l'action : proposition d'une autre étiquette. | | H colle l'étiquette sur le toit de la maison. |

En définitive, H a nettement évolué dans son rapport aux objets au cours des séances de rééducation. D'une part il a diversifié le support de son intérêt en le choisissant conformément au résultat attendu, d'autre part il a commencé à instaurer une temporalité en investissant le même objet d'une séance à l'autre.

- Evolution des conduites d'H par rapport aux actions mobilisées.

Lors des premières séances, H propose essentiellement des **réitérations d'actions** avec quelques variations de l'objet qui fait l'action.

Voici quelques exemples de réitérations d'actions observées au cours des séances 1, 3 et 4 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|---|-------------------------------|-------------------------|---|--|
| Séance 1 : 18 : 33 mn | H fait glisser la voiture le long du circuit du garage et laisse la barrière fermée. La voiture rebondit contre la barrière. | | | Verbalisation de la variation de son action par la réitération d'onomatopées : « <i>vouppoum</i> » | H réitère son action avec plusieurs voitures. |
| Séance 3 : 21 : 10 mn | H colle plusieurs gommettes sur la maison et dit : « <i>ce sont des gros carrés</i> » en se saisissant de la gommette correspondante. | | | Renforcement : « <i>ils sont gros ceux-là</i> ». | H réitère l'action de coller avec le carré et reproduit le même type de verbalisation adaptée : « <i>ce rond est gros</i> ». |
| Séance 4 : 03 : 06 mn | H varie l'objet qui fait l'action en prenant une paire de ciseaux dentés pour couper les bandelettes de papier. | | | Valorisation : « <i>très très bien</i> ». | H réitère son action en commentant : « <i>on fait pour Pâques, pour découper</i> ». |

Au cours des séances suivantes, H propose de plus en plus de **juxtapositions d'actions**. Celles-ci sont d'abord initiées par l'adulte à l'instar de la séance 5 puis H en est l'instigateur, comme le montre la séance 6.

Voici quelques exemples de juxtapositions d'actions au cours des séances 5 et 6 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|--|---|---|-----------------------------|--|
| Séance 5 : 11 : 06 mn | H mange les spaghettis crus après en avoir cassé beaucoup. | | Juxtaposition d'actions : piquer les spaghettis dans des boules de polystyrène. | | H reprend l'action proposée : « <i>c'est une saucisse</i> » et la réitère. |
| Séance 6 : 04 : 25 mn | H passe la corde dans le trou de la pelle puis l'enroule autour de la pomme à grelots, s'éloigne et tire sur la corde. | | | « <i>oh hisse</i> » | H pose la pomme de côté et reprend son action de tirer. |
| Séance 6 : 12 : 50 mn | H plante les saucisses dans la plaque de polystyrène après y avoir collé un œillet. | Echolalie verbale différée : « <i>ici ce sont il y aura</i> » assorti d'un geste de planter d'épée. | | | |

A partir de la séance 7, il est net qu'H **diversifie ses actions sur un même objet**.

Voici quelques exemples des diverses actions mises en œuvres avec les pâtes lors de la séance 7 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|---|-------------------------------|-------------------------|---|--|
| Séance 7 : 21 : 53 mn | H touche les pâtes. | | | « <i>est-ce qu'un pic se cache dans les pâtes ?</i> » | H tourne les pâtes avec le pic puis le rend à Laura en disant : « <i>ça ne marche pas, je vais essayer avec celui-ci (la tige en fer)</i> ». |
| Séance 7 : 23 : 26 mn | H tourne les pâtes avec la tige en fer. | | | « <i>est-ce que les ciseaux ils marchent ?</i> » | H utilise les ciseaux pour casser les pâtes. |

Au final, H propose des **organisations d'actions dans un but recherché**.

Voici quelques exemples d'organisations d'actions au cours des séances 9 et 10 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|---|--|--|---|---|
| Séance 9 : 35 : 35 mn | H prend une conserve de raviolis : « <i>ce sont des tomates à la raviole et au fondu au fromage si on peut le mettre dedans</i> ». | | Mise en relation : proposition d'un grand tube en plastique. | | H met de suite la conserve dans le tube et se déplace pour voir la conserve sortir par l'autre extrémité du tube. |
| Séance 10 : 8 : 20 mn | H sort la grenouille des pâtes à l'aide de la tige en fer. | Echolalie vocale différée : « <i>rougnechoune</i> » | Proposition d'un contenant pour isoler les grenouilles pêchées : une remorque. | « <i>on l'a attrapé celle-là ? on la met là ?</i> » | H acquiesce et transfère la grenouille dans la remorque. |

En conclusion, durant les premières séances, H est dans la répétition d'actions simples. Les actions mobilisées sont récurrentes et varient peu. Petit à petit, les juxtapositions d'actions proposées en ajustement commencent à être considérées et H finit par en être l'initiateur. Il propose plusieurs actions dans une même séance, juxtapose plusieurs actions sur un même objet et organise ses actions avec l'adulte ou seul dans la recherche d'un résultat.

L'évolution d'H dans ses conduites avec les objets et dans ses actions est corrélée à un investissement croissant des séances de rééducation.

- Evolution d'H au sein de la dynamique de travail.

Durant les premières séances il a été difficile pour nous de nous insérer dans la relation depuis longtemps établie entre H et l'orthophoniste. Ce n'est qu'à partir de la séance 4 qu'H nous considère comme un interlocuteur en présence et répond à nos sollicitations.

Voici quelques exemples du passage d'une relation dyadique à une relation triadique au cours des séances 3 et 4 :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | | INTERACTIONS | |
|--------------------------|---|---|----------------------|-------------------------|---|---|
| | Productions verbales | Contexte d'apparition | Ajustement langagier | Réaction à l'ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| Séance 3 : 11 : 58 mn | <i>H : « oui on met un peu de scotch sur la pâte à modeler. Ça c'est un petit trou. Toi tu prends ta pâte à modeler, toi tu prépares un petit trou, toi tu prends du scotch et toi tu la mets ici, sur ce bleu et tu la mets avec du scotch »</i> | L'orthophoniste demande : « est ce qu'on met un peu de scotch ? », H agite un bout de pâte à modeler puis le colle sur un Kapla présent sur le toit de la maison tout en verbalisant. Recherche de l'interaction. | | | Contact oculaire vers Aurélie et Laura. Geste à visée communicationnelle : tendre le bout de pâte à modeler à Aurélie. | Attention conjointe autour du bout de pâte à modeler. |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| <p>Séance 4 : 05 : 45 mn</p> | <p><i>H : « alors ça je vais écrire sur Noël alors ça je vais écrire bonne année H ».</i></p> | <p>H se sert du pic pour graver sur une bandelette en papier. Usage descriptif du langage.</p> | | | <p>Contact oculaire avec Aurélie. Geste à visée communicationnelle : tendre la bandelette de papier vers Aurélie puis vers Laura.</p> | <p>Attention conjointe autour de la bandelette.</p> |
| <p>Séance 4 : 20 : 09 mn</p> | <p><i>H : « tu pourrais essayer » « oh elle est sortie (corde) » « moi je vais la mettre ici la corde » « sur le radiateur, on va la faire la prochaine fois » « tu pourrais essayer, il faut faire ça comme ça (+exemple du lancer) » « oui il faut faire ça (geste) et poum » « oui check (+ tape dans la main de Laura) tu as gagné »</i></p> | <p>H propose à Laura de lancer le tube contenant la corde en l'air. La corde sort du tube. Il la pose sur le radiateur. Usage informatif du langage. Sollicitation de l'interaction.</p> | <p><i>« d'accord tu la mets où ? »</i></p> <p><i>« j'essaye de lancer le tube ? tu me dis si je fais bien »</i></p> | | <p>Contact oculaire vers Aurélie et Laura. Expression intentionnelle envers autrui : sourire + tape dans la main de Laura.</p> | <p>Attention conjointe autour du lancer de tube.</p> |

Au cours des premières séances, H semble peu réceptif aux ajustements proposés par l'adulte.

En voici un exemple lors de la séance 3 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|---|--------------------------------------|--|-----------------------------|---|
| Séance 3 : 25 : 43 mn | H place la bande en mousse orange dans la maison : <i>« je l'ai mis ici ».</i> | | Réitération de l'action : proposition d'une bande en mousse bleue. | | H prend un pic en bois qu'il essaye de couper à l'aide des ciseaux. |

Peu à peu, H considère les ajustements protologiques et les prolonge. Il est également possible d'observer que les ajustements langagiers proposés pendant ces séances participent au prolongement d'une conduite quand ils accompagnent un ajustement protologique.

En voici un exemple lors de la séance 5 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|--------------------------|--|--------------------------------------|--|---|--|
| Séance 5 : 04 : 36 mn | H se saisit d'une paille et observe l'intérieur. | | Différenciation d'actions : couper une paille avec le massicot | <i>« est-ce qu'elle fait aussi crac la paille ? »</i> | <i>« on va voir »</i> dit-il en essayant de couper la paille avec le massicot. |

Au fur et à mesure, les ajustements protologiques, accompagnés d'un ajustement langagier mieux adapté, sont majoritairement considérés par H.

Voici quelques exemples d'ajustements pris en compte par H au cours des séances 8, 9 et 10 :

| Repères vidéo | Conduites d'H | Comportements stéréotypés d'H | Ajustement protologique | Ajustement langagier | Réaction d'H à l'ajustement |
|---------------------------|---|--------------------------------------|---|---|--|
| Séance 8 : 27 : 00 mn | H tourne les pâtes avec la tige en fer. | | Différenciation d'action : utiliser le tube pour transvaser. | | H utilise le tube pour transvaser sans tenir compte de l'orifice inférieur, tout se renverse sur le sol. |
| Séance 9 : 36 : 55 mn | H fait rouler la boîte de raviolis dans le tube. | | Variation de l'objet qui fait l'action : mettre la boîte de fruits dans le tube. | « <i>est-ce qu'on essaye les fruits ?</i> » | H pose la conserve de raviolis et met la boîte de fruits dans le tube : « <i>elle roule</i> ». |
| Séance 10 : 22 : 40 mn | H dit de la grenouille verte : « <i>elle a froid, elle a mal</i> ». | | Organisation d'actions : proposition d'un pompon puis d'un pansement (scotch) pour la grenouille. | « <i>un pansement ?</i> » | H adhère : « <i>il me faut un petit pansement. Il me faut un ciseau</i> ». Il coupe un morceau de scotch en guise de pansement pour la grenouille blessée. |

En conclusion, lors des premières séances, H semble peu réceptif à la présence de l'adulte dans son espace à agir et à penser. Progressivement, il manifeste plus d'intérêt à l'adulte en considérant les ajustements protologiques et langagiers proposés. Lors des dernières séances, H est davantage proche de l'adulte, ils échangent des activités et testent ensemble de nouvelles conduites.

Entre les séances 1 et 10, plusieurs évolutions sont notables dans les conduites d'H. Non seulement il s'intéresse à davantage d'objets différents mais ses actions se diversifient. Sans oublier qu'il porte de plus en plus d'intérêt à son interlocuteur en reprenant et en enrichissant ce que celui-ci lui propose.

Il est dès lors intéressant d'objectiver ces observations par la comparaison des bilans initial et final.

1.1.2 Evolution des conduites d'H entre le bilan initial et final

Dans le cadre de notre étude, nous avons effectué deux bilans : le premier avant les dix séances de rééducation orthophonique où un ajustement protologique et langagier a été proposé et le second après ces dix séances. Grâce à ces deux bilans, effectués sous les mêmes modalités, nous allons pouvoir comparer l'intérêt aux objets et les actions mobilisées à partir du corpus relevé dans le tableau d'analyse.

- Evolution des conduites d'H par rapport aux objets.

▪ *Comparaison de l'analyse des conduites protologiques*

Lors de l'analyse des conduites spontanées sans intervention de l'adulte au bilan initial et au bilan final, H a porté son attention sur du matériel différent. En effet, lors du bilan initial successivement ses conduites ont porté sur : un tube en carton, une balle à ressort, une bille, de la pâte à modeler, un cube sonore, une salière et à nouveau de la pâte à modeler. Lors du bilan final successivement ses conduites ont porté sur : un pic de bois et une boule de polystyrène qu'il assemble, des têtes de dinosaures, une cordelette et à nouveau son assemblage.

Nous remarquons que son intérêt s'est modifié. Lors du bilan final, H n'exploite plus les objets successivement mais simultanément. Il assemble deux objets (pic et boule de polystyrène) afin de répondre au désir d'action fixé au préalable (marteler). H est passé d'un intérêt pour les objets de son connu à une volonté d'expérimentations nouvelles.

En parallèle, force est de constater que l'assemblage pic et boule de polystyrène rappelle les « saucisses » créées par H dès la séance 5. Cette reprise du même objet à travers les séances inscrit H dans une continuité temporelle.

Pour l'analyse des conduites en situation co-partagée avec l'adulte, H a une utilisation plus parsemée des objets lors du bilan initial, passant de l'un à l'autre dans un plaisir moteur (lancer le tube, tournoyer les serpents...) et sensoriel (lécher la pâte à modeler). Lors du bilan final, H complexifie ses actions et demande la participation de l'adulte (mettre des billes dans un cube gigogne et les tourner avec une baguette en demandant aux adultes de faire de

même). Il anticipe le résultat de ses actions (se place spontanément à la réception lorsqu'il insère une balle dans le tube).

Lors de l'analyse des conduites face à une situation ludique suggérée par l'adulte, H s'intéresse aux mêmes objets au cours des deux bilans. Néanmoins il passe plus de temps sur chaque objet lors du bilan final.

▪ *Comparaison de l'analyse des conduites face aux objets symboliques*

Lors de l'analyse des conduites spontanées sans intervention de l'adulte au bilan initial et au bilan final, H a porté son attention sur du matériel différent. En effet, lors du bilan initial successivement ses conduites ont porté sur : un godet en plastique, un pic en bois, un couteau, des assiettes, une fourchette et un œuf en plastique. Lors du bilan final successivement ses conduites ont porté sur : des baguettes de bois, un marteau, un tournevis, un pic en bois, un godet, un cube en bois, des cuillères, une bille plate, un plateau à œufs, un fil, un linge, des pinces à linge et une fourchette. Nous notons qu'au bilan final, H utilise des objets plus divers. Leurs propriétés sont exploitées par des conduites protologiques et non symboliques. Seul le marteau fait l'objet d'un usage fonctionnel.

Pour l'analyse des conduites en situation co-partagée avec l'adulte, H utilise approximativement le même matériel lors des deux bilans. Nous remarquons néanmoins une appropriation différente de ce matériel. Lors du bilan initial, H agit le matériel signifiant dans l'imitation de l'adulte. Au bilan final, il propose spontanément d'utiliser certains objets dans leur réelle fonctionnalité et adjoint même une fonction symbolique à la boîte de rangement qui devient un lit pour le bébé. Comparativement au bilan initial, H reconnaît davantage les objets pour leur fonction.

Lors de l'analyse des conduites en situation ludique suggérée par l'adulte, H n'utilise que très peu de matériel au bilan final : un hélicoptère, une voiture de police, un playmobil et de la patafix. Là encore, il n'y a pas d'investissement symbolique.

Les conclusions de l'analyse comparative des deux bilans corroborent l'évolution constatée en séance. H diversifie ses choix d'objets dans une volonté d'action. Néanmoins il n'est pas encore entré dans le jeu symbolique et se cantonne à une utilisation fonctionnelle des objets.

- Evolution des conduites d'H par rapport aux actions mobilisées.

A chaque séquence nous relevons les conduites d'H et nous déterminons une description protologique en référence aux travaux de MOREL et de LEZINE et coll (1982).

Dans les deux bilans d'H, nous retrouvons essentiellement des répétitions d'actions simples, des juxtapositions d'actions ou des successions d'actions :

- Au bilan initial nous relevons 22 répétitions d'actions simples, 11 juxtapositions d'actions et 7 successions d'actions.

- Au bilan final nous relevons 17 répétitions d'actions simples, 18 juxtapositions d'actions et 10 successions d'actions.

Par conséquent nous remarquons qu'au niveau protologique les actions d'H ont évolué, elles se sont complexifiées.

En outre, H propose plusieurs épisodes d'imitation différée avec des objets non signifiants ce qui est nouveau par rapport au bilan initial. En ce sens, H est créateur de sens, il progresse vers la fonction sémiotique.

▪ *Comparaison de l'analyse des conduites protologiques*

Voici un extrait du tableau d'analyse des bilans, illustrant la complexification des actions d'H :

Lors de l'analyse des conduites en situation ludique suggérée par l'adulte :

-Au bilan initial, avec les animaux gigognes : H essaie furtivement d'**insérer** la clef dans la serrure sans y parvenir. Il **agite** l'animal et **le tire** par la clef. Il dit : « *un ours bien dodu* ». L'orthophoniste agite l'ours pour qu'H entende qu'il y a un contenu. Il **réitère l'action** de l'orthophoniste. H dit : « *il me faut la clef* » et **réessaie d'ouvrir** l'ours sans y parvenir : « *ça marche pas* » dit-il. L'ours s'ouvre par hasard, un cochon apparaît, H dit : « *un cochon* ». Il **l'agite** et **le cogne** contre la table. Comme il ne parvient pas à l'ouvrir, il dit : « *je le range* ». Il **tape** sur le cochon et **le fait rouler**. Sur initiation de l'orthophoniste, H trouve le bouton d'ouverture et **appuie dessus** frénétiquement. Un chien en sort : « *un chien* » dit H. Il extrait les deux animaux suivants. H **remboîte** chaque élément **en forçant la fermeture**. Il a besoin

de l'aide de l'orthophoniste mais ne le lui demande pas. Elle incite le passage à une autre activité.

-Au bilan final, avec les animaux gigognes : H dit : « *il va tomber, il va se casser* » en tirant sur la ficelle de la clef. Il dit : « *la clef* » et **l'insère dans la serrure** ventrale de l'ours. Son action manque de finesse mais l'ours finit par s'ouvrir : « *ça s'ouvre* ». H **sort le cochon** de l'ours puis **le remet et referme** le tout : « *voilà je l'ai refermé* ». H reprend son action : « *il faut ouvrir la clef...ouvrons la clef...ça s'ouvre* ». H sort le cochon « *un cochon* » et l'ouvre en **appuyant** sur son ventre, un chien apparaît. Il essaye de **fermer le cochon avec force** en vain : « *on peut le fermer ? j'arrive pas* ». Laura aide H qui remet le cochon dans l'ours. H tente de refermer le tout en **tapant dessus** avec un poing puis les deux. « *On a fini* » dit H.

Au bilan final, H mobilise des successions d'actions et son intérêt se porte davantage sur le résultat de ses actions.

- *Comparaison de l'analyse des conduites face aux objets symboliques*

Lors de l'analyse des conduites d'H en situation co-partagée avec l'adulte :

-au bilan initial avec l'ours en peluche, le bébé, un godet, le biberon et une boîte : H prend spontanément l'ours en peluche et le **jette** autour de l'espace de travail en le nommant. L'orthophoniste initie une activité en donnant à manger au bébé. H cherche un godet et dit du bébé : « *il a soif, il est triste* ». Il **fait semblant de donner à boire** au bébé avec le godet. Il **fait de même avec le biberon** en s'exclamant : « *biberon, biberon, il faut boire de toute la potion, il pleure* ». H **sent** le biberon. [...] H **reprend le biberon**, l'orthophoniste l'incite à donner à boire à l'ours, H s'exécute en marmonnant : « *biberon à moi... toute la potion* » et en vocalisant. H **jette le biberon**, l'orthophoniste s'exclame : « *oh c'est tout renversé* », H répond : « *c'est du lait* ». Elle dit : « *c'est tout sale par terre* », il répond : « *c'est pas vrai ! J'essuie avec mes pieds* » en s'exécutant. Sur initiation de l'orthophoniste, H range tout dans la boîte. Il **tape puis appuie fortement** sur la boîte pour qu'elle se ferme.

-au bilan final avec l'ours en peluche, le bébé, le biberon et une boîte : Sur incitation : « *regarde le bébé, est-ce qu'il a faim ?* », H **donne le biberon au bébé** en répondant : « *il a très soif* ». « *Voilà c'est bon, il va dormir* ». Laura demande où le bébé va dormir, H répond :

« dans le lit » et **place le bébé dans une boîte**. Sur incitation il place aussi l'ours dans la boîte pour dormir.

Au bilan final, H adhère à la mise en situation proposée par l'adulte et attribue une fonction symbolique à la boîte qui devient un lit.

Pour conclure cette première hypothèse nous pouvons affirmer que lors des séances de rééducation ou en comparaison des deux bilans, nous observons une évolution des actions d'H sur les objets et dans son rapport au monde. Il est toujours en quête de permanence et il s'appuie désormais sur des invariants construits pour prolonger ses explorations. Par ailleurs H prend bien mieux en compte les étayages suggérés par l'adulte.

A présent il est intéressant d'envisager l'impact de l'évolution de la pensée d'H sur ses comportements stéréotypés.

1.2 Validation de l'hypothèse 2

Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique, nous pouvons observer une évolution des comportements stéréotypés de l'enfant autiste.

Pour valider cette hypothèse nous allons tout d'abord présenter les comportements stéréotypés qui envahissent H d'après le questionnaire relatifs aux stéréotypies. Puis nous ferons une analyse comparative des occurrences des stéréotypies lors des bilans initial et final. Enfin nous formulerons une appréciation qualitative, au vu des résultats de notre grille d'évaluation des éléments comportementaux intervenant dans la communication.

1.2.1 Présentation des stéréotypies d'H

Le questionnaire relatif aux comportements stéréotypés d'H a été proposé à son entourage ainsi qu'à son orthophoniste au moment du bilan initial.

En voici l'analyse.

Description des stéréotypies :

H présente des stéréotypies motrices. On relève des mouvements de la tête, des grimaces, des bruits de bouche et des stéréotypies de la main (des gestes pour faire bouger les objets et du flapping). Depuis peu, H porte ses doigts à la bouche (il ronge et suce ses ongles).

H présente également des écholalies vocales et verbales immédiates et différées. Les écholalies verbales différées étant les plus fréquentes.

Les stéréotypies peuvent être mixtes. Le cas échéant elles peuvent être concomitantes ou séparées.

Apparition des stéréotypies :

Les comportements stéréotypés seraient apparus entre deux ans et demi et trois ans, quand H est « inoccupé ».

Circonstances d'apparition actuelle :

H présente des stéréotypies pendant les activités quotidiennes, notamment lorsqu'il visionne un DVD, lit une histoire ou écoute un CD. Il reproduit les gestes, grimaces et paroles vus ou entendus. Les écholalies verbales différées sont très présentes quand H est inactif (dans la salle d'attente par exemple).

Il en va de même pendant les activités dirigées. Les comportements stéréotypés apparaissent quand H n'est pas sollicité ou quand il se trouve en difficulté face à un exercice.

C'est lors des activités libres et spontanées que les stéréotypies sont les plus présentes. Les chansons et les histoires lues et vues sont largement reproduites. Le flapping apparaît préférentiellement lors d'un moment d'excitation et de contentement. Les écholalies servent d'échappement face à l'ennui ou à la difficulté.

Les stéréotypies, quelles que soient leurs natures, apparaissent en présence d'un adulte (que celui-ci soit connu ou non d'H), d'un pair et quand H est seul.

Le plus fréquemment les stéréotypies apparaissent lorsque H est seul et hors de toute activité dirigée.

1.2.2 Analyse quantitative des stéréotypies au cours des bilans

Voici le recensement des occurrences des comportements stéréotypés lors du **bilan initial**.

- Conduites protologiques

En présence d'objets non signifiants, les conduites stéréotypées sont massives en situation co-partagée avec l'adulte. On retrouve majoritairement des stéréotypies sensorielles, des stéréotypies de la main, des déambulations ainsi que des écholalies verbales différées.

Grille recensant les occurrences des stéréotypies lors des conduites protologiques au bilan initial :

| | En situation spontanée | En situation co-partagée avec l'adulte | Face à une ludique suggérée par l'adulte |
|---|------------------------|--|--|
| <i>Conduites stéréotypées</i> | | | |
| Stéréotypies sensorielles | 3 | 8 | 0 |
| Stéréotypies motrices de la main (dont le flapping) | 0 | 5 | 7 |
| Bruits de bouche | 0 | 1 | 0 |
| Déambulations | 6 | 5 | 0 |
| Echolalie vocale immédiate | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie vocale différée | 0 | 0 | 2 |
| Echolalie verbale immédiate | 1 | 1 | 0 |
| Echolalie verbale différée | 2 | 5 | 0 |
| Nombre total de conduites stéréotypées | 12 | 25 | 9 |

- Conduites symboliques

En présence d'objets signifiants, les observations corroborent le dépouillement du questionnaire : les comportements stéréotypés sont plus présents en situation spontanée.

Grille recensant les occurrences des stéréotypies lors des conduites symboliques au bilan initial :

| | En situation spontanée | En situation co-partagée avec l'adulte | Face à une ludique suggérée par l'adulte |
|---|------------------------|--|--|
| <i>Conduites stéréotypées</i> | | | |
| Stéréotypies sensorielles | 1 | 1 | 0 |
| Stéréotypies motrices de la main (dont le flapping) | 1 | 1 | 3 |
| Stéréotypies motrices corporelles | 0 | 0 | 1 |
| Grimaces | 1 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale immédiate | 1 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale différée | 1 | 1 | 0 |
| Nombre total de conduites stéréotypées | 5 | 3 | 4 |

Voici le recensement des occurrences des comportements stéréotypés lors du **bilan final**.

- Conduites protologiques

En présence d'objets non signifiants, les comportements stéréotypés interviennent toujours davantage en situation co-partagée avec l'adulte avec néanmoins bien moins d'occurrences. On passe de vingt-cinq à dix stéréotypies. La nature des comportements stéréotypés s'est également modifiée : reste des déambulations et des écholalies verbales différées.

Grille recensant les occurrences des stéréotypies lors des conduites protologiques au bilan final :

| | En situation spontanée | En situation co-partagée avec l'adulte | Face à une ludique suggérée par l'adulte |
|---|------------------------|--|--|
| <i>Conduites stéréotypées</i> | | | |
| Stéréotypies sensorielles | 0 | 0 | 1 |
| Stéréotypies motrices de la main (dont le flapping) | 0 | 1 | 2 |
| Bruits de bouche | 0 | 0 | 1 |
| Déambulations | 5 | 5 | 2 |
| Echolalie vocale immédiate | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie vocale différée | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale immédiate | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale différée | 4 | 4 | 1 |
| Nombre total de conduites stéréotypées | 9 | 10 | 7 |

- Conduites symboliques

En présence d'objets signifiants, les comportements stéréotypés sont toujours plus présents en situation spontanée. Si au bilan initial les stéréotypies étaient de diverses natures, il s'agit au bilan final essentiellement d'écholalies verbales différées.

Grille recensant les occurrences des stéréotypies lors des conduites symboliques du bilan initial :

| | En situation spontanée | En situation co-partagée avec l'adulte | Face à une ludique suggérée par l'adulte |
|---|------------------------|--|--|
| <i>Conduites stéréotypées</i> | | | |
| Stéréotypies sensorielles | 0 | 1 | 0 |
| Stéréotypies motrices de la main (dont le flapping) | 0 | 1 | 0 |
| Stéréotypies motrices corporelles | 2 | 0 | 0 |
| Déambulations | 2 | | |
| Grimaces | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale immédiate | 0 | 0 | 0 |
| Echolalie verbale différée | 3 | 0 | 0 |
| Nombre total de conduites stéréotypées | 7 | 2 | 0 |

Tableau comparatif des occurrences des stéréotypies selon la situation entre le bilan initial et final :

| <i>Nombre total de comportements stéréotypés</i> | <i>Bilan initial</i> | <i>Bilan final</i> |
|--|----------------------|--------------------|
| En situation spontanée | 17 | 16 |
| En situation co-partagée avec l'adulte | 28 | 12 |
| Face à une ludique suggérée par l'adulte | 13 | 7 |
| Au total sur toute la durée du bilan | 58 | 35 |

Ces grilles d'évaluation confirment que, suite à dix séances de rééducation orthophonique, H présente moins de comportements répétitifs. Nous observons une différence significative du nombre de stéréotypies entre le bilan initial et le bilan final notamment en situation co-partagée avec l'adulte.

Cette évolution a été transférée dans la vie quotidienne puisque la maman d'H signale dans le questionnaire de fin de suivi que son fils présente moins d'écholalies verbales pendant les activités quotidiennes (repas, habillage). En revanche elle ne note aucune progression quant aux stéréotypies motrices.

1.2.3 Appréciation qualitative

Le travail mené au cours des séances de rééducation sur les ajustements protologiques et langagiers a eu un impact net et rapide sur le comportement d'H. Très vite, les moments où H présentait des stéréotypies ont laissé place à une focalisation sur l'activité. Ceci a permis une évolution visible en termes d'interactions sociales, de communication et de langage. Ces progrès sont observables non seulement via la grille d'analyse de la communication et des interactions remplie suite à chaque séance mais également au travers du questionnaire final montrant le transfert à la vie quotidienne.

- Evolution dans les interactions sociales

Des progrès sont visibles au niveau de la régulation des interactions sociales.

H a toujours disposé d'un contact oculaire avec autrui satisfaisant pour un enfant autiste. Néanmoins ce contact plutôt furtif lors des premières séances s'est prolongé tant en durée qu'en intérêt. Il en va de même pour les gestes à visée communicationnelle. Ceux-ci sont de plus en plus présents et montrent une plus grande sollicitation de l'adulte : H tend volontiers des objets pour que nous partagions son action. Sans omettre que les expressions intentionnelles envers autrui se sont enrichies. Les dernières séances comportent des sourires clairement adressés à l'interlocuteur.

Tous ces éléments sont généralisés à la vie quotidienne : la maman stipule : « il sourit beaucoup plus et de façon tout à fait appropriée, en regardant droit dans les yeux ».

Une progression s'apprécie également au niveau du partage avec autrui.

Les épisodes d'attention conjointe quasi absents au début de l'étude sont en nette augmentation en fin de protocole. H cherche activement l'attention d'autrui et le partage de son activité. Il en va de même pour le pointage. Au départ H l'utilise de façon inadapté, il tend son doigt sans prêter attention ni à l'élément désigné ni au regard de l'interlocuteur. Son pointage n'est pas vecteur de partage. Au fur et à mesure des séances H a recours à un pointage adapté. Son regard est concomitant au geste et il observe la réaction de son interlocuteur : il s'agit d'un pointage proto-impératif. Cette évolution est majeure au vu de l'importance du déficit de pointage dans la symptomatologie autistique et de sa valeur prédictive pour l'entrée dans le langage symbolique.

Voici un exemple du peu d'interactions au cours d'une séquence autour des voitures pendant la séance 2 :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | | INTERACTIONS | |
|---------------|---|--|----------------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| | Productions verbales | Contexte d'apparition | Ajustement langagier | Réaction à l'ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| 00 : 40 sec | « attention ça va péter », « elle est sortie » | H insère une voiture dans un tube puis la ressort. Usage descriptif du langage. | | | | |
| 01 :16 mn | « voilà, elle est sauvée » | H insère une voiture dans un tube. Usage descriptif du langage. | | | | |
| 01 : 28 mn | « suivante, je vais essayer encore un peu plus fort, je vais fermer le couvercle » | H insère une nouvelle voiture dans le tube, le couvercle saute, il le remet. Usage descriptif du langage. | | | | |
| 02 : 02 mn | « elle ne marche pas trop bien », « ça va péter ». Echolalie verbale différée : « parez interfeu ». | H insère une voiture dans le tube avec force afin que le couvercle saute. Usage descriptif du langage. | | | Contact oculaire furtif avec Aurélie. | |

Voici un exemple de progression dans les interactions au cours des séances 9 et 10 :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | INTERACTIONS | | |
|------------------------|---|---|----------------------|---|---|--|
| | Productions verbales | Contexte d'apparition | Ajustement langagier | Réaction à l'ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| Séance 9 : 21 : 02 mn | « tiens une petite plume d'oiseau » « tiens tu veux, tu veux faire ? » | H se caresse le visage avec une plume rose et propose à Laura de faire de même. Sollicitation de l'interaction. | « c'est doux ! » | « on dirait de la peinture rose, elle est jolie » « moi je vais la mettre ici, sur la pelote de laine » | Contact oculaire avec Laura et Aurélie. Geste à visée communicationnelle : tendre la plume. | Attention conjointe autour de la plume. |
| Séance 10 : 10 : 40 mn | « alors on enlève ça (plateaux d'œufs remplis de pompons) » | Le ruban élastique entoure l'espace de travail. Il est de plus en plus tendu et fait bouger les éléments de l'espace de travail. Usage informatif du langage. | « on les met où ? » | H répond : « là » (+pointage) et reprend l'action de tirer le ruban : « j'arrive », « au secours, à l'aide, sauvez-nous », « au secours je suis prisonnier par cette corde, cette corde est prisonnier ». | Contact oculaire vers Laura. Expression intentionnelle envers autrui : sourire. | Pointage du lieu de dépose des plateaux. |

Pour résumé, H est passé d'un intérêt modéré pour l'adulte à une réelle prise en compte de celui-ci en tant qu'interlocuteur avec lequel il a un désir de partage.

Il en va de même au quotidien, la maman d'H le trouve plus attentif à ce qui est dit. Toutefois, même s'il est attentif aux propositions d'activités (promenades, jeux de société) sa réaction est souvent d'abord négative. Elle remarque également qu'H a joué à deux reprises de façon adapté avec sa sœur, ce qui est inédit.

- Evolution dans la communication

En début de protocole H présente de nombreuses écholalies verbales différées à l’instar des chiffres évoqués plus haut. Bien souvent celles-ci sont déclenchées par la situation ou les objets en présence sans pour autant avoir de valeur informative. Par exemple, dès qu’il se saisit d’un tube, H dit : « *parez à interfeu* » (formule plaquée probablement entendue dans un dessin animé).

En rapport avec ces écholalies, nous notons deux évolutions importantes.

Lors des premières séances, H est très bruyant, répétant inlassablement les mêmes phrases plaquées ou chantonnant. Dans les dernières séances, H est devenu silencieux. Il est ainsi plus enclin à recevoir et intégrer des informations provenant de son entourage. L’adulte est plus en mesure de communiquer avec lui. Les temps de silence, en adéquation avec le travail de ses mains sont également un espace de construction pour sa pensée.

Les verbalisations sont quantitativement moindres mais leur valeur informative s’est développée. Il s’agit dans les dernières séances d’un langage à propos tout à fait nouveau.

Voici un exemple de passage d’un langage descriptif à un langage informatif lors des séances 1 et 9 :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | | INTERACTIONS | |
|-----------------------|--|--|-----------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------|
| | Productions verbales | Contexte d’apparition | Ajustement langagier | Réaction à l’ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| Séance 1 : 15 : 16 mn | « <i>elle marche pas, elle marche</i> » | H prend une voiture et la fait rouler au sol d’avant en arrière. | « <i>qu’est ce qui marche ?</i> » | H dit : « <i>elle marche celle-là</i> » et poursuit son action. | | |
| Séance 9 : 09 : 04 mn | Enchaînement de : « <i>on peut essayer</i> », « <i>ça a marché</i> » qui ponctuent son action. | H enfle un anneau sur un pic planté dans la plaque de polystyrène. | « <i>et avec un petit ?</i> » | « <i>on peut essayer, voilà</i> » dit H en s’exécutant, « <i>ça suffit c’est parfait</i> ». | Contact oculaire avec Laura. | |

L'enrichissement des verbalisations d'H s'est accompagné d'une diversification de la nature de ses demandes. Durant les premières séances il s'agissait essentiellement de demandes d'actions et d'objets. A la fin de l'étude H fait des demandes d'aide, d'informations, d'attention, d'interaction, de permission et de feedback. Le tout adéquatement.

En voici quelques exemples au cours des différentes séances :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | | INTERACTIONS | |
|--------------------------|---|--|---|---|---------------------------------------|---------------------|
| | Productions verbales | Contexte d'apparition | Ajustement langagier | Réaction à l'ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| Séance 1 : 01 : 12 mn | « <i>il me faut les voitures</i> » | Le circuit est construit, H recherche les voitures. Demande verbale d'objet. | « <i>oui, alors comment on fait pour...</i> » | H interrompt l'orthophoniste en disant : « <i>et voilà j'en ai plus besoin, ça va</i> ». Il ouvre une boîte contenant des voitures. | | |
| Séance 3 : 21 : 20 mn | « <i>oups tu peux le ramasser ?</i> » | H fait tomber une planche de gommettes. Demande verbale d'action. | | | | |
| Séance 4 : 06 : 22 mn | « <i>tu pourrais m'aider, s'il te plaît Laura</i> » | H veut coller une étoile sur la feuille. Demande verbale d'aide. | « <i>oui je peux t'aider, c'est moi qui met la colle sur l'étoile ? de quel côté ?</i> ». | H répond : « <i>ici</i> » (+ pointage). | Contact oculaire avec Laura. | Pointage. |
| Séance 5 : 39 : 16 mn | « <i>on range quoi ?</i> » | H tourne autour de la table sans savoir quoi ranger. Demande verbale d'informations. | « <i>regarde</i> » (+proposition de la boîte d'épées à ranger) | « <i>ce sont les épées du chat botté</i> » dit H en fermant la boîte. | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|---|---|--|---|
| Séance 6 : 31 : 26 mn | « <i>regarde !</i> » « <i>regarde ça roule, ça fait une cascade</i> » | H ouvre la boîte et constate que les spaghettis glissent à l'intérieur. Demande verbale d'attention. | « <i>ça roule oui</i> » « <i>une cascade de spaghettis</i> » | H observe attentivement les pâtes et les touche. | Contact oculaire vers Laura. | Attention conjointe autour des pâtes qui glissent. |
| Séance 9 : 04 : 29 mn | « <i>allez ho hisse ho hisse</i> » « <i>allez Aurélie !</i> » | H tire la corde à travers un tube en carton que Laura tient. Demande d'interaction. | « <i>ho hisse</i> » | H dit : « <i>oh elle est sortie</i> » une fois toute la corde tirée. | Contact oculaire vers Laura et Aurélie. | |
| Séance 9 : 17 : 38 mn | « <i>est-ce que Aurélie on peut faire celle-là pour faire couic ?</i> » | H propose de couper une paille orange. Demande de permission. | « <i>ah oui c'est une super idée, vas-y H</i> » | « <i>ça ça c'est pour décorer pour Noël. Ça c'est pour une surprise pour papa</i> » dit H en posant la paille découpée. | | |
| Séance 9 : 16 : 37 mn | « <i>attention ça va faire clac</i> » | H se prépare à couper une nouvelle paille. Usage informatif du langage (anticipation). | « <i>clac</i> » | Une fois la paille posée, il dit : « <i>ça c'est pour décorer, pour Noël hein Aurélie ?</i> ». Demande de feedback. | Contact oculaire avec Laura et Aurélie. | |

L'explosion de ces demandes s'accompagne de l'affirmation d'H dans son statut de locuteur. Il est désormais initiateur de l'échange et interpelle de plus en plus volontiers l'adulte de manière adaptée. H s'inscrit dans une réelle dynamique de communication.

Si la maman d'H n'a pas noté de diversifications dans les demandes spontanées de son fils, elle a sans conteste l'impression qu'il l'interpelle davantage et que ses propos sont plus informatifs. Il raconte volontiers et justement des activités très nouvelles, de vacances par exemple.

Au niveau des aspects pragmatiques, une évolution est notable : l'augmentation du nombre de tours de parole.

Voici un exemple de l'évolution du nombre de tours de parole entre la séance 1 et 9 :

| Repères vidéo | LANGAGE | | | INTERACTIONS | | |
|--------------------------|--|--|---|--|--|---|
| | Productions verbales | Contexte d'apparition | Ajustement langagier | Réaction à l'ajustement | Régulations des interactions sociales | Partage avec autrui |
| Séance 1 : 22 : 44 mn | « <i>je sors de ma cachette</i> », « <i>j'étais là et j'ai trouvé une voiture petite, tiens cadeau pour toi</i> ». « <i>oui, je départ pour le départ, t'es prête ? attention je vais mettre ça</i> (son doigt) ». « <i>bravo, tu as gagné, encore une fois et c'est fini.</i> » | H sort de sa cachette et tend une voiture à Aurélie. Elle prend et lance la voiture. | « <i>oh merci, comme c'est gentil. Je peux l'essayer ?</i> » | | Geste à visée communicationnelle : il tend la voiture à Aurélie. | Attention conjointe autour de la voiture. |
| Séance 9 : 00 : 51 mn | « <i>alors alors le petit champignon était dans une cage</i> » « <i>oui le petit champignon était dans une cage parce que dans le volcan il y avait de la lave</i> » « <i>oui c'est très très très chaud</i> » « <i>oui ça brûle les fesses</i> » « <i>oui il y avait un dragon (bruitages)</i> » « <i>nan nan dans Super Mario dans le château du dragon la porte elle était fermée</i> » « <i>alors le champignon était en prison parce que c'était alors le dragon qui apportait le champignon en prison alors la porte elle était fermée</i> » | Description spontanée d'un jeu de console vidéo. Sollicitation de l'interaction. | « <i>dans une cage ?</i> » « <i>de la lave !</i> » « <i>très chaud la lave oui</i> » « <i>c'est dans Mario le champignon ?</i> » « <i>d'accord dans Super Mario</i> » | Un coup de téléphone interrompt la conversation. | Contact oculaire vers Laura et Aurélie. | |

A travers ces exemples il est important de remarquer non seulement l'accroissement du nombre de tours de parole mais également le passage d'un échange sur les objets en présence à un partage d'anecdote. La prise en compte des questions de l'interlocuteur reste toute relative, néanmoins H s'ancre davantage dans un processus communicationnel.

Cette évolution n'est pas encore reprise au quotidien. La maman d'H remarque que les échanges de plus de deux tours de parole sont rares et restent focalisés sur des sujets précis (jeux de console ou films).

Pour résumé, la diminution des écholalies verbales différées a permis à H d'entrer dans la communication avec autrui. Les échanges sont de plus en plus fréquents et l'informativité des propos s'est améliorée.

Si le contenu des verbalisations d'H s'est amélioré, leur forme a également gagné en congruence.

- Evolution dans le langage

A la fin de chaque séance d'intervention orthophonique, H raconte ce qui lui a plu et nous prenons note de son discours.

Voici ce qu'il dit de la séance 1 :

« *Alors les voitures y zont faits joui (+ pointage vers le lieu de l'action) »*

« *Alors les chenilles la fait vroum vroum vroum (+ regard vers le lieu de l'action et exemple de la trajectoire avec le doigt) »*

« *Alors j'étais sous la table (+regard vers celle-ci) Alors j'ai fait peur à Aurélie (contact oculaire vers Laura) »*

« *Alors les boules elles ont fait joui joui joui joui (+ regard vers le lieu de l'action et exemple de la trajectoire avec le doigt) et elle a gagné»*

Sur incitation : « *alors j'ai enlevé toutes les choses, tout enlevé les choses sur la balayette (+ regard vers le lieu de l'action) »*

« *J'écris H* » termine-t-il en écrivant son prénom.

Les verbalisations sont ici descriptives, le regard et le pointage sont adaptés. Toutefois la morphosyntaxe et le lexique sont pauvres laissant place à de nombreuses onomatopées.

Voici ce qu'H dit à l'issue de la séance 8 :

H commente spontanément l'affiche qu'il a reçu comme renforçateur au groupe de compétences sociales : H : « *Tu vois c'est un poster. Deux tyrannosaures qui se bagarrent. Ils ont de longues griffes et griffus.* » Orthophoniste : « *Tu l'as eu où ?* », H : « *Au groupe* », O : « *Qui l'a donné ?* », H : « *C'était Audrey* », O : « *Qu'est-ce que tu as fait au groupe ?* », H : « *Moi parce que j'étais super sage* ». (+ regard sur l'affiche).

« *Moi on a mis tous les pâtes dans une grosse boîte pour faire une grosse cascade* (+onomatopée « *chhh* » et regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

« *Alors alors on a fait tous les spaghettis en saucisses alors c'était c'est l'heure du barbecue, c'est l'heure du barbecue* (+ regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

« *Quelle est la première lettre du mot viande ?* »

« *Laquelle est la plus grande, l'assiette bleue ou l'assiette jaune* (écholalie verbale différée) »

« *Moi on a mis tout la laine dans le tunnel* (+ regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

« *Et alors y avait tous ces pâtes dans la boîte noire. Alors elle était là avec les pâtes* (+ regard et pointage vers le lieu et l'objet de l'action)».

« *Moi je pourrai écrire H ?* », O : « *Oui tu voudrais l'écrire en quelle couleur aujourd'hui ?* », H : « *En vert* ».

Un bégaiement et des écholalies verbales différées restent présents. Néanmoins nous retrouvons une utilisation du pronom « on » de plus en plus marquée. Des relations de causalité apparaissent avec « parce que » et « pour ». L'utilisation des déictiques se fait en accord avec le regard et le pointage : « dans », « là ».

Le commentaire de fin de séance s'est nettement enrichi. Au cours des séances, d'autres éléments importants, utilisés à bon escient, apparaissent. En voici un recensement :

-apparition de la **préposition spatiale « sur »** : en voici un exemple lors du commentaire de la séance 6 : « *Alors la boîte alors alors était fermée, alors on a mis sur le gros boîte bleue* (+ pointage et regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

- apparition de la **préposition temporelle** « après » : en voici un exemple lors du commentaire de la séance 6 : « *Moi alors moi on a rangé tous les spaghettis dans cette grosse boîte, on ne les voit plus* (+ regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

« *Et après on a refermé dans une grosse boîte rose, une grosse boîte rose* (+ pointage et regard vers le lieu et l'objet de l'action)».

-diversification des temps verbaux employés : H utilise préférentiellement le présent et le passé composé. Lors de la séance 6, le futur de l'indicatif apparaît : « *Moi dimanche je vais aller chez papy et Nona, je vais prendre alors un panier pour ramasser des œufs de Pâques* ».

-diversification des pronoms personnels : H utilise préférentiellement les pronoms « je, tu, toi, moi » et occasionnellement le « on ». Lors des séances, l'emploi du « on » se généralise et le « nous, vous » apparaissent.

Lors de la séance 3, H ponctue sa demande : « *Toi tu prends ça, moi je prends ça* »

Le bilan final illustre l'utilisation encore malhabile mais néanmoins signifiante du « nous, vous » : « *Vous 2 Aurélie et Laura nous avons préparé une tarte aux pommes à la fraise et à la cerise* ».

-passage de l'emploi uniquement d'adjectifs démonstratifs « ce, cet(te), celle-là » à l'**adjectif possessif** « sa » : « *Oui un dragon chinois il est gros et énorme avec sa grosse queue* » (séance 7).

En définitive, H entre progressivement dans un processus de sémiotisation. Le langage qu'il utilise est en accord avec le travail de ses mains. Il est désormais capable d'évoquer le contenu des séances par un commentaire de fin comprenant des relations causale, spatiale et temporelle adaptées. La meilleure prise en compte de l'interlocuteur s'objective non seulement par la multiplication des demandes dont il est instigateur mais également par l'apparition des pronoms personnels pluriels.

Dans la vie quotidienne, la maman d'H ainsi que son éducatrice ont remarqué l'utilisation des prépositions spatiales et des temps verbaux appropriés. La maman indique que les pronoms restent source de confusions.

2. Synthèses et conclusions pour les hypothèses

2.1 Validation de l'hypothèse 1

Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique pendant dix séances, l'enfant autiste évolue dans ses actions sur les objets et dans son rapport au monde.

Nous avons pu identifier l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur l'évolution d'H dans son rapport au monde. Son intérêt aux objets s'est développé, il paraît plus curieux et les actions qu'il mobilise se sont complexifiées.

Nous avons pu vérifier l'efficacité de cette démarche rééducative par la comparaison des résultats du bilan initial et du bilan final au niveau de l'évolution du fonctionnement cognitif. H est toujours dans la construction de l'invariant, en quête de retrouvabilité, mais désormais il est dans une recherche de permanence du résultat de ses actions par la création de moyens originaux adaptés.

2.2 Validation de l'hypothèse 2

Grâce à l'ajustement protologique et langagier proposé en rééducation orthophonique, nous pouvons observer une évolution des comportements stéréotypés de l'enfant autiste.

Nous avons pu remarquer, grâce à la comparaison des occurrences des comportements stéréotypés au bilan initial et final, une impressionnante réduction de ceux-ci. L'ajustement protologique et langagier permet de contenir H dans ses conduites répétitives. Cette diminution lui a permis de s'installer dans l'activité. En découle une progression en termes d'interaction, de communication et de langage observable à travers la grille d'analyse des énoncés produits par H.

Au niveau des interactions, H prend davantage en compte l'adulte qui l'accompagne dans ses activités. Il montre plus d'ancrage dans l'échange dont il est de plus en plus fréquemment l'initiateur.

Au niveau de la communication, les tours de rôles se multiplient et le discours d'H gagne en informativité.

Au niveau du langage, H entre dans un processus de sémiotisation avec des liens désormais indéniables entre ses paroles et ses actes.

1. Synthèse globale des résultats

Il est important de considérer que les stéréotypies de l'enfant autiste sont un moyen pour lui de créer des régularités face à un événement nouveau se présentant à sa pensée. Ce refuge créé est contrôlable, les effets provoqués sont attendus, il n'y a pas de décalage entre l'attendu et le trouvé (LIVOIR-PETERSEN, 1996).

L'ajustement protologique et langagier, en s'accrochant aux préoccupations cognitives de l'enfant l'aide à installer des invariants et à se considérer comme organisateur de son environnement (MOREL, 2008).

En prenant ainsi en compte les stéréotypies comme élément développemental nécessaire à l'enfant autiste, nous proposons une prise en charge différente, non intrusive, des comportements stéréotypés.

Les analyses comparatives du comportement d'H entre les deux bilans permettent de noter qu'après dix séances de rééducation le nombre de stéréotypies a significativement diminué. Nos hypothèses sont confirmées.

Nous nous proposons d'étudier l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés chez un enfant autiste de neuf ans.

Nous avons constaté qu'en proposant l'ajustement protologique et langagier en rééducation orthophonique à un enfant autiste nous parvenons à favoriser le développement de sa pensée et sa compréhension du monde. Par cet intermédiaire, l'ajustement protologique et langagier permet d'obtenir des résultats encourageants quant à la réduction des comportements stéréotypés. Par la même une évolution intéressante des interactions, de la communication et du langage est apparue.

2. Critiques sur la démarche et le travail

Au début du protocole, nous souhaitions proposer quinze séances de rééducation orthophonique, ce qui aurait modifié la significativité des résultats. Néanmoins les aléas des disponibilités ne nous ont pas permis de poursuivre sur un plus grand nombre de séances. De manière générale, une étude menée sur une plus longue durée aurait été intéressante.

Cette étude revêt un double enjeu. En plus du travail d'ajustement pour permettre à H de prolonger ses conduites et créer un espace à penser nécessaire au bon développement de ses préoccupations cognitives, nous avons aussi pu préciser notre propre approche thérapeutique. Il a été essentiel de revenir sur nos comportements vis-à-vis de l'enfant et de les adapter. Ainsi, au départ, de nombreuses sollicitations proposées n'étaient pas adaptées au cheminement cognitif d'H. C'est pour cette raison que nous avons créé un tableau d'observation et d'analyse de notre propre ajustement. Toutefois le temps de latence dans l'appropriation de cette méthodologie de prise en charge orthophonique a pu être préjudiciable aux résultats de l'étude.

Toutes les critiques relatives à la démarche de travail peuvent offrir des pistes de réflexion pour les recherches à venir.

3. Pistes de recherche et perspectives thérapeutiques

D'un point de vue professionnel, la réalisation de ce mémoire de recherche nous a permis d'affiner notre approche clinique du handicap en général et de l'autisme en particulier.

De surcroît, nous avons découvert une démarche orthophonique particulière : l'ajustement protologique et langagier. L'application de cette méthodologie nous a ouvert un nouveau prisme dans l'approche des apprentissages. Au terme de cette étude nous pouvons supposer que, si l'enfant autiste rencontre les conditions optimales pour être acteur de ses mises en ordre, nous le verrons s'approprier et investir les apprentissages antérieurs. Ce postulat offre des pistes de réflexions pour des recherches ultérieures.

Plus largement, cette étude offre des perspectives thérapeutiques. Les modalités de prise en charge précoce de l'enfant autiste sont multiples et leur efficacité est discutée.

A l'heure actuelle, les professionnels sont partagés quant à l'attitude à adopter face aux comportements stéréotypés. D'aucuns préconisent l'inhibition, d'autres l'exploitation des conduites répétitives. Il s'agit ici de considérer que la stéréotypie appartient aux composantes développementales de l'autiste. Un retour régulier au connu est indispensable à l'élaboration de sa pensée. L'ajustement protologique et langagier accepte cette démarche en proposant des activités et étayages proches des préoccupations de l'enfant de sorte que « l'appel au même » est moins prégnant.

Notre recherche a abouti à des résultats encourageants et confirme que l'ajustement protologique, proposé en rééducation orthophonique à un enfant autiste, laisse entrevoir des changements bénéfiques de conduites allant même jusqu'à influencer sur tous les domaines de la triade autistique.

La complexité de la symptomatologie autistique ne peut attendre une réponse unique, voici une nouvelle piste thérapeutique exploitable en orthophonie.

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHEMAIN E. (2012), *Ajustement protologique et langagier : apports sur la triade symptomatique autistique étudiés sur un cas unique*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université Paris VI Pierre et Marie Curie.

BRIN F, COURRIER C, LEDERLE E, MASY E. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho Edition.

BURSZTEJN C. (2001). Les troubles autistiques : données actuelles. *Rééducation Orthophonique, Vol.39, N°207*, 11-24. Paris.

CUNNINGHAM A, SCHREIBMAN L. (2008). Stereotypy in autism : the importance of function. *Research in autism spectrum disorder, 2*, 469-479.

CUNY F, ANTOINE S (2010) Les aides à la communication pour les personnes avec autisme. *Autisme et pratiques d'intervention*. Marseille : Solal.

CUNY F, GASSER F. (2000). Evaluation des capacités de communication verbale et non verbale chez l'enfant autiste. *Glossa, 70*, 4-14.

DANON-BOILEAU L. (2002). *Des enfants sans langage : de la dysphasie à l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

DENNI-KRICHEL N. (2000). Analyse du rapport de l'ANDEM sur l'autisme. *Glossa 70* 42-47.

DENNI-KRICHEL N, BOUR S, ANGELMANN C (2001). L'imitation dans la prise en charge orthophonique de l'enfant autiste. *Rééducation Orthophonique, Vol.39, N°207*, 53-70.

DENNI-KRICHEL N, BOUR S. (2008) Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'autisme in Rousseau, T., *Les approches thérapeutiques en orthophonie, Vol. 1* (pp 219-264). Isbergues : OrthoEdition.

FERNANDES M-J. (2001). L'évaluation des compétences communicatives chez l'enfant autiste. *Rééducation Orthophonique, Vol.39, N°207*, 37-51. Paris.

FRITH U. (2010). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

GUILLOTTEL-SUDRE N. (2009). *Exploration et analyse des premiers raisonnements chez cinq enfants autistes (3 à 5ans) dans le cadre d'une intervention précoce*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Lorraine.

HAUTE AUTORITE DE SANTE. (2010). *Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologique et recherche fondamentale*, uniquement disponible sur format électronique sur www.has-sante.fr 32p

HOUVER G, PRETRE M. (2011). *Etude des liens entre développement cognitif et communicatif chez l'enfant porteur d'autisme*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Lorraine.

JEANNIN P. (2009). *Adaptation de l'approche protologique à la prise en charge d'enfants autistes : étude de deux cas dans le cadre d'un suivi longitudinal*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Lorraine.

LEZINE I, RAYNA S, SINCLAIR H, STAMBAK M, VERBA M, (1982). *Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif*. Paris : Presse Universitaire de France.

LIVOIR-PETERSEN M-F. (1996). La répétition dans le développement normal et autistique : un moyen. *Les Cahiers du Cerfee, 185-208*, Université Montpellier III.

MOREL L, ANTHEUNIS P, CRUNELLE D, CUILLERET M, ERCOLANI-BERTRAND F, FEVE-CHOBOUT M-M, GUILBERT A, DE GUERBET C, HASSLER G et ROY S. (2008). Education précoce au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur ou mental. *Les approches thérapeutiques en orthophonie. Vol. 1*, 153-213. OrthoEdition.

MOREL L. (1987). La prise en compte du cognitif en éducation précoce. *Glossa*, 8, 34-40.

NADEL J. (2011). *Imiter pour grandir : développement du bébé et de l'enfant avec autisme*. Paris : Dunod.

PERES-AL HALABY, ADRIEN. (2011). Un programme d'intervention individuel centré sur l'hétérorégulation de l'attention conjointe chez de jeunes enfants avec autisme. *ANAE 115*, 473-477.

PRUD'HOMME M-H. (2010). Le défi des interactions sociales dans l'autisme : intervenir sur les émotions et les compétences sociales. *Autisme et pratiques d'intervention*. Solal.

ROBEL L. (2010). Evolution du concept d'autisme. *La revue du praticien Vol. 60*, 376-378.

ROGE B, MAGEROTTE G, FREMOLLE-KRUCK J. (2001). Les enjeux de l'intervention précoce dans l'autisme. *Rééducation orthophonique Vol. 39, N°207*, 101-107.

ROUSSEAU C. (2000). *Les stéréotypies de l'enfant présentant des traits autistiques : évolution, évaluation, propositions dans la prise en charge orthophonique*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Lille II.

TARDIF C. (2010). Particularités sensorielles des personnes autistes et leur incidence sur la vie quotidienne : des connaissances aux interventions. *Autisme et pratiques d'intervention*. Marseille : Solal.

THOMMEN E, CHASTELLAIN A. (2009). Les comportements stéréotypés chez trois personnes adultes atteintes d'autisme : une analyse de leur occurrence lors d'activités quotidiennes. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 156-164.

DAESSLE Laura

AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ET LANGAGIER : EFFECT ON STEREOTYPIES IN AUTISM. SINGLE CASE STUDY.

Mémoire de Recherche d'Orthophonie – Nancy 2013

ABSTRACT

Since there were so many doubts about the modalities of care of autistic children, we wanted to get further insights in the pioneer rehabilitation technique developed by French speech therapist Lydie MOREL called “l’ajustement protologique et langagier”. The purpose of this technique is to help autistic children improve their abilities to organize their thoughts and perceive the outside world. Previous research illustrated the contribution of such an intervention on the improvement of autism spectrum disorders.

The study focuses on one of three core diagnostic features of autistic disorder, namely restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behavior. Stereotypy corresponds to a large proportion of the behavioral repertoires of children with autism. As a consequence, many researchers and clinicians consider it as an important aberrant behavior to target in behavioral intervention. The fact remains that there is no consensus about stereotypies modality of care.

We assume that stereotypies are a way for the autistic child to create regularity when facing unexpected events. Thought progress needs a regular come back to charted territory. “L’ajustement protologique et langagier” is in agreement with this process by offering activities close to the child cognitive preoccupation. Therefore we observed the effects of “l’ajustement protologique et langagier” on repetitive behaviors on a 9 years old child diagnosed with autism.

The experimental protocol was based on ten speech and language therapy sessions. The initial and final assessments were used to objectivize the child thought process and the stereotypies decrease.

We noted that this mean of rehabilitating speech is an efficient way to improve thought process. Through the intermediary of “l’ajustement protologique et langagier” we got promising results as for stereotypies reduction. Otherwise we also noticed positive evolution on communication abilities, social skills and language.

KEY WORDS : Autism, stereotypies, “ajustement protologique et langagier ”, early education.

DAESSLE Laura

AJUSTEMENT PROTOLOGIQUE ET LANGAGIER : INFLUENCE SUR LES STEREOTYPIES AUTISTIQUES. ETUDE D'UN CAS UNIQUE.

Mémoire de Recherche d'Orthophonie – Nancy 2013

RESUME

Les modalités de prise en charge à proposer à l'enfant autiste en éducation précoce posent toujours question. Nous nous sommes intéressés à un mode d'accompagnement spécifique, où l'orthophoniste tient compte de la préoccupation cognitive de l'enfant pour construire son intervention : l'ajustement protologique et langagier. Des recherches antérieures nous ont éclairés sur l'apport de cet accompagnement sur la triade symptomatique autistique.

Nous avons choisi d'axer notre étude sur un aspect bien particulier de la symptomatologie autistique : les comportements stéréotypés. Tantôt inhibées, tantôt exploitées, les stéréotypies sont au cœur des interrogations de prise en charge.

Nous partons du postulat que les stéréotypies de l'enfant autiste sont un moyen pour lui de créer des régularités face à un événement nouveau. Un retour régulier au connu est indispensable à l'élaboration de sa pensée. L'ajustement protologique et langagier accepte cette démarche en proposant des activités et étayages proches des préoccupations de l'enfant de sorte que « l'appel au même » est moins prégnant.

Ainsi nous nous sommes proposés d'étudier l'influence de l'ajustement protologique et langagier sur les comportements stéréotypés chez un enfant autiste de neuf ans.

Pour ce faire, notre protocole expérimental s'est composé de dix séances d'intervention orthophonique où l'ajustement protologique et langagier a été proposé. Un bilan initial et final des premiers raisonnements et de l'émergence du langage ont permis d'objectiver le cheminement cognitif de l'enfant et la diminution des occurrences des comportements stéréotypés.

Nous avons constaté qu'en proposant l'ajustement protologique en rééducation orthophonique à un enfant autiste nous parvenons à favoriser le développement de sa pensée. Par cet intermédiaire, l'ajustement protologique et langagier permet d'obtenir des résultats encourageants quant à la réduction des stéréotypies. Par là même une évolution intéressante des interactions, de la communication et du langage est apparue.

MOTS-CLES : autisme, ajustement protologique et langagier, stéréotypies, éducation précoce

JURY

Professeur D. SIBERTIN-BLANC, pédopsychiatre, Président du jury
Madame L. MOREL, orthophoniste, Directrice du Mémoire
Madame A. FONTAINE, orthophoniste, Assesseur

DATE DE SOUTENANCE

18 juin 2013