

Troubles du spectre autistique et Méthode Distinctive

Laura Matergia

▶ **To cite this version:**

Laura Matergia. Troubles du spectre autistique et Méthode Distinctive : intérêt de la multimodalité dans l'apprentissage de l'écrit d'un enfant autiste scolarisé au cours préparatoire. Médecine humaine et pathologie. 2014. hal-02096698

HAL Id: hal-02096698

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02096698

Submitted on 11 Apr 2019

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

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

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE DE RECHERCHE

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

Par

Laura MATERGIA

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE ET METHODE DISTINCTIVE

Intérêt de la multimodalité dans l'apprentissage de l'écrit d'un enfant autiste scolarisé au cours préparatoire

Soutenu le 12 juin 2014

MÉMOIRE dirigé par :	**Mme BRUANT Ingrid**	Orthophoniste
PRÉSIDENT DU JURY :	**M. le Professeur SIBERTIN-BLANC Daniel**	Pédopsychiatre
ASSESSEUR :	**Mme ROY Brigitte**	Orthophoniste

Année universitaire : 2013-2014

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans l'élaboration de ce mémoire :

Mme Ingrid Bruant, pour son soutien, sa présence bienveillante, sa bonne humeur et son accompagnement attentif. Merci de m'avoir offert un cadre de travail i-dé-al !

Mme Brigitte Roy, pour ses encouragements et ses relectures, et **M. Le Professeur Daniel Sibertin-Blanc**, pour avoir accepté la Présidence de ce jury. Merci à eux d'avoir eu la gentillesse de se mobiliser une deuxième année autour du thème de ce mémoire, afin d'assurer une continuité dans le travail entrepris l'année passée.

S. et **L.**, les deux enfants avec lesquels j'ai partagé cette expérience, ainsi que leurs parents. Merci de m'avoir laissé entrer à petits pas dans leur monde.

Mes maîtres de stage, durant ces quatre années, pour avoir su m'accueillir, me former, me faire réfléchir et avancer.

Toute la promotion 2014, pour les bons moments que nous avons partagés ensemble. Mille bisous à **Antinéa**, **Delphine**, **Marie** et **Marion**.

Ma famille, pour son soutien indéfectible :
Maman, pour ton écoute à toute heure du jour ou de la nuit et tes conseils avisés.
Papa, pour ta présence rassurante, et pour n'avoir JAMAIS douté de moi !
Joanne, best sister ever, ma voix de la raison.
Miss, pour ta sérénité et ton calme légendaires.
Maxime, pour ton amouuur inconditionnel et ta présence malgré la distance. Merci de m'avoir supportée, dans tous les sens du terme, et d'avoir su écouter mes doutes et mes peurs.
Merci à vous d'être là, tout simplement.

Table des matières

Remerciements 2

Introduction 7

Partie théorique 8
1. L'autisme 8
1.1. Définition 8
1.1.1. Historique 8
1.1.2. Classifications 8
1.1.3. Prévalence et sexe ratio 10
1.1.4. Troubles associés 10
1.1.5. Hypothèses étiologiques 10
1.1.6. Diagnostic 11
1.1.7. Diagnostic différentiel 11
1.2. Un fonctionnement particulier 11
1.2.1. Sensoriel 11
1.2.2. Moteur 13
1.2.3. Cognitif 13
1.2.4. Emotionnel 15
1.3. Communication et langage 16
1.3.1. Interactions sociales précoces et compétences-socles 16
1.3.2. Communication non-verbale, expression et compréhension 18
1.3.3. Communication verbale, expression et compréhension 19
2. La Méthode Distinctive 22
2.1. Cadre théorique et postulats de base 22
2.2. Objectifs 25
2.3. Caractéristiques et principes 26
2.4. Moyens 29
2.4.1. Matériel 29
2.4.2. Entraînement multimodal 30

2.5. Intérêt pour la prise en charge de l'autisme 32
2.5.1. Le style d'apprentissage visuel des personnes porteuses d'autisme 32
2.5.2. La Méthode Distinctive, un outil de communication augmentatif 33
2.5.3. Les compétences travaillées avec la Méthode Distinctive 34

Méthodologie 38
1. Population 38
2. Présentation du patient 38
2.1. Données anamnestiques 38
2.2. Diagnostic et sévérité du trouble 39
2.3. Prise en charge 39
2.4. Comportement et autonomie 39
2.5. Communication et compétences langagières générales 40
3. Outils méthodologiques 41
4. Mode de traitement des données 41
5. Précautions méthodologiques 41

Résultats et analyses 42
1. Les bases de la Méthode Distinctive 42
1.1. Association couleur - son vocalique 42
1.2. Association symbole – bruit 42
1.3. Introduction de nouveaux phonèmes 43
2. Le langage écrit 46
2.1. Les compétences associées à la lecture 46
2.1.1. Connaissance du nom des lettres (alphabet) 46
2.1.2. Habiletés métaphonologiques 47
2.2. Les deux voies de lecture 48
2.2.1. Fusion phonémique et syllabation 48
2.2.2. Lecture par assemblage : les syllabes et les onomatopées 49
2.2.3. Conscience syllabique 51
2.2.4. Lecture par assemblage : les mots 52
2.2.5. Lecture par adressage 53
2.3. La compréhension de la lecture 54
2.3.1. Compréhension écrite de mots 54

2.3.2. Compréhension écrite de phrases 55
2.3.3. Compréhension écrite de texte 58
2.4. La production écrite 59
2.4.1. Mise en couleur 59
2.4.2. Transcription de sons vocaliques 61
2.4.3. Transcription de syllabes ou onomatopées 62
2.4.4. Transcription de mots 63
2.4.5. Transcription de phrases 64
2.4.6. Graphisme 64
3. Autres compétences travaillées 66
3.1. Organisation spatiale et visuo-constructive 66
3.2. Structuration spatio-temporelle 67
3.3. Attention et mémoire visuelle 68
3.4. Attention et mémoire auditivo-verbale 69
3.5. Vocabulaire logico-mathématique 70
3.6. Fonctions exécutives : attention, flexibilité et inhibition 71
3.7. Prosodie 71
3.8. Compétences pragmatiques 72
4. Rencontre avec une seconde patiente : L 74
4.1. Présentation de L. 74
4.1.1. Données anamnestiques 74
4.1.2. Diagnostic et sévérité du trouble 75
4.1.3. Prise en charge 75
4.1.4. Comportement et autonomie 75
4.1.5. Communication et compétences langagières générales 76
4.2. Séances de remédiation orthophonique à l'aide de la Méthode Distinctive 76
4.2.1. Séance 1 76
4.2.2. Séance 2 78
4.2.3. Séance 3 79
4.2.4. Séance 4 80
4.2.5. Séance 5 82
4.2.6. Séance 6 83
4.2.7. Séance 7 84
4.2.8. Séance 8 85

4.2.9. Séance 9 85
4.2.10. Séance 10 87

Conclusion 879
1. Synthèse globale des résultats 89
2. Critiques sur la démarche et le travail 92
3. Pistes de recherche et perspectives 92

Introduction

Les troubles du spectre autistique relèvent d'un état pathologique complexe, affectant le développement normal du cerveau et ayant une incidence sur l'interaction sociale, la communication, les intérêts et le comportement. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées privilégie une scolarité en classe ordinaire pour les enfants. Tout élève, quel que soit son handicap, peut être inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Les enfants autistes scolarisés en milieu ordinaire entrent ainsi dans l'apprentissage de la lecture. L'acquisition du langage écrit dans le cadre de troubles du spectre autistique est un sujet encore peu abordé dans la littérature. Nous pouvons ainsi nous interroger sur les outils susceptibles d'accompagner au mieux les enfants autistes dans ce passage à l'écrit, tout en tenant compte de leurs difficultés en matière de communication et d'interaction.

La Méthode Distinctive, outil de réadaptation fonctionnelle des troubles du langage oral et écrit, propose un traitement multimodal de l'information linguistique, impliquant tout à la fois la modalité auditive, visuelle, et le système moteur des organes bucco-phonatoires.

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans la continuité du travail réalisé par A-L Leclère. En premier lieu, une volonté d'approfondir nos connaissances sur ce mystérieux trouble développemental qu'est l'autisme nous a conduite vers ce domaine. Ensuite, et surtout, c'est la perspective d'une enrichissante expérience clinique qui a motivé notre choix de poursuivre le travail entrepris. A-L Leclère ayant effectué dix séances avec le jeune S, alors en grande section de maternelle, il nous a semblé intéressant d'approfondir la prise en charge et d'observer ainsi les effets d'une telle intervention à plus long terme. De plus, nous avons travaillé avec un autre enfant, L., scolarisé en milieu ordinaire au même niveau que S. Les deux cas seront présentés l'un à la suite de l'autre.

L'objet de cette étude porte sur l'intérêt de la multimodalité, offerte par la Méthode Distinctive, dans l'apprentissage de l'écrit et le développement de compétences communicationnelles, chez l'enfant porteur de troubles du spectre autistique et scolarisé au cours préparatoire en milieu ordinaire.

Partie théorique

1. L'autisme

1.1. Définition

1.1.1. Historique

Le terme autisme dérive du grec *autos* (soi-même) et décrit un retrait en soi-même. Il est introduit par le psychiatre suisse Ernst Bleuler en 1911. Ce terme désigne alors un trouble typique de la schizophrénie gênant de façon extrême le contact avec les autres êtres humains et avec le monde extérieur.

Léo Kanner, pédopsychiatre autrichien-américain, publie en 1943 un article scientifique, *Autistic Disturbances of Affective Contact*, dans lequel il décrit le comportement de onze enfants : il définit ainsi l'autisme infantile, syndrome en soi, indépendant de la schizophrénie. Les principaux symptômes qu'il présente sont l'inaptitude à établir des relations normales avec autrui, le désir d'immuabilité et des troubles du langage.

Un an plus tard, et indépendamment de Kanner, Hans Asperger publie un article, *Die « autistischen Psychopathen » im Kindesalter*, décrivant quatre de ses patients comme des jeunes garçons particuliers, qu'il définit comme dotés « d'un manque d'empathie, d'une faible capacité à se créer des amis, d'une conversation unidirectionnelle, d'une intense préoccupation pour un sujet particulier, et de mouvements maladroits ». Il introduit ainsi le terme de psychopathologie autistique pour décrire des symptômes analogues à ceux décrits par Kanner. On donne par la suite à cet ensemble de symptômes le nom de Syndrome d'Asperger.

1.1.2. Classifications

L'autisme, défini par la Classification Internationale des Maladies (CIM-10, 1993) de l'Organisation Mondiale de la Santé et par le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV, 1994) de l'American Psychiatric Association, est un Trouble Envahissant du Développement (TED) touchant l'ensemble des fonctions psychologiques en

développement durant les premières années de vie. Les caractéristiques principales sont les altérations des interactions sociales, les difficultés de communication verbale et non-verbale, la pauvreté de l'activité imaginative, et une limitation et une restriction des activités et des centres d'intérêt. Toutes ces altérations doivent être présentes avant l'âge de 30 mois.

Depuis mai 2013, la 5e édition du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V) redéfinit les Troubles envahissants du développement en introduisant une nouvelle notion, celle de Troubles du spectre autistique (TSA). Le TSA regroupe en son sein quatre des anciens TED :

- Le trouble autistique proprement dit ;
- Le syndrome d'Asperger, forme particulière d'autisme caractérisée par une absence de retard mental ;
- Le TED non spécifié, dans lequel les syndromes autistiques sont insuffisamment nombreux ou intenses pour que le diagnostic puisse être clairement établi ;
- Le Trouble désintégratif de l'enfance, caractérisé par un développement normal durant une période de plus de 30 mois, suivi par une régression, une perte des acquisitions et l'installation d'un syndrome autistique sévère.

Ces quatre anciens TED sont donc fusionnés pour devenir le TSA. Le syndrome de Rett, syndrome neuro-dégénératif caractérisé par une évolution par phases (ancien TED également), devient quant à lui une entité à part. Enfin, un nouveau diagnostic fait son apparition : le Trouble de la communication sociale.

L'autisme, tel que défini par le DSM-V, est caractérisé par deux catégories de comportements atypiques. La première catégorie concerne la communication sociale et les interactions sociales : environ la moitié des personnes autistes sont non-verbales et toutes éprouvent des difficultés à interagir et à aller vers l'autre, ceci pouvant mener à un isolement important. La seconde catégorie touche les aspects restreints et répétitifs des comportements, intérêts et activités, figeant la personne dans des rituels et la faisant résister aux changements.

Des controverses existent à propos de cette évolution terminologique, qui pointe l'amplitude des troubles se déclinant sur un large spectre. Pour certains, cette notion rend bien compte de la diversité des formes cliniques, des personnes atteintes, de la gradation des signes, et probablement de la diversité des causes. Elle permet aussi d'englober tous les profils d'autisme. Pour d'autres, c'est précisément l'étendue et l'hétérogénéité du spectre, et les difficultés de diagnostic différentiel qui en découlent, qui posent problème.

La CFTMEA-révisée (2001) (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent) continue quant à elle à classer le trouble autistique dans les « Psychoses précoces », sous-catégorie de « Autisme et Troubles psychotiques».

1.1.3. Prévalence et sexe ratio

La Haute Autorité de Santé reconnaît un taux de prévalence de 1 sur 150. On évalue à 440000 le nombre de personnes autistes en France. L'autisme touche quatre garçons pour une fille. Et, dans une fratrie où il existe déjà un enfant atteint, on estime que le risque de développer un trouble du spectre autistique pour un nouvel enfant serait de 4 % si l'enfant déjà atteint est un garçon, et de 7 % si c'est une fille.

1.1.4. Troubles associés

De nombreux troubles ou pathologies peuvent être associés aux TSA, parmi lesquels figurent les troubles du sommeil, l'épilepsie, les troubles psychiatriques (anxiété, dépression, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité) et le retard mental. La prévalence de ce dernier varie selon le type de TSA. Par définition, il n'y a pas de retard mental dans le syndrome d'Asperger. Chez les personnes avec autisme, 70 % présentent un retard mental associé, celui-ci se distribuant en 40 % de retard mental profond et 30 % de retard mental léger. Enfin, certaines maladies génétiques monogéniques et anomalies chromosomiques et géniques peuvent être associées à des TSA.

1.1.5. Hypothèses étiologiques

Les causes exactes de ce trouble sont encore complexes et assez discutées. Pour certains auteurs, les théories psycho-dynamiques, selon lesquelles l'autisme agirait comme un mécanisme de défense en réaction à un environnement hostile, prédominent. D'autres adhèrent à des théories organiques et cognitives, selon lesquelles l'autisme serait le produit de l'intrication de nombreux facteurs, neurologiques, génétiques, biochimiques, métaboliques et anatomiques. D'autres travaux de recherche continuent à explorer les images obtenues par imagerie cérébrale.

L'hypothèse qui prédomine aujourd'hui est celle d'une origine multifactorielle, avec une forte implication de facteurs génétiques. L'autisme est ainsi décrit comme un trouble global et extrêmement complexe du développement, que l'on retrouve dans le monde entier quelle que soit l'origine ethnique et sociale des parents.

1.1.6. Diagnostic

Le diagnostic des troubles du spectre autistique est clinique et se base sur le développement de l'enfant entre 0 et 3 ans. Plus il est précoce, plus il permet de mettre en place au plus tôt une prise en charge adaptée, pour de meilleures chances de progression de l'enfant. Ce diagnostic est effectué par une équipe pluridisciplinaire comprenant un médecin spécialiste, neuropédiatre ou pédopsychiatre, un psychologue, un orthophoniste et un psychomotricien, réalisant chacun dans leur discipline un bilan. Ces derniers sont ensuite interprétés conjointement pour aboutir au diagnostic. L'évaluation est réalisée au sein d'hôpitaux ou de structures spécialisées (Centre Ressource Autisme, CAMSPS, CMPP, etc.).

1.1.7. Diagnostic différentiel

Le diagnostic différentiel du spectre autistique doit se poser avec de nombreux troubles. Le retard mental isolé présente des profils plus homogènes que dans l'autisme, avec une communication verbale plus accessible. Dans les troubles spécifiques du langage, l'appétence à la communication et la communication non-verbale sont préservées. Ces enfants sont ainsi capables de développer des stratégies pour entrer en communication avec leur entourage, contrairement aux enfants porteurs de TSA. Les déficiences sensorielles, telles que la surdité et la cécité, peuvent entraîner un isolement évoquant l'autisme, mais là encore, une communication non-verbale est possible. L'agitation des enfants atteints d'hyperactivité avec déficit de l'attention peut également rappeler celle des enfants autistes. Il ne faut pas non plus confondre les stéréotypies motrices et verbales présentes dans le syndrome de Gilles de la Tourette avec les stéréotypies autistiques. Enfin, le diagnostic différentiel doit être fait avec les troubles de la coordination motrice et les carences affectives précoces.

1.2. Un fonctionnement particulier

1.2.1. Sensoriel

Toutes les personnes présentant un trouble du spectre autistique rencontrent des difficultés sensorielles qui peuvent affecter une ou plusieurs sphères sensorielles (Tardif, 2009). Ces difficultés s'expriment selon les personnes, soit par une sensibilité accrue, soit par une sensibilité réduite. Dans tous les cas, le traitement perceptif et l'intégration des données

environnementales sont perturbés, entraînant souvent des phénomènes de recherche/évitement des stimuli sensoriels et d'autostimulations sensorielles.

Les écrits autobiographiques de Donna Williams (1992), Temple Grandin (1986) ou encore Daniel Tammet (2007) font état de ces phénomènes.

Au niveau **auditif** : très souvent, les particularités auditives sont le 1er signe d'alerte pour les parents. Il existe peu de réactions à l'appel du prénom de l'enfant, à la voix humaine, ou même à certains sons. Des difficultés à filtrer les bruits de fond sont également observées, entraînant la perte d'informations pertinentes au profit du bruit qui envahit la perception, altère la réception et parasite le traitement des stimuli.

Au niveau **visuel** : il existe de nombreuses atypicalités du regard. D'une part, le contact visuel direct avec autrui est souvent évité et périphérique. L'enfant avec autisme a tendance à focaliser son attention visuelle sur la couleur, la lumière, les reflets, ou les mouvements des objets, plutôt que sur leur forme générale ou leur fonctionnalité. L'attention visuelle est donc soutenue sur des éléments accessoires et labile sur des éléments essentiels à la compréhension. Il est également observé une lenteur de la poursuite oculaire, ainsi qu'une recherche compulsive de certaines formes visuelles et l'évitement d'autres.

Au niveau **tactile** : il existe, selon les personnes, une hypoesthésie ou une hyperesthésie entraînant des difficultés de différentes sortes : contact physique difficile, soins d'hygiène problématiques, moments de partage affectif rares, difficile acceptation du port de certains vêtements selon leur texture. On note par ailleurs des réactions paradoxales à la douleur.

Au niveau **gustatif** : beaucoup d'objets sont portés à la bouche. L'alimentation est souvent hyper-sélective, avec des préférences marquées et de nets rejets d'aliments.

Au niveau **olfactif** : sont observés de fréquentes conduites de flairage d'objets, ainsi qu'une recherche ou un évitement excessif de certaines odeurs.

Au niveau **vestibulaire** : face à un environnement changeant et mouvant, des balancements, tournoiements, ou encore des mouvements étranges de la tête et du corps peuvent être observés.

1.2.2. Moteur

Il existe des éléments en faveur de l'existence de déficits du fonctionnement moteur chez les enfants avec autisme. On observe souvent, avant un an, une hypotonie et des troubles des expressions faciales. Plus tard apparaissent d'autres troubles tels qu'une motricité atypique, des postures inhabituelles, des rythmies particulières, une hypoactivité générale. Ceci serait dû à une intégration déficitaire du schéma corporel. Les conduites motrices complexes impliquant la planification et la séquentiation du mouvement posent également problème, notamment en ce qui concerne la motricité fine. Enfin, des dysfonctionnements relatifs à la fonction de coordination oculomotrice lors de manipulation d'objets sont repérés chez les enfants porteurs d'autisme.

Selon Martineau, il existerait un déficit des mécanismes cérébraux impliqués dans les ajustements posturo-moteurs chez les enfants avec autisme. Ces déficits pourraient expliquer les troubles du tonus, le manque d'anticipation et d'ajustement postural ainsi que les attitudes stéréotypées de type balancements ou battements de mains.

1.2.3. Cognitif

Le fonctionnement cognitif dans l'autisme est extrêmement hétérogène, caractérisé à la fois par un retard dans certains domaines, et un fonctionnement normal dans d'autres, voire un sur-fonctionnement dans des domaines très spécifiques.

1.2.3.1. <u>Attention</u>

D'après Denni-Krichel (2008), l'attention et la concentration des enfants atteints d'autisme, habituellement décrites comme pauvres et déficitaires, seraient en fait plutôt élevées, mais variables dans le temps, et se fixant préférentiellement sur des objets inhabituels. Cette donnée est caractéristique du mode de pensée de ces enfants qui se focalisent sur certain stimuli et en ignorent totalement d'autres, en rétrécissant leur champ d'attention. Ainsi, leurs centres d'intérêt, restreints, répétitifs et stéréotypés, pourraient provenir de cette capacité d'attention très sélective.

1.2.3.2. Symbolisation

Les difficultés d'accès à la symbolisation sont constantes chez les enfants avec autisme. Il n'y a qu'à observer la pauvreté des jeux à valeur symbolique, au profit de manipulations d'objets souvent stéréotypées, pour s'en rendre compte. De plus, le langage étant un système symbolique, on comprend sans peine leur difficulté pour y accéder.

1.2.3.3. Fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont cruciales pour la planification des actions et la résolution adéquate d'un problème. Elles comprennent notamment la capacité à planifier une action étape par étape, à anticiper et à s'organiser, le contrôle de soi et des impulsions, l'inhibition des réponses erronées, l'adaptation de stratégies. Des déficits dans toutes ces capacités, en particulier en ce qui concerne la flexibilité mentale, ont été décelés tant chez les adultes que chez les enfants avec autisme. Ils expliqueraient certains symptômes de l'autisme, tels que la rigidité et l'immuabilité.

1.2.3.4. Théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit désigne la capacité de se représenter les états mentaux d'autrui et sert à expliquer et prédire le comportement d'autrui. Les travaux de Baron-Cohen, Leslie et Frith (1985) décrivent l'échec global d'enfants atteints d'autisme, de niveaux cognitifs voisins de cinq voire six ans, aux tests de compréhension des fausses croyances. Ceci témoigne de leur non-accès à la théorie de l'esprit. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle cette absence de théorie de l'esprit serait à l'origine des symptômes autistiques. Les personnes autistes éprouvent donc d'importantes difficultés à découvrir, reconnaître et comprendre ce qui se passe « à l'intérieur » des autres et ce qui les caractérise (Vermeulen, 2009). Elles ne parviennent pas à saisir que les autres ont leurs propres idées, sentiments et émotions. Toutefois, Rogé (2008) nuance ces données car des personnes autistes ayant un bon niveau intellectuel peuvent réussir les tâches de théorie de l'esprit.

1.2.3.5. Cohérence centrale

La notion de cohérence centrale repose sur la capacité à former un ensemble cohérent et sensé à partir des informations reçues de l'environnement, afin de décoder et traiter au mieux ces données perceptives. Elle désigne la tendance naturelle à regrouper différentes

informations pour les traiter comme un tout. Selon Frith (1989), les problèmes d'intégration fonctionnelle de l'information chez les personnes avec autisme pourraient s'expliquer par une faiblesse de cette cohérence centrale. En effet, ayant une approche fragmentée de l'information, elles négligent leur intégration globale dans un ensemble signifiant et parviennent difficilement à la compréhension de l'information. Cette faible cohérence centrale peut ainsi expliquer les hautes performances de certains enfants autistes dans des activités de puzzles, des assemblages d'objets, ou toute autre tâche ne nécessitant pas de représentation globale et finalisée faisant appel à un concept. Socialement, ce défaut de cohérence centrale se révèle invalidant pour la personne autiste, qui spontanément, peine à traiter et comprendre les indices sociaux pertinents dans un contexte donné.

1.2.3.6. Capacités mnésiques

Frith (1989) parle de « mémoire machinale » pour expliquer le fait que certains enfants autistes ne gardent en mémoire qu'une partie fragmentée de la réalité, basée uniquement sur des détails. De plus, leurs souvenirs sont reliés à des sensations ou des lieux, et non à des situations interactionnelles. Lemay (2004) parle de « mémoire fragmentaire et sélective ».

Si la mémoire à court terme et la mémoire implicite sont préservées, la mémoire à long terme est altérée quand le matériel à mémoriser est complexe. Qui plus est, au-delà du rappel, il semble que, dans l'autisme, ce soient les stratégies de mémorisation qui fassent défaut.

Enfin, il peut exister une mémoire phénoménale, ou hypermnésie, pour certains domaines comme des informations descriptives ou des apprentissages.

1.2.4. Emotionnel

En ce qui concerne l'expression des émotions dans la pathologie autistique, de nombreux points sont à aborder. Il existe très souvent un défaut d'expression émotionnelle lors de situations sociales. Quand les expressions faciales sont présentes, elles peuvent être variées mais aussi parfois inappropriées. De plus, les parents d'enfants autistes signalent que leur enfant montre ou exprime plus d'émotions négatives que positives. Ceci peut être lié à un déficit social. En effet, l'expression des émotions négatives va généralement de pair avec la communication d'un besoin et bien souvent une réaction de l'entourage. Exprimer des émotions négatives devient donc un moyen de communiquer sur ses propres besoins tandis

qu'exprimer des émotions positives sert moins à la personne qu'à son entourage. Il existe également des difficultés à réguler et moduler les émotions (Vermeulen, 2009). Enfin, sur un plan émotionnel, les personnes autistes réagissent souvent avec un certain délai face aux événements.

Il existe également des difficultés en ce qui concerne la compréhension des émotions, difficultés étant à relier au déficit de la théorie de l'esprit précédemment évoqué. De plus, les difficultés à reconnaître les émotions entraînent d'après Lenoir et al. (2007) « un retrait autistique, [se traduisant par] une incapacité à développer des relations interpersonnelles, un manque de réactivité aux autres ou d'intérêt pour eux ».

1.3. Communication et langage

Les travaux d'auteurs tels que De Boysson-Bardies (1996) ou Chevrie-Muller (2007) concernant l'acquisition du langage montrent l'importance, dans le développement communicationnel et langagier de l'enfant, des pré-requis au langage, ou compétences-socles. Ces pré-requis se trouvent souvent très altérés chez les enfants autistes. De plus, selon Cuny et Gasser (2000), les deux grands champs de la communication (aspects non verbal et verbal) sont touchés dans l'autisme.

1.3.1. Interactions sociales précoces et compétences-socles

1.3.1.1. Regard

Cuny et Gasser (2000) rappellent que les enfants autistes éprouvent des difficultés à soutenir et à fixer un regard, comme nous l'avons précédemment évoqué dans la partie concernant le fonctionnement sensoriel particulier de cette population. Le contact oculaire est souvent fugitif. Il semblerait que ces enfants puissent également avoir une vision périphérique, c'est-à-dire regarder de côté ou regarder le bord d'un objet plutôt que son centre, selon Sigman et Capps (2001).

1.3.1.2. Attention conjointe

L'attention conjointe désigne la capacité à partager avec autrui un événement, attirer et maintenir son attention vers un objet, une personne dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage d'attention. Les différents comportements d'attention conjointe,

normalement présents dès l'âge de 9-14 mois, sont souvent absents ou rares dans l'autisme. En effet, vers 18 mois, ces enfants initient peu d'échanges et fournissent des réponses pauvres aux sollicitations. De plus, ils ne suivent pas ou peu la direction du regard de l'adulte. Il semble impossible pour eux d'instaurer une relation triadique (partenaire-enfant-objet), la relation duelle étant déjà difficile.

Selon Sigman et Capps (2001), ce déficit d'attention conjointe affecte le développement des moyens de communication, les interactions sociales et l'acquisition du langage. L'attention conjointe étant un précurseur de la théorie de l'esprit précédemment citée, l'enfant éprouvera des difficultés pour percevoir, comprendre et répondre aux affects de son partenaire.

1.3.1.3. Imitation

De nombreux travaux scientifiques démontrent des difficultés d'imitation vocale, verbale et gestuelle chez les enfants porteurs d'autisme (Nadel, 1992 ; Nadel et Potier, 2001). Selon certains auteurs, ils initient très peu ou très mal. Cependant, la production, par l'adulte, d'actions attractives dans un répertoire moteur non symbolique peut entraîner une imitation immédiate, anarchique, mais spontanée. Ces enfants ne sont donc pas dénués de compétences imitatives. Ce sont les imitations relevant du symbolique, et donc de la représentation mentale, qui semblent être les plus difficiles pour les enfants porteurs d'autisme. De plus, le retrait social ne favorise pas l'imitation et les intérêts restreints et stéréotypés font que l'enfant a tendance à s'enfermer dans la répétition des mêmes schèmes sensori-moteurs. Nadel (2011) met clairement en évidence les nombreuses perspectives offertes par un travail de l'imitation dans la prise en charge de ces enfants.

1.3.1.4. Pointage

Le pointage proto-déclaratif est utilisé pour attirer l'attention de l'autre et pour partager un intérêt ou une expérience. Il apparaît normalement vers 9-10 mois. Le pointage proto-impératif, quant à lui, est utilisé pour satisfaire une demande ou obtenir de l'aide.

Chez les enfants atteints d'autisme, le pointage proto-déclaratif est absent ou rare.Le pointage à des fins « non sociales » est plus présent mais reste quantitativement inférieur à celui des enfants tout-venants. De plus, les enfants autistes éprouvent des difficultés pour suivre le geste de pointage d'autrui et pour le comprendre.

1.3.1.5. Tours de rôle

L'instauration de cette compétence communicationnelle est compliquée pour un enfant autiste. Les difficultés dans les interactions sociales, le déficit d'imitation et celui de la théorie de l'esprit sont à mettre en lien pour expliquer la non-prise en compte de l'autre dans les activités.

1.3.2. Communication non-verbale, expression et compréhension

Les expressions et mimiques faciales sont soit réduites, soit au contraire exagérées, mais généralement peu dirigées vers un partenaire et peu appropriées au contexte socio-communicatif. La compréhension de l'information visuelle ainsi véhiculée fait également souvent défaut.

Un déficit du contact oculaire est à noter, celui-ci étant souvent rare, fugitif, ou au contraire parfois totalement absorbant.

Souvent, la distance interpersonnelle et les attitudes corporelles sont anormales, c'est-à-dire fuyantes ou « adhésives », hypertoniques ou hypotoniques.

La communication gestuelle est pauvre, particulièrement pour les gestes conventionnels. En effet, on note que les personnes porteuses d'autisme utilisent peu de gestes significatifs, tels que les au revoir, chut, etc.

Il est fréquent que la prosodie des enfants autistes donne une impression d'étrangeté. La prosodie est souvent monotone ou bien les intonations sont rarement en adéquation avec le contexte. Maleval (2009) écrit que les enfants autistes verbaux seraient entrés dans le langage sans passer par le babil. Or, on sait que le babillage, en prise avec des expériences de plaisir et des sensations agréables, témoigne déjà d'une prise du sujet dans un rapport à autrui dans le langage.

Le rythme et le volume de la voix sont également rarement adaptés au contexte : certains individus autistes parlent très lentement ou très rapidement, d'une voix presque inaudible.

1.3.3. Communication verbale, expression et compréhension

Selon l'Etat des connaissances de la Haute Autorité de Santé sur l'autisme datant de janvier 2010, près de 50% des personnes porteuses d'autisme utilisent le langage : elles présentent alors une dissociation entre la phonologie et la syntaxe relativement épargnées (même si tout de même touchées), et le lexique et la pragmatique particulièrement affectées. Les compétences lexicales semblent d'ailleurs liées aux difficultés pragmatiques des personnes porteuses d'autisme.

Plus le retard mental associé est important, plus l'accès à la communication verbale risque d'être compromis. Généralement, le développement langagier est considéré comme un bon pronostic pour l'évolution future du sujet.

Les signes d'alerte des TSA, chez un enfant de moins de 3 ans, sont (Baird et al, 2003) :

- L'absence de babillage, de pointage ou d'autres gestes sociaux à 12 mois
- L'absence de mots isolés à 18 mois
- L'absence d'association de mots (non écholaliques) à 24 mois
- La perte de langage ou de compétences sociales quel que soit l'âge

1.3.3.1. <u>Phonologie</u>

Les travaux traitant du développement de la phonologie chez les enfants autistes divergent. Pour certains auteurs, ces enfants possèdent de bonnes capacités phonologiques. Ainsi, Boucher (2003) pense que l'écholalie serait le signe d'une connaissance implicite de la phonologie et Tager-Flusberg (1999) fait état d'habiletés phonologiques préservées, que la forme d'autisme soit sévère ou non. D'autres auteurs ont quant à eux fait état d'une pauvreté phonologique de certains enfants, contrastant avec la qualité de leur écholalie. En réalité, chez certains enfants autistes, le système phonologique est arrivé à maturité, tandis que d'autres ont un retard classique de parole ou plus sévèrement des troubles de programmation phonologique de type dysphasique. Quoi qu'il en soit, même si des confusions de mots semblables par le son existent, les particularités phonologiques des enfants autistes ne constituent généralement pas l'obstacle le plus important à la production verbale.

1.3.3.2. *Lexique*

Le lexique des enfants avec autisme présente de nombreuses particularités. Celles-ci sont souvent en lien avec une expression centrée sur des thèmes restreints, fixes et récurrents. On observe donc souvent des stéréotypies verbales, avec répétitions de mots, de parties de phrases ou de phrases complètes.

On peut également parfois noter un vocabulaire étendu et très élaboré, avec une nette préférence pour les mots sophistiqués, mais peu souvent en lien avec la situation de communication. Le langage apparaît ainsi exagérément formel, impersonnel, solennel, et compliqué.

Les idiosyncrasies sont aussi couramment utilisées dans la pathologie autistique. Il s'agit d'associations régulières liées à une expérience propre à l'enfant et ne faisant pas référence au contexte. Pour Frith (1989), elles sont un apprentissage verbal associatif, sans considération des intentions de celui qui parle. Ces associations ne sont pas pertinentes pour tout un chacun, mais l'enfant y voit un sens prégnant. Celui-ci est donc unilatéral, ce qui rend les enfants avec autisme peu compréhensibles pour l'interlocuteur. Or, nous connaissons les difficultés de ces enfants quand il s'agit de prendre en considération les pensées d'autrui. Il leur est donc d'autant plus difficile de comprendre que les idiosyncrasies sont connues d'eux seuls. Ces formes particulières du lexique seraient la preuve de leurs difficultés à former des concepts.

Les enfants avec autisme créent également des néologismes. Leur emploi pourrait s'expliquer par un manque de réceptivité au feedback correctif de l'entourage.

Chez les enfants autistes, la compréhension lexicale peut être absente, retardée, normale ou hétérogène. On observe alors des domaines lexicaux hyper-développés et d'autres sous-développés, notamment les termes se référant aux états mentaux. De plus, la compréhension des noms d'objets est parfois meilleure que celle des actions. Certains enfants peuvent aussi présenter un trouble du traitement auditivo-verbal avec de nombreuses confusions phonétiques (ex : chapeau – château). Qui plus est, comme nous l'avons vu précédemment, ces enfants se montrent très sensibles aux détails, ce qui entraîne bon nombre de difficultés de généralisation, de catégorisation et de compréhension des mots simples et complexes. Des difficultés d'accès au sens des mots abstraits et une compréhension littérale des messages, là encore liée à une difficulté à généraliser, sont également observées.

1.3.3.3. Morphosyntaxe

Les habiletés syntaxiques sont touchées sur les versants expressif et réceptif, avec un déficit relativement plus sévère pour la compréhension (Kjelgaard et Tager-Flusberg, 2001). Cette compétence est très souvent plus perturbée que la compréhension lexicale. Le niveau de compréhension verbale selon certains auteurs semble être l'un des prédicteurs les plus forts de l'évolution de l'autisme. Cependant, les personnes autistes même dites de bon ou de haut niveau témoignent dans leurs écrits autobiographiques de leur difficulté à comprendre les phrases longues, complexes ou inhabituelles.

En ce qui concerne la production, l'utilisation des pronoms est souvent problématique chez les enfants autistes verbaux. En effet, on observe classiquement une sorte d'inversion pronominale, le « tu », voire le « il » étant utilisé pour faire référence à soi-même, et le « je » étant employé pour parler de l'interlocuteur. Ce type de confusions n'est pas l'apanage des enfants porteurs d'autisme : elle est ainsi fréquente chez les enfants neuro-typiques. Néanmoins, il semblerait que l'autisme entraîne une rigidité mentale et une non-maîtrise des rôles à tenir à l'intérieur d'une situation de communication, ce qui empêcherait une utilisation différenciée du « je » et du « tu ». Pour certains, cette confusion marque un manque de différenciation entre soi et autrui. Pour d'autres, il s'agirait plutôt d'une imitation de la façon dont les partenaires des enfants s'adressent à eux (Denni-Krichel, 2008). Il peut également exister une utilisation inappropriée des prépositions, conjonctions et pronoms. Prizant (2005) émet l'hypothèse que le processus d'imitation serait crucial dans l'acquisition des aspects syntaxiques chez les enfants avec autisme.

1.3.3.4. Pragmatique

Selon Denni-Krichel (2008), tous les enfants porteurs d'autisme présentent une déficience profonde des aspects pragmatiques du langage. La compréhension et l'usage social du langage sont ainsi particulièrement affectés. Les enfants autistes ont d'importantes difficultés à traiter les principales marques conversationnelles et à décoder les indices paralinguistiques du discours. En découlent des perturbations typiques affectant :

- La conduite du dialogue, la réciprocité et les tours de rôle
- La prise en compte des propos de l'interlocuteur et de ses intentions
- L'amorce conversationnelle et le maintien du thème

- L'informativité du discours, la distinction entre informations nouvelles et anciennes
- L'accès à l'humour, à l'ironie, au sens figuré, à l'expression des sentiments

Afin de pallier leurs difficultés pragmatiques, les enfants autistes mettent en place un comportement fréquent dans cette pathologie : l'écholalie, immédiate ou différée. Celle-ci concernerait 75% des enfants autistes verbaux. D'abord considérée comme indésirable et obsessionnelle, aujourd'hui, on lui reconnaît de nombreuses fonctions : manifestation de l'incompréhension, tour de rôle conversationnel, demande, autocontrôle, affirmation. L'écholalie, selon Prizant et al (2005), serait donc rarement complètement non communicative.

Dans le spectre autistique, trois sphères de développement sont donc atteintes : la communication, verbale comme non-verbale, les interactions sociales et les comportements, répétitifs et restreints. Il existe également des particularités de fonctionnement sur les plans sensoriel, moteur, émotionnel et cognitif. Tous les niveaux du langage – phonologie, lexique, morphosyntaxe, pragmatique – sont touchés, tant sur le versant réceptif que sur le versant expressif. Ces perturbations ont des répercussions sur le comportement et les habiletés fonctionnelles des enfants présentant un trouble du spectre autistique. Nous allons maintenant présenter un outil multimodal, la Méthode Distinctive, susceptible d'apporter une aide à ces enfants entravés dans leur communication.

2. La Méthode Distinctive

2.1. Cadre théorique et postulats de base

La Méthode Distinctive est une méthode de rééducation orthophonique mise au point par Mme Roy, orthophoniste et enseignante spécialisée, et éditée depuis 2007 par la société Com-Médic. Elle est le fruit d'une longue expérience clinique auprès de populations présentant une déficience auditive profonde et des troubles sévères d'apprentissage du langage oral et écrit, parfois associés à des troubles du comportement. Enrichie des outils Aloé 1 et 2 (Apprentissage de la Langue Orale et Ecrite) adressés à la pédagogie conventionnelle et spécialisée, la Méthode Distinctive permet un partenariat entre thérapeutes du langage, enseignants et parents, autour du patient. Quels que soient l'âge et la pathologie du patient, cette méthode propose un traitement multimodal de l'information linguistique en

offrant une focalisation « accompagnée » sur les habiletés phonologiques, alphabétiques, conversationnelles et sur la mimogestualité.

La Méthode Distinctive s'appuie sur deux postulats. D'une part, l'acquisition du langage se déroule selon un ordre bien défini. D'autre part, ce développement demande de maîtriser bon nombre de compétences, aussi bien phonético-articulatoires, phonologiques et linguistiques, que discursives et pragmatiques, et de capacités, à associer, isoler, catégoriser et enchaîner les sons de la langue. Ces capacités fondamentales sont évoquées par Rondal (1979), psycholinguiste. Tout d'abord, associer, c'est-à-dire mettre en correspondance son et praxie, phonème et graphème, signifiant et signifié, permet d'accéder à la symbolisation. Ensuite, catégoriser, ou comparer, classer, choisir les sons, les lettres, les mots, forge et organise les représentations mentales de l'enfant. Enfin, enchaîner les sons de la langue, c'est-à-dire les organiser suivant une séquence linéaire, lui permet de structurer le monde qui l'entoure. Cette maîtrise de compétences et de capacités implique nécessairement une disponibilité attentionnelle et mémorielle. La méthode propose donc de repasser par les différents stades d'acquisition du langage pour ainsi redonner au patient en difficulté les bases indispensables aux apprentissages ultérieurs. Par leur aspect ludique, les exercices proposés ressemblent pour l'enfant à des jeux sans difficulté apparente, ce qui permet de recréer une dynamique de base et de renforcer l'auto-motivation et l'attention.

Cet outil s'appuie également sur les travaux de Sabouraud (1995), aphasiologue, pour qui le langage résulte d'une coopération entre la capacité générative, qui permet de découper et d'enchaîner, et la capacité taxinomique, qui permet d'opposer et de différencier. Autrement dit, chaque son doit être bien individualisé et identifié pour pouvoir être associé à d'autres sons.

De plus, trois conditions sont dites nécessaires pour construire la langue : l'enfant doit maîtriser :

- le principe des sons, ou phonologie, en identifiant, produisant et combinant les 34 phonèmes composant le système phonétique de sa langue,

- et le principe du sens, ou sémiologie, en identifiant les unités signifiantes pour comprendre et fabriquer des mots et des phrases.

- Pour ce faire, le jeune enfant a besoin d'assistance pour instruire le potentiel neuro-psycho-linguistique dont il dispose en naissant et accéder à la « compétence langagière », vers 4 ans, pour la majorité des enfants.

Cette assistance se révèle indispensable et particulière pour les enfants ne possédant pas cette « compétence langagière », soit en cas de défaut d'intégrité neuronale, soit à cause de conditions environnementales défavorables. Selon Mme Roy, ces enfants auraient une fonction distinctive perturbée compromettant l'accès aux outils de la langue, à leur logique et/ou à leur usage dans les situations de communication orale et/ou écrite. Autrement dit, ils auraient des difficultés ou des empêchements, suivant les pathologies ou les déficits, à distinguer les intonèmes et visèmes (non-verbal), les phonèmes, morphèmes, les lettres et les graphèmes, la nature et la fonction des mots, donc à prendre en compte des oppositions, des différences en parallèle des analogies du système linguistique. La Méthode Distinctive cherche à amener au mieux les patients favorisant le raisonnement par analogie à faire les distinctions indispensables.

Ainsi, un certain nombre de constats ont précédé la création de ce dispositif.

D'une part, ont été mises à jour les difficultés rencontrées, par certains enfants pour s'approprier la fonction linguistique, mais aussi par les professionnels qui les entourent, pour identifier les troubles ou les difficultés, s'y adapter et apporter l'aide appropriée.

D'autre part, un manque de cohérence et de liens entre les interventions des différents professionnels a été constaté soumettant les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux à des surcharges cognitives, voire des propositions conflictuelles.

Le dispositif Méthode Distinctive/Aloé s'attache à rétablir une certaine logique de la langue par la coordination du son et du sens, de l'oral et l'écrit. En effet, il révèle les principes phonologique, sémiologique et alphabétique du français, rend plus aisée la correspondance entre l'oral et l'écrit, et ce, à travers la manipulation d'outils multimodaux qui représentent les outils de la langue. Grâce à ces derniers, la langue devient plus transparente et de nombreuses ambiguïtés sont levées. Qui plus est, à travers ces outils, deux modes d'intervention complémentaires sont possibles : la rééducation orthophonique et la pédagogie ordinaire et/ou spécialisée. L'orthophoniste a en charge la réadaptation fonctionnelle de la langue ; l'enseignant apprend à lire et transcrire. Tous deux ont la LANGUE française comme outil de travail. Il a paru logique et cohérent à Mme Roy qu'ils partagent les mêmes outils pour le confort de l'enfant et l'efficacité des interventions dans le respect de la spécificité professionnelle.

2.2. Objectifs

Nous avons évoqué précédemment les objectifs de base de la Méthode Distinctive : mettre au jour la logique des principes de la langue française de manière ludique et progressive, et repasser par les différents stades d'acquisition du langage pour que le patient puisse acquérir ou restaurer sa fonction linguistique perturbée.

Plus précisément, à travers l'utilisation de la Méthode Distinctive, il s'agit d'observer pour révéler et ensuite rééduquer.

Tout d'abord, 32 jeux peuvent être proposés au patient et nous renseignent sur son fonctionnement dans de nombreux domaines. Nous pouvons donc observer les capacités associatives, attentionnelles et mémorielles, l'organisation visuo-spatiale, visuo-constructive et spatio-temporelle, le niveau de langage oral et écrit, la structuration logico-mathématique, la capacité à inhiber, à planifier, la latéralité et les compétences pragmatiques.

Grâce à ces exercices préalables, les réussites et les échecs du patient sont mis à jour. Nous sommes donc en mesure de révéler à l'enfant et à son entourage ses capacités et son potentiel. Surtout, il s'agit de lui révéler les codes de la communication et de l'amener à prendre conscience de leur ingéniosité et leur intérêt, ainsi que de la nécessité et du plaisir à les utiliser. Aussi, nous pourrons révéler au patient les différences à l'intérieur de ces codes de communication, pour l'amener à se focaliser sur elles au lieu de ne s'attacher qu'aux similitudes.

Une fois ces constats posés, nous proposons une rééducation orthophonique qui consiste à réhabiliter « au mieux le patient comme possesseur du code linguistique français à l'oral et/ou à l'écrit » (Roy, 1999) et à le remettre dans des conditions propices aux apprentissages. Suivant la nature du trouble, notre démarche diffère. S'il est fonctionnel, il s'agit de repartir de l'étape de développement à laquelle le patient a été retardé, et de construire, reprogrammer ou réexercer ce qui fait défaut. Si le trouble est structurel, il s'agit de reconstruire autrement et de suppléer, l'équipement neuro-psycholinguistique étant différent de celui d'un enfant ordinaire (Roy, 1999). Dans tous les cas, tout en respectant la chronologie des acquisitions, nous allons nous appuyer sur les compétences-socles pour restaurer la dynamique de base et rétablir le sujet dans ses rôles d'émetteur-récepteur, d'acteur-créateur et d'imitateur.

Concernant le langage, Sabouraud (1995) évoque quatre systèmes dont doit être équipé chaque individu : systèmes logique, technique, social et éthique. La réadaptation fonctionnelle proposée par la Méthode Distinctive permet d'installer ou de restaurer ces systèmes. En effet, les capacités fondamentales définies précédemment permettent à l'enfant de disposer d'un système logique de sons, signes et concepts. L'aide que nous lui apportons pour se rééquiper et s'approprier les outils (gestes, phonèmes, lexèmes, morphèmes, graphèmes) de la langue lui permet de disposer d'un système technique de compréhension et de production. Nous tentons également de restaurer le plaisir et la nécessité du partage d'un code commun, et ainsi, aidons le patient à développer sa personnalité et à s'inscrire dans la communication pour disposer d'un système social de communication. Enfin, nous amenons à une prise de conscience de la nécessité de respecter les règles pour disposer d'un système éthique d'interaction.

En résumé, la Méthode Distinctive s'articule donc autour de trois axes. Le principe phonologique est travaillé par la réorganisation du traitement des sons, c'est-à-dire le travail de catégorisation perceptive et d'ajustement moteur correspondant. Le principe sémiologique est travaillé par le réajustement du traitement du sens, c'est-à-dire le développement du lexique, le travail sur les mots-outils et la morphologie, la mise en place du schéma narratif et la restauration de compétences conversationnelles. Enfin, un ensemble de correspondances entre l'oral et l'écrit est recréé.

2.3. Caractéristiques et principes

La Méthode Distinctive est originale dans le sens où un statut privilégié est conféré aux voyelles. Celles-ci revêtent en effet une grande importance :

- la voix, dimension affective et esthétique de notre communication orale, passe par les voyelles et fait d'elle notre instrument de relation ;
- une énergie particulière est distribuée sur les voyelles : le découpage signifiant, donnant accès à la fonction syntaxique, est perçu à travers l'énergie portée sur les sons vocaliques **:** la prosodie ;
- l'émission et la perception des voyelles sont d'excellents supports pour rétablir des schèmes neuro-moteurs aux différents étages de l'articulation et la pertinence des traits acoustiques ;

- la voyelle est la matrice, le noyau syllabique. Sans elle, en français, la syllabe n'existe pas ;
- les voyelles font sonner les consonnes et permettent d'exercer la conscience phonologique puis phonémique ;
- elles portent également la majorité des marques orthographiques et permettent un travail sur la conscience morphémique. Les voyelles peuvent même être à elles seules porteuses de sens, dans le cas, par exemple, de certains homophones et morphèmes.

Les voyelles permettent donc d'entraîner ou de restaurer plusieurs niveaux du langage : phonético-articulatoire, vocal et prosodique, notamment à travers des jeux faisant appel au dialogue vocal et au babillage, morphosyntaxique.

Les cartes qui les représentent serviront de supports à de nombreuses manipulations et explorations pour travailler les compétences-socles (attention conjointe, pointage, imitation, prosodie, organisation séquentielle…), les fonctions exécutives et la motricité fine des mains et des doigts.

L'originalité de la méthode réside également dans les gestes et symboles associés aux consonnes. Ceux-ci, à la différence des gestes Borel-Maisonny, évoquent le geste d'écriture en plus du geste articulatoire des sons consonantiques et vocaliques. Les patients éprouvant des difficultés d'évocation ou de mémorisation trouveront ainsi un appui supplémentaire pour produire les consonnes à l'oral ou à l'écrit.

Les voyelles sont représentées par des cartes de couleur larges, et les consonnes, par des symboles noirs sur des cartes blanches plus étroites. Les sons diconsonantiques, ou clusters, sont également représentés par des symboles mais les cartes blanches sont plus larges, pour rappeler au patient qu'il est confronté à la coarticulation et à la transcription de deux consonnes au lieu d'une seule.

Enfin, la méthode permet une mise en correspondance naturelle de l'oral et de l'écrit, l'interface oral/écrit étant symbolisé par l'utilisation des deux côtés d'une même carte : le recto pour l'oral, le phonème, et le verso pour l'écrit, les différentes graphies du son. Nous pouvons demander au patient, une fois que l'association couleur-son vocalique ou symbole-son consonantique est maîtrisée, de retourner la carte et d'y inscrire les différentes graphies

correspondantes. Cela nous renseigne alors sur son propre représentation de la correspondance phonème-graphème et sur sa conscience graphémique.

La distinction du son d'une lettre (exemple du son [l]) et du nom de la lettre (étiquette du L) est facilitée par des supports distincts. Les étiquettes sont utilisées pour apprendre l'alphabet et pour l'épellation.

Une schématisation originale est aussi proposée pour représenter les notions grammaticales, en partant du noyau de la phrase.

La Méthode Distinctive permet une progression allant du simple au complexe, en fonction des difficultés propres au patient. Elle prend également en compte la chronologie du développement, la logique du code oral du français, mais aussi du code écrit, avec les stades alphabétique et orthographique et la mise en place du graphisme. Elle propose d'abord l'écriture manuscrite, limitant ainsi le risque de confusions visuelles de l'écriture scripte.

La Méthode Distinctive permet une adaptation optimale au rythme d'acquisition de chaque patient, à qui nous pouvons attribuer un classeur dans lequel seront placés tous les exercices effectués et ses créations. Au fur et à mesure de ses rencontres avec les outils de la MD et de leur appropriation, il les consignera dans un petit sac dont il usera à sa convenance, en rééducation, à la maison, à l'école…

La Méthode Distinctive n'exclut pas l'utilisation d'autres supports de rééducation qui permettront de renforcer et généraliser les acquis. Toutefois, un partenariat entre thérapeutes et enseignants est conseillé et favorisé par l'utilisation de référentiels identiques (dispositif MD/Aloé).

Comme son nom l'indique, la méthode est distinctive à différents niveaux du langage.

- Au niveau pragmatique, la méthode a pour but d'opérer la distinction entre les statuts de locuteur et d'auditeur afin de prendre en compte l'alternance des tours de parole et d'obtenir un accès à l'énonciation ;
- Au niveau vocal, elle permet de différencier timbres, tons, accents, rythme et séquences à travers une rééducation de la voix, de la conscience prosodique ou des compétences conversationnelles ;

- Au niveau de la parole, il s'agira bien sûr de distinguer les voyelles et les consonnes entre elles grâce à leurs traits pertinents. De plus, les jeux de la méthode amènent à la prise de conscience que des sons distincts ou des places différentes dans un mot entraînent des sens distincts ;

- Au niveau linguistique, des distinctions sont permises sur les plans lexical, morphologique et sémantique ;

- Au niveau morphosyntaxique, une schématisation originale permet de distinguer les différentes fonctions et natures des mots.

La Méthode Distinctive offre une palette de jeux allant du dialogue vocal aux compléments de phrases en passant par les babillages dupliqués et diversifiés, les onomatopées, les circuits et autres jeux de mots, associations et évocations. Ce large choix d'exercices permet de passer progressivement d'un apprentissage implicite à un apprentissage explicite.

Enfin, les principes de la Méthode Distinctive rejoignent la littérature scientifique actuelle et les principes d'intervention proposés dans des domaines en lien avec l'orthophonie et la pédagogie, tels que les neurosciences cognitives, la linguistique, « la nouvelle psychologie de l'enfant ».

2.4. Moyens

2.4.1. Matériel

Le matériel de la Méthode Distinctive se compose d'un ensemble d'éléments complémentaires. Le premier classeur, « La Méthode Distinctive : pourquoi, comment ? », présente les fondements, principes et objectifs de la méthode. Il explique le fonctionnement du matériel et l'illustre par de nombreux exemples d'utilisation. Le deuxième classeur, « La Méthode Distinctive : pour observer, pour mettre en pratique. »» présente les 32 jeux permettant d'observer le patient et de commencer la rééducation. Il contient également des fiches pratiques ciblant le langage oral, le langage écrit et le sens. Le troisième classeur, « La Méthode Distinctive : pour dire, pour lire, pour écrire. «, est plus spécifiquement destiné au travail de l'écrit, à savoir son introduction en tant que renforçateur ou facilitateur de l'accès à

l'oral, la rééducation des confusions de tous types, le travail des graphies complexes et l'entraînement des deux voies de lecture.

Deux DVD présentent la Méthode Distinctive à travers un film ainsi que tous les gestes mis au point par Mme Roy et contiennent également 116 fiches imprimables destinées au patient.

Plusieurs jeux de cartes sont aussi fournis. Des cartes colorées unies représentent les voyelles. Elles sont rectangulaires pour les voyelles orales, rondes pour les nasales et triangulaires pour les semi-voyelles. Des cartes noires et blanches représentent les consonnes et les clusters.

Les lettres de l'alphabet sont inscrites en lettres capitales d'imprimerie sur des étiquettes carrées à lignes semblables aux cahiers d'écoliers.

2.4.2. Entraînement multimodal

La Méthode Distinctive donne donc des choses à voir, à entendre, à mobiliser, à manipuler et à organiser. Différentes modalités peuvent être utilisées par le patient : visuelle, auditive, motrice et/ou kinesthésique. Le dispositif fournit des outils multimodaux ayant pour objectif de rendre la langue transparente. Ces outils permettent au patient d'explorer et de manipuler à souhait pour parvenir à identifier, distinguer et enchaîner les phonèmes, graphèmes, morphèmes dans des séquences signifiantes orales ou écrites.

Le travail commence par la distinction des voyelles car celles-ci apparaissent les premières dans l'acquisition typique du langage. Les cartes de couleurs matérialisent les oppositions du trapèze vocalique. Chaque voyelle a une couleur et une place attribuée sur le bureau, toujours en référence au trapèze vocalique. Ainsi, les cartes-voyelles s'opposent par leur couleur, leur emplacement et leur forme. Le code de couleurs apparaît comme un espace visuel d'apprentissage. De plus, l'orthophoniste et le patient partagent un espace attentionnel et conversationnel, l'utilisation des cartes suscitant un dialogue et un étayage naturels. L'enfant découvre progressivement toutes les voyelles du français. Elles sont d'abord proposées à partir du triangle vocalique [a], [i], [u] proposant les oppositions articulatoires et acoustiques les plus franches, puis le patient se familiarise avec les couleurs et les emplacements des voyelles intermédiaires [y], [E], [EU], [O]. Lui sont ensuite présentées les

voyelles nasales en opposition aux voyelles orales. Finalement, les semi-voyelles sont introduites. Le patient s'imprègne ainsi du code de couleurs, soutenu par les gestes, par répétition, par déduction, en jouant. Ses mémoires immédiate et à long terme sont sollicitées, les couleurs déjà acquises revenant d'une séance à l'autre.

Par la suite, ou parallèlement, sont intégrées les consonnes. A chaque son consonantique sont associés un symbole et un geste. La récupération en mémoire à long terme et la production de gestes associés favorisent la discrimination phonologique et la catégorisation phonétique. Là encore, la progression suit l'ordre d'apparition des phonèmes lors du développement du langage : les bilabiales et labiodentales sont abordées avant les fricatives. Les consonnes sont proposées par séries afin que le patient s'entraîne à les différencier à partir d'une caractéristique commune. La mémorisation est souvent implicite, notamment grâce aux gestes articulatoires et visuo-moteurs. Les consonnes sont associées aux voyelles de base d'abord, puis à l'ensemble des voyelles.

Les gestes, tout comme les phonèmes correspondants, possèdent des traits distinctifs. Ils s'opposent par leur configuration, par le lieu, la force et la durée de leur exécution, et par la forme de leur mouvement. Par exemple, pour le phonème [f], deux doigts (configuration) tendus et serrés (force) sont utilisés car il s'agit d'un phonème fricatif. L'index et le majeur viennent ainsi « **f**rotter » la lèvre inférieure (lieu) durant l'émission continue qui permet de percevoir le souffle (durée). Le mouvement s'effectue quant à lui toujours de haut en bas car l'écriture de la lettre « f » en minuscule demande de partir d'abord vers le haut puis vers le bas. Pour le phonème [v], les deux doigts sont aussi placés devant la bouche mais sont écartés pour rappeler la graphie de la lettre « v ». Pour rendre compte du caractère sonore et « **v**ibrant » de ce phonème, le mouvement est détendu et ondule vers le bas.

Une séquence sonore est matérialisée par une suite de cartes qu'il faut manipuler en « posant les sons ». Par poser les sons, nous entendons apprendre à mettre les cartes dans un ordre prédéfini et catégoriser les voyelles et les consonnes. Cela entraîne la capacité à reproduire une séquence orale, donc les capacités d'écoute et d'imitation, mais aussi à produire une séquence sans modèle. L'enfant se découvre alors acteur-créateur de parole et de langage.

Une fois que le code de couleurs est connu par l'enfant, les cartes deviennent une stratégie mentale. Elles servent de support à un travail de discrimination d'abord, puis de

catégorisation phonologique des voyelles et des consonnes, qui sollicite la mémoire de travail. La boucle phonologique et le calepin visuo-spatial sont ainsi entraînés. Cette boucle « récapitulative » en mémoire de travail s'avère nécessaire à tout apprentissage langagier, et ce à tout âge.

Le recto-verso des cartes est une stratégie supplémentaire pour « traduire », apprendre et généraliser le processus mental de conversion phonème-graphème(s). L'identification de mots écrits est alors possible. Après avoir proposé des séquences non signifiantes mais entonnées, nous pouvons présenter au patient des mots simples coloriés selon la couleur du phonème vocalique correspondant et codés avec le symbole correspondant au phonème consonantique. Nous pouvons ensuite travailler la conscience morphologique, la Méthode Distinctive proposant une schématisation des notions grammaticales. La conjugaison (identification du verbe et de son groupe, référenciation et périodes), la nature des mots ainsi que le genre et le nombre sont explorés dans la méthode à l'aide de schémas simples et visuels.

2.5. Intérêt pour la prise en charge de l'autisme

2.5.1. Le style d'apprentissage visuel des personnes porteuses d'autisme

Temple Grandin (1986) affirme : « Toute ma pensée est visuelle : je n'ai pratiquement aucune pensée verbale… Lorsque je pense à des concepts abstraits, tels que les relations humaines, j'emploie des images visuelles. ». Des études montrent en effet que les personnes autistes utilisent davantage les régions du cerveau dédiées à la perception visuelle que les non-autistes. Les mécanismes traitant l'information visuelle et spatiale sont peu atteints. Les processus perceptifs, tels que la reconnaissance des détails et des structures visuelles, le maintien en mémoire de travail de l'information visuelle, l'élaboration et la manipulation d'images mentales, sont généralement supérieures chez ces personnes, qui parviennent mieux à traiter les stimuli non sociaux comme les lettres ou les figures géométriques. Nous retrouvons également une meilleure compréhension de l'organisation spatiale, impliquant un traitement séquentiel et analytique de l'information. Ce type de raisonnement reflèterait donc davantage l'intelligence des personnes autistes que celle des non-autistes.

Nous savons que l'information purement verbale est transitoire et rapide, et disparaît une fois le message émis. Le mode de fonctionnement visuel des personnes autistes peut expliquer les difficultés qu'ils ressentent dans la compréhension du langage oral, information

temporelle et transitoire. L'information donnée par les moyens visuels, elle, est consultable et présente aussi longtemps qu'il faut pour l'intégrer. Le message visuel est stable et offre à la personne autiste la possibilité d'y devenir attentive pour le mettre en mémoire. Leurs hautes performances dans le domaine visuel peuvent donc constituer un moyen de compensation des déficits dans d'autres domaines. A ce sujet, Temple Grandin (1986) ajoute : « les personnes atteintes d'autisme sont des penseurs visuels et apprennent mieux, à partir du moment où l'on emploie des méthodes visuelles. ». Pour Bernadette Rogé (2008), « la plupart des enfants avec un autisme sont plus aptes à un apprentissage visuel et comprennent mieux si on leur donne des informations visuelles plutôt que des instructions orales ».

Les supports visuels ne demandant pas le même effort de traitement que les instructions verbales, ils minimisent les problèmes liés à l'attention et à la mémoire. Les enfants autistes sont donc dotés d'un potentiel à développer : il faut utiliser leurs capacités particulières, leurs aptitudes perceptives supérieures, en rééducation et dans l'enseignement et les mettre en valeur en les exposant à un matériel (Mottron, 2004). La Méthode Distinctive, avec ses couleurs, ses symboles et ses gestes, pourrait ainsi constituer un sérieux appui visuel et gestuel pour que ce type de population parvienne à utiliser la langue française et à entrer dans les apprentissages.

Nous pouvons aisément établir un lien avec le langage écrit. Jordan et Powell (1997) expliquent que le langage écrit ne change pas avec la qualité de la voix et de l'intonation. Il est donc plus facile à comprendre que le langage oral. Aider les enfants autistes à entrer dans la lecture pourrait de ce fait leur permettre de mieux comprendre le langage oral, mettre du sens sur les mots, rendre l'abstrait plus concret et communiquer de manière plus spontanée.

2.5.2. La Méthode Distinctive, un outil de communication augmentatif

Les enfants avec handicap ou déficits ont besoin d'outils spécifiques, pensés pour répondre à leurs potentiels. Pour Monfort (1996), « il faut avoir recours à des modifications des processus d'apprentissage, à certains procédés d'ajustement étrangers à l'interaction naturelle ».

Monfort et Juarez-Sanchez définissent la communication augmentée comme étant tout ce qui peut permettre à l'enfant de mieux analyser ce qu'il peut comprendre, pour qu'il puisse par la suite, étayer sa propre production orale. Les moyens augmentatifs sont utilisés pour

étayer et renforcer la compréhension du patient par d'autres canaux. Ils sont proposés pour que le patient les imite et les utilise afin d'améliorer la compréhension des messages. Les auteurs expliquent que les procédés de communication augmentée « renforcent l'input en accompagnant la parole d'une série d'informations supplémentaires, dans l'espoir que d'autres circuits d'intégration sensorielle soient capables d'augmenter l'efficacité du circuit réceptif normal » : les difficultés ne sont donc pas éliminées mais contournées pour permettre un apprentissage malgré elles. De plus, ces procédés « facilitent l'output en introduisant un support supplémentaire entre la réception d'un message et sa reproduction ou, entre l'élaboration du sens et l'émission de l'énoncé. » La communication augmentée utilise donc des signaux visuels, des outils et des matériaux inanimés. Ces outils restent statiques, donc prévisibles, et apparaissent comme un véritable outil de médiation permettant de construire un lien entre les différents partenaires de communication.

La Méthode Distinctive constituant un ensemble de supports visuels, on peut la considérer comme un système augmentatif de la communication. En effet, ces supports, en plus d'emprunter le canal visuel, sont stables, manipulables et ordonnés dans l'espace. Le patient porteur d'autisme, comme dit précédemment, peut donc utiliser sa mémoire visuelle, prendre en main les « mots » et construire matériellement les énoncés. De plus, les gestes d'appui à la prononciation et à la transcription, que l'adulte réalise en même temps qu'il parle et qui s'associent à la production de phonèmes, ont un effet tout autant facilitateur que les cartes et les symboles. La Méthode Distinctive apparaît ainsi comme un matériel stable servant de médiateur fiable au projet thérapeutique et apte à compenser les problèmes de base inhérents à l'autisme.

2.5.3. Les compétences travaillées avec la Méthode Distinctive

Un certain nombre de compétences sont nécessaires au développement du langage et aux apprentissages en général. C'est pourquoi Montagner (1978) les appelle les compétences-socles. Ce sont le regard, l'attention visuelle soutenue et l'attention conjointe, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, le pointage et les comportements imitatifs. Ces comportements permettent à l'enfant de se structurer et représentent ainsi les fondements nécessaires à toutes ses acquisitions. L'absence ou le développement partiel d'une de ces compétences entraîne à coup sûr une désorganisation et les conditions ne sont alors pas remplies pour que l'enfant puisse acquérir naturellement le langage. C'est le cas des enfants porteurs d'autisme. Il est important, en rééducation, d'essayer de restaurer ces comportements.

C'est selon ce principe que la Méthode Distinctive essaie, par le biais de son matériel et de ses activités, de faire émerger ces compétences.

Les comportements d'attention conjointe sont souvent rares chez l'enfant autiste. Tous les jeux proposés par la méthode sont un prétexte à l'attention conjointe. Le regard de l'orthophoniste et du patient est dirigé vers les cartes qui deviennent un médiateur.

L'enfant autiste se singularise par un déficit important de l'élan à l'interaction. De nombreux jeux amènent l'enfant à initier l'interaction pour donner un rythme aux échanges. L'orthophoniste peut ainsi proposer à l'enfant de placer lui-même les cartes sur la table tout en disant les sons associés, ou bien de formuler des demandes pour obtenir des cartes comme dans le jeu n°13, ou encore d'inventer des ribambelles.

Il est également important de travailler avec l'enfant autiste les comportements affiliatifs qui lui font défaut. Ce sont tous les moyens employés pour soutenir et prolonger un échange. Le matériel de la méthode se caractérise par son aspect interactif. Les échanges continus entre le patient et l'orthophoniste constituent la base de tous les jeux proposés. Cet aspect joue un rôle primordial dans le respect de règles de la communication, telles que l'alternance des tours de parole ou la prise en considération de l'interlocuteur. Ce matériel repose sur le principe du « chacun son tour » dont l'importance est considérable dans l'acquisition et l'utilisation du langage et de la communication. Le jeu n°14, qui consiste à se demander mutuellement des cartes, est un bon moyen de travailler les tours de paroles.

Le pointage, qu'il soit proto-impératif ou proto-déclaratif, est absent ou rare chez l'enfant autiste. Or, son importance est primordiale quand il s'agit de demander de nommer ou obtenir une chose, donc d'établir le lien signifiant-signifié. Le jeu n°6 qui consiste à dire les sons tout en montrant les cartes le plus vite possible, travaille le pointage. Cela permet dans le même temps d'installer la latéralité, la main dominante de l'enfant étant privilégiée pour désigner les cartes.

Les compétences imitatives de l'enfant autiste sont déficitaires. Or, Montagner (1978) explique que l'imitation permet le développement des capacités d'attention, de l'élan à l'interaction, du pointage et des comportements affiliatifs. Il est donc nécessaire de fournir à l'enfant la possibilité de développer ce type de comportement. Là encore, bon nombre de jeux suscitent l'imitation. Dès le jeu n°1, l'orthophoniste pose des cartes en disant les sons correspondants et invite rapidement l'enfant à prendre le relais. Ainsi, la méthode permet à

l’enfant de passer par l’imitation pour devenir acteur et créateur d’idées et de langage. Les jeux revalorisent l'imitation mutuelle, incitent à l'action pour finalement donner accès à la création.

La Méthode Distinctive propose une rééducation de l’attention et de la mémoire, favorisant ainsi l’automatisation. Nous savons que le champ d’attention de l’enfant autiste est rétréci par une focalisation sur certains stimuli peu importants. Grâce aux jeux de la méthode, l’orthophoniste peut entraîner l’attention soutenue (la vigilance et l’alerte) et l’attention sélective, focalisée, ciblée. Par exemple, dans le jeu n°9, tout en distribuant les cartes sur la table, l’enfant doit dire les sons, puis, quand l’orthophoniste tape sur la table, il doit dire les couleurs. Cela demande une attention soutenue. Par ailleurs, différentes consignes sollicitent la mémoire dans les champs auditif, visuel, visuo-spatial et visuo-constructif. Ces différents champs de la mémoire sont entraînés par des exercices de segmentation, d’enchaînement, de mise en couleur de mots, de « circuits », ou encore de séquences babillées. Les jeux de la Méthode Distinctive ont aussi pour objectif de stimuler la mémoire de travail et d’améliorer les stratégies de mémorisation.

Bon nombre d’exercices proposés par la Méthode Distinctive entraînent la capacité à planifier une action étape par étape, à anticiper et à s’organiser, à inhiber les réponses erronées, et à adapter ses stratégies. Les fonctions exécutives, que nous savons déficitaires chez l’enfant autiste, sont donc sollicitées. Dans le jeu n°3, l’enfant doit distribuer les cartes sur la table tout en disant les sons correspondants. Il se trouve en situation de double tâche et doit planifier ses actions. Le jeu n°9 décrit précédemment demande aussi des capacités de planification et de flexibilité mentale, l’enfant devant changer de critère. Dans le jeu n°8, l’enfant doit poser une seule carte quand l’orthophoniste en pose deux, mais doit poser deux cartes quand le thérapeute en pose une seule. Il se retrouve alors face à une tâche à conflit qui demande des capacités d’inhibition et de flexibilité.

La prosodie de l’enfant autiste est souvent très particulière : absente ou peu adaptée, elle peut entraver son intelligibilité. La courbe mélodique est en effet essentielle pour une bonne compréhension des messages et permet également la représentation mentale. La Méthode Distinctive permet à l'enfant de repasser par ces étapes très précoces que sont le dialogue vocal et le babillage, travaillant ainsi la chanson du langage et redonnant des bases simples aux acquisitions ultérieures. Le jeu n°22 permet d’observer cette conscience prosodique. Les accents de continuité et de finalité sont matérialisés par l’espacement laissé

entre les cartes posées sur la table. L'enfant doit reproduire une ribambelle énoncée verbalement par l'orthophoniste, ou désigner la bonne ribambelle parmi plusieurs. La multiplication de jeux de ce type permet de travailler la modulation de la voix et le rythme.

Les exercices de conscience phonologique proposés préparent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La segmentation phonologique s'inscrit ainsi dans « l'espace-table » du jeu. Il s'agit d'une habileté essentielle. En effet, nous savons que le niveau de conscience phonologique en Grande Section de Maternelle est prédictive d'un l'apprentissage « réussi » de la lecture. De plus, la capacité de segmentation phonologique du langage est une habileté essentielle pour l'apprentissage lexical, à l'oral comme à l'écrit. La correspondance graphème/phonème est également abordée. Elle est aidée par la mise en couleurs des lettres, qui travaille aussi la motricité fine. Les exercices suivent une progression déterminée, l'enfant entrant pas à pas dans la lecture en commençant par les ribambelles, puis les onomatopées, les mots, les phrases, pour finir par les textes. En dernier lieu, la conscience morphologique est abordée.

La Méthode Distinctive permet enfin de travailler des domaines non spécifiquement liés à l'autisme mais qu'il peut tout de même être bénéfique de stimuler chez ce type de population. Sont ainsi proposés des exercices travaillant la structuration spatio-temporelle, le raisonnement logico-mathématique, la compréhension lexicale et morphosyntaxique.

La Méthode Distinctive utilise ainsi des outils multimodaux faisant appel aux différents canaux sensoriels : visuel, auditif, moteur, kinesthésique. En repassant par les différents stades de développement du langage, elle propose de rétablir la logique du code de la langue pour faire acquérir ou restaurer chez le patient une fonction linguistique perturbée. La personne porteuse d'autisme, qui pense de manière visuelle, pourrait trouver dans la Méthode Distinctive un outil de communication augmentatif. De nombreuses compétences peuvent être travaillées et stimulées, tant dans la modalité orale qu'écrite, dans le but de pallier les problèmes communicationnels et faciliter l'entrée dans le langage écrit du jeune enfant avec trouble du spectre autistique.

Méthodologie

1. Population

Cette recherche faisant suite à l'étude d'A-L Leclère (2013), nous avons travaillé avec le même enfant, S. Plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion avaient déterminé, dans le cadre de la première recherche, le choix de la population. Des troubles envahissants du développement devaient avoir été mis à jour et diagnostiqués selon les classifications internationales en vigueur (CIM-10 et DSM-IV). Les patients présentant certains troubles associés, visuel ou moteur, avaient été exclus. En effet, un trouble visuel aurait pu entraîner des difficultés dans la reconnaissance des couleurs et de la forme des cartes de la Méthode Distinctive. Un trouble moteur, quant à lui, serait venu entraver la manipulation des cartes. Les patients devaient enfin avoir accès au langage oral et, pour cette seconde étude, être scolarisés au cours préparatoire afin de pouvoir aborder pleinement le travail du langage écrit et l'interface oral/écrit offert par la Méthode Distinctive.

2. Présentation du patient

2.1. Données anamnestiques

S. est un jeune garçon né le 31 mars 2007, âgé de 6 ans 8 mois au moment de la première rencontre. Enfant unique, il vit avec sa mère, est scolarisé au cours préparatoire en milieu ordinaire, et reçoit l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire individuelle (AVSI). L'entrée à l'école primaire a été difficile pour S., qui a changé d'établissement quelques semaines après la rentrée. S. est gaucher mais peut utiliser ses deux mains pour manipuler les objets. Il est gardé par une nourrice.

Les premiers développements de S. ont suivi un cours ordinaire. La tenue assise a été acquise à 9 mois et la marche à 15 mois. Aucun trouble auditif n'a été décelé. Les premiers mots sont apparus vers 1 an. Vers 18 mois, S. avait acquis quelques mots supplémentaires mais son stock lexical a ensuite peu évolué jusqu'à son entrée en maternelle en 2009. A ce moment, il est adressé à un centre médico-psychologique pour ses difficultés langagières et des problèmes de comportement. Une absence de langage, des troubles des interactions sociales ainsi qu'une attention conjointe très difficile sont alors objectivés. De plus, il apparaît

que S. marche sur la pointe des pieds et aligne les objets dans ses activités de jeu. Une prise en charge pluridisciplinaire commence alors avec des ateliers thérapeutiques, une prise en charge orthophonique, psychomotrice et un travail de guidance parentale.

2.2. Diagnostic et sévérité du trouble

Le bilan réalisé au Centre de Ressources Autisme (CRA) confirme le diagnostic d'autisme en octobre 2010. Le score de S. à l'Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) est de 17, le seuil d'autisme se situant à 12, avec des scores en communication à 7 (seuil d'autisme à 4) et en interactions sociales réciproques à 10 (seuil d'autisme à 7). A 3 ans 7 mois, S. présente un profil du développement de la communication hétérogène avec une moyenne d'âge de développement du langage de 19 mois à l'Echelle d'Évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP). Son âge développemental est de 18 mois pour les interactions sociales, de 16 mois pour l'attention conjointe et de 23 mois pour la régulation du comportement. S. ne parvient pas à initier de comportements d'attention conjointe mais commence à répondre aux interactions proposées par l'adulte. La cotation de la Childhood Autism Rating Scale (CARS), évaluant la sévérité de la symptomatologie autistique, permet un diagnostic d'autisme infantile de sévérité modérée.

2.3. Prise en charge

Actuellement, S. bénéficie d'une prise en charge pluridisciplinaire encadrée par un service d'éducation spécialisée et de soin à domicile (SESSAD), avec des interventions hebdomadaires en psychologie et en orthophonie. Une éducatrice intervient également plusieurs fois par semaine à domicile et à l'école auprès de S. Enfin, par l'intermédiaire d'une association de garde d'enfants, S. est aidé dans ses devoirs par des personnes formées à la prise en charge d'enfants présentant des troubles envahissants du développement. Un cahier de liaison pour faciliter la communication entre les différents intervenants a été mis en place. La maman, l'AVS et la nourrice y inscrivent également leurs observations au jour le jour.

2.4. Comportement et autonomie

S. peut adopter des comportements perturbateurs et provocateurs (cris stridents, jets d'objets) en vérifiant les conséquences de ses actes par le regard vers l'adulte et l'affirmation

(interrogation ?) « c'est pas grave ». Cela témoigne de sa capacité à mettre en lien ses actions et leurs conséquences. Il est de plus en plus autonome en ce qui concerne l'habillage et la toilette, même si cette autonomie est encore à travailler.

Les comportements d'attention conjointe sont présents mais fragiles et il est souvent nécessaire de solliciter S. pour renouveler son attention et éveiller son intérêt. S. peut réguler son comportement en fonction des demandes de l'autre, mais il reste, spontanément, plus en retrait. S. ne détourne pas les objets utilisés et le jeu symbolique est peu élaboré.

2.5. Communication et compétences langagières générales

Les pointages proto-déclaratif et proto-impératif sont présents et utilisés à bon escient. Les liens oculaires sont également présents. Spontanément, il y a régulièrement des regards francs vers l'autre mais de courte durée. S. réagit à la parole et comprend les intonations mais ne tient pas toujours compte des commentaires lui étant adressés. Il est capable d'imitation gestuelle mais l'attention est là encore déficitaire.

Des carences sont relevées en ce qui concerne l'initiation et le maintien de l'interaction. S. est souvent maladroit dans ses demandes mais cherche à communiquer. Ses demandes peuvent être verbales ou non-verbales mais les comportements pour attirer l'attention d'autrui ne sont pas toujours adaptés. Globalement, S. comprend les consignes et entre bien dans les activités, auxquelles il prend souvent plaisir. Il se montre très intéressé par le dessin et la pâte à modeler, avec laquelle il reproduit aisément les lettres de l'alphabet tout en verbalisant ses actions. En revanche, quand une activité ne l'intéresse pas, il ne sait pas demander à l'autre de cesser cette activité non désirée et porte alors son attention sur un autre objet, sans tenir compte de la réaction de l'autre. Les activités impliquant un tour de rôle sont difficiles pour lui. Il reste fatigable, possède une attention très fluctuante et veut souvent faire l'activité seul.

Concernant le langage, S. a tendance à utiliser des constructions syntaxiques simples et souvent lacunaires, mais il est capable de faire des phrases plus élaborées s'il souhaite se faire comprendre. S. n'utilise pas le « je », et rarement le « oui ». Son langage présente quelques stéréotypies. Le débit de S. est assez rapide et sans contours prosodiques. En ce qui concerne les connaissances scolaires, S. présente un intérêt particulier pour l'écrit : il connaît les lettres de l'alphabet et sait écrire son prénom. Le graphisme est une activité qui lui plaît.

La coordination oculo-manuelle est satisfaisante, même si certains gestes restent délicats pour lui. Les objectifs à moyen terme pour S. sont le travail sur l'acceptation des sollicitations de l'autre, la compréhension verbale, les structures de phrases et le lexique, l'attention conjointe et l'autonomie.

3. Outils méthodologiques

Nous avons choisi de prendre S. en charge pendant vingt séances, de novembre à avril. La durée de chaque séance se réfère à la durée habituelle d'une prise en charge orthophonique. Elle reste cependant variable (entre 30 et 45 minutes) en fonction de la disponibilité et de la fatigabilité du patient. Les séances se sont déroulées au cabinet d'orthophonie de Mme Bruant, en la présence de celle-ci, et ont toutes été filmées.

4. Mode de traitement des données

Nous avons choisi d'analyser les données de manière qualitative par le visionnage et l'analyse des séquences vidéo de toutes les séances effectuées avec le patient. Les séquences sont préalablement analysées séparément, puis un regroupement par domaine travaillé est effectué pour présenter les résultats. La première personne du singulier est utilisée pour décrire les séances. A l'intérieur de chaque thème de travail, nous présentons, après l'analyse des données, un état des lieux de l'évolution du patient ainsi que de ses capacités et difficultés spécifiques au domaine abordé. Enfin, en conclusion, une analyse globale de la prise en charge est effectuée.

5. Précautions méthodologiques

Malgré la formation et l'entraînement à la Méthode Distinctive avant le début de l'expérimentation, il a subsisté quelques difficultés et un léger temps de latence dans la proposition et l'enchaînement de certains jeux par manque d'expérience. La prise en charge pluridisciplinaire encadrée par le SESSAD, ainsi que le partenariat entre les différents professionnels, a permis une progression globale que nous ne saurions imputer exclusivement aux séances orthophoniques de Méthode Distinctive. Il est en effet difficile d'identifier clairement quels progrès spécifiques ont été permis grâce à la Méthode Distinctive seule.

Résultats et analyses

1. Les bases de la Méthode Distinctive

1.1. Association couleur - son vocalique (voir Annexe 1)

1.1.1. Séance N°1 - 13.11.13

La dénomination de sons à partir des cartes vocaliques présentées isolément est acquise avec une hésitation persistante sur le [o]. L'articulation des sons [u] et [o] est proche. Il est encore impossible pour S. d'organiser une dénomination spontanée à partir des cartes « en vrac ». Cela lui demande une trop grande charge attentionnelle et il semble submergé par les « possibles ». Il est capable d'associer deux cartes et de faire la fusion (ex : [i] + [a] = [ja]). Il a également conscience du sens de la lecture et dispose les cartes de gauche à droite, mais sans les pointer ensuite.

1.2. Association symbole – bruit (voir Annexe 2)

1.2.1. Séance N°1 - 13.11.13

L'association symbole-phonème consonantique est encore difficile pour S. Il produit de nombreuses persévérations du phonème précédent, ainsi que des confusions entre nom de la lettre et son du graphème. En effet, il dit le nom de la lettre malgré la présence du symbole et de geste. S. ne se détache pas du symbole « lettre » pour comprendre le symbole « son ».

Exemple de persévération : à la présentation de la carte du phonème [R], S. persévère sur le phonème [t]. Je place alors mes doigts sur sa gorge pour signifier la vibration, ce qui déclenche la production du phonème adéquat.

Exemple de confusion lettre /symbole : Il produit le nom de la lettre P alors que je lui présente le symbole du phonème [n]. Nous expliquons son erreur par une certaine ressemblance entre ce symbole et la lettre P. S. éprouve des difficultés à se détacher du symbole « lettre » pour parvenir au symbole « son ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour lui, un seul « dessin » évoque le phonème [p] : c'est la lettre P. L'association symbole – phonème est donc difficile à mettre en place. De plus, l'apprentissage avec les gestes est laborieux : S. ne s'en empare pas, son attention est labile et j'observe des comportements-défis.

1.2.2. Séance N°8 - 15.01.14

Je retrouve certaines difficultés de S. à accéder à un matériel symbolique différent des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage des consonnes et la distinction phonème/graphème. En effet, même s'il peut exprimer une certaine compréhension du symbole [d] (il s'exclame « c'est pas un d »), il confondra le symbole du t et le nom de la lettre i auquel le symbole ressemble. Je dois souvent retourner les cartes (interface oral/écrit), présentant tour à tour le symbole et la graphie. Mais les phonèmes [f], [r], [v], [d], et [p] sont finalement acquis. Les gestes ne sont pas non plus investis, même avec guidance, ils restent approximatifs et ne sont pas réalisés spontanément.

1.3. Introduction de nouveaux phonèmes

1.3.1. Séance N°3 - 27.11.13

L'introduction du son on (carte ronde et bleue) provoque une réaction de rejet de la part de S. : pour lui, seule la lettre o peut être colorée en bleu. . Il éprouve des difficultés à mobiliser sa pensée pour la faire évoluer et acquérir de nouvelles notions. Ceci dénote un manque de flexibilité mentale souvent caractéristique des enfants avec troubles du spectre autistique.

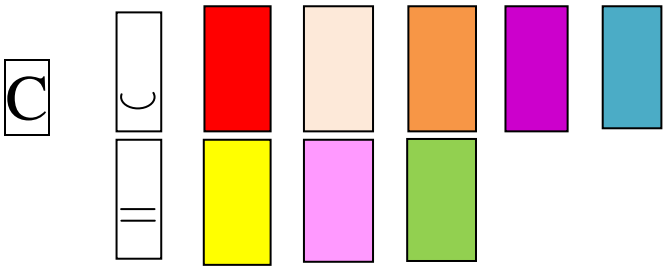
1.3.2. Séance N°8 - 15.01.14

J'ai fait le choix d'introduire les nouveaux phonèmes consonantiques par paires sourde/sonore. Ainsi, en proposant deux phonèmes ayant le même lieu d'articulation, l'accent est mis d'emblée sur la différence de sonorité et le risque de confusions de ce genre est réduit lors du passage à l'écrit. Pour chaque paire, j'emploie la même procédure. Je présente d'abord la carte-symbole puis effectue le geste correspondant au son consonantique devant S. Dans le même temps, je verbalise mon geste pour renforcer son imprégnation. Nous retournons ensuite la carte pour y inscrire, au verso, la graphie correspondante. Après m'être assurée que S. a bien compris l'association symbole-phonème, je lui propose d'assembler ce nouveau symbole aux cartes de couleur et nous déclinons toutes les possibilités. Il s'agit du jeu n° 24. A travers cette activité, nous formons d'abord des syllabes directes (consonne + voyelle), puis des syllabes indirectes (voyelle + consonne). Je peux également proposer à S. une fiche sur laquelle figurent les deux nouvelles graphies et je lui demande alors d'écrire, sous chaque

lettre, le symbole correspondant. Après l'association symbole-couleur, nous passons à la lecture de syllabes, puis d'onomatopées colorées.

1.3.3. Séance N°12 - 19.02.14

Après avoir introduit les nouvelles cartes consonantiques des lettres C et G, je réalise avec S. l'activité de fusion phonémique. Je m'attends à ce que l'exercice soit plus difficilement appréhendé qu'avec les phonèmes précédemment rencontrés, C et G étant des graphies dites « contextuelles » : leur prononciation se voit en effet modifiée en fonction du phonème vocalique qui les suit. Or, S. a vraisemblablement intégré ces particularités posant problème à bon nombre d'enfants tout-venants en début d'apprentissage de la langue écrite. La fusion phonémique est correcte quel que soit le phonème vocalique présenté. Pour aller plus loin, je souhaite présenter l'exercice sous une forme différente : je place sur la table les cartes-symboles des phonèmes [k] et [s] (correspondant aux deux prononciations possibles de la lettre C). S. doit placer les cartes de couleur au bon endroit, comme ci-dessous :



Cet exercice, pourtant identique au précédent, perturbe S. qui ne peut associer les cartes de couleur au symbole adéquat. En effet, S. s'approprie difficilement les symboles de la Méthode Distinctive. Il fait par exemple pivoter la carte [k] (symbole de la première ligne ci-dessus) d'un quart de tour de façon à retrouver la lettre C. Bien que les couleurs constituent un réel appui pour la lecture, les symboles semblent rester opaques pour S. : après apprentissage explicite, il est souvent capable de dénommer les phonèmes consonantiques à partir des symboles mais ne parvient pas à utiliser ses savoirs dans des activités telles que celle présentée ci-dessus.

1.3.4. Séance N°13 - 26.02.14

La carte ronde et bleue (le son [on]) ayant été introduite auparavant, il reste à présenter à S. les autres cartes nasales. J'ai choisi de travailler uniquement avec les cartes dont les

graphies nasales constituent des digraphes (AN, IN, UN, EN), laissant pour le moment de côté les trigraphes (AIN/EIN, OIN). Pour ce faire, et pour faciliter la mémorisation du lexique orthographique d'usage, je propose à S. une feuille qui explique la formation de chaque son nasal travaillé (voir Annexe 3). Nous lisons ensemble un exemple pour chaque son. Ensuite, nous passons à l'exercice habituel de fusion phonémique avec la carte-symbole du [R]. L'assemblage en syllabes directes et indirectes est parfaitement réalisé par S.

1.3.5. Séance N°18 - 02.04.14

La lecture du texte de Juliette me permet d'introduire les diphtongues auprès de S. Je lui présente donc la carte jaune triangulaire et nous effectuons un travail de mise en couleur de mots contenant la semi-voyelle [j] accompagnée de la lettre E. Ces mots sont les suivants : Juliette, le ciel, du miel, il est fier, le pied, un arc-en-ciel, c'est la tienne. S. doit repasser en vert sur les E et entourer d'un triangle jaune les graphies IE. Il a besoin d'aide pour s'organiser mais une fois guidé, il est capable de mener l'exercice à son terme.

1.3.6. Séance N°19 - 09.04.14

Les autres cartes triangulaires (bleue, rouge et verte) sont présentées à S. Il écrit lui-même les graphies correspondantes au dos des cartes. Les exercices d'assemblage de cartes en syllabes directes et indirectes ne lui posent pas de problème. Deux fiches de lecture de mots (voir Annexe 4) sont également travaillées. La lecture des mots en ION, IEN et IAN est réussie.

Les bonnes capacités d'association déjà constatées au cours de la première étude se sont nettement confirmées. L'association couleur – son vocalique est d'emblée réussie, les seules hésitations constatées incombant davantage aux difficultés attentionnelles qu'à une méconnaissance des correspondances. Les phonèmes nouvellement introduits ont été pour la plupart rapidement intégrés, ce qui dénote de capacités de mémorisation à long terme efficientes.

La symbolisation des graphies nasales et des diphtongues a été particulièrement utile et bénéfique pour S. Les digraphes ont ainsi pu être d'emblée traités comme une seule entité. En revanche, S. ne s'est pas pleinement approprié les cartes-symboles des consonnes. En effet, nous savons que l'entrée dans la symbolisation peut poser problème à un enfant présentant des troubles du spectre autistique.

Les bonnes capacités d'association de S. lui ont permis, dès le début de l'expérimentation, d'intégrer les principales correspondances graphèmes-phonèmes à partir des seules lettres de l'alphabet. L'entrée dans la symbolisation a donc été possible sans grande difficulté. Cependant, les symboles constituant un deuxième outil de symbolisation, cela a créé chez S. des confusions : la forme du symbole du [t] a été confondue avec la lettre L en minuscule d'imprimerie, de même pour le symbole du [g] et la lettre O. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'insister sur l'association symbole – bruit aurait inutilement favorisé l'apparition de nouvelles confusions, inexistantes au départ. Ainsi, même si les symboles ont toujours été utilisés au cours de jeux pour introduire de nouveaux phonèmes et en complément du langage écrit, ils ne semblent pas avoir constitué un appui pertinent pour S.

2. Le langage écrit

2.1. Les compétences associées à la lecture

2.1.1. Connaissance du nom des lettres (alphabet)

2.1.1.1. Séance N°1 - 13.11.13

S. est capable de nommer les lettres de l'alphabet à partir des étiquettes de la Méthode. Cependant, en premier lieu, il ne tient pas compte de ma consigne, prend d'emblée les étiquettes-lettres I et U et les assemble en disant « I et U ça fait IU ». Ceci a valeur d'écholalie différée mais montre néanmoins qu'il se situe déjà au stade de la fusion phonémique. J'observe une persévération quand je lui demande de nommer l'étiquette « B » : S. répète « IU » puis nomme la lettre « B ». Il nomme ensuite, sans hésitation ni persévération, les autres lettres qu'il dispose de gauche à droite, sur une même ligne, comme pour former un mot. Il a donc une conscience du sens de la lecture.

2.1.1.2. Séance N°10 - 29.01.14

Le jeu n°32, qui consiste à remettre les lettres de l'alphabet dans l'ordre, est parfaitement réussi par S. Le jeune garçon dispose les étiquettes les unes à la suite des autres, en nommant chaque lettre et sans commettre d'erreurs. Arrivé à la lettre Y, S. dit « Y comme Mickey » : il met donc en lien la lettre isolée avec un mot qu'il connaît bien. La réussite de

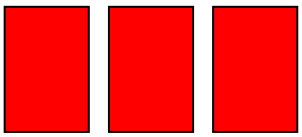
cette activité témoigne d'une maîtrise de l'alphabet et de capacités d'attention et de mémoire à long terme efficientes.

2.1.2. Habiletés métaphonologiques

2.1.2.1. Séance N°16 - 19.03.14

Le jeu n°23 permet d'observer la conscience phonologique de S. Ici, les cartes de couleur sont utilisées comme « noyau syllabique ». Je « dicte » des onomatopées et S. doit poser la ribambelle correspondante.

Exemple : pour « am stram gram », j'entends trois syllabes contenant le phonème [a], donc je pose trois cartes rouges :



am stram gram

Les onomatopées ou expressions dictées sont : rikiki, badaboum, taratata, guiliguili, tutu et patati patata. Seules les cartes jaunes, rouges, orange et beiges sont donc utilisées pour ne pas surcharger l'attention de S. L'activité diffère de ce que je présente habituellement à S., on observe alors une persévération des consignes précédentes : il demande à poser les cartes consonantiques en plus des cartes vocaliques. En reformulant la consigne, il est alors capable de réaliser l'exercice en posant le bon nombre de cartes et en respectant les couleurs correspondant aux noyaux syllabiques. De plus, en posant chaque carte, il prononce la syllabe correspondante.

Toutefois, la double tâche pointage et verbalisation le met en échec. Quand je montre moi-même la première carte de la ribambelle, S. manque d'inhibition et prononce l'onomatopée entière. Ces difficultés augmentent avec la longueur des ribambelles. De plus, il n'introduit pas d'espace entre les cartes pour marquer le rythme quand l'onomatopée est composée de plusieurs mots (patati patata). L'organisation séquentielle et spatio-temporelle fait donc défaut, mais l'unité et la structure syllabiques sont intégrées et témoignent de bonnes capacités de conscience phonologique.

2.2. Les deux voies de lecture

2.2.1. Fusion phonémique et syllabation

Les activités de fusion phonémique sont réalisées sur le modèle du jeu n°24 de la Méthode Distinctive. Soit je présente une carte consonantique à laquelle S. associe une à une les cartes de couleur en réalisant la fusion phonémique, soit je lui présente une carte de couleur à laquelle il associe les cartes consonantiques. Les syllabes ainsi formées peuvent être directes (la, po) ou indirectes (al, op).

2.2.1.1. Séance N°1 - 13.11.13

Cette activité est réalisée avec les phonèmes [m], [n] et [l]. La fusion phonémique est possible mais j'observe des persévérations et une confusion entre carte rose et carte beige. S. est toutefois capable d'autocorrection. S. éprouve des difficultés dans l'articulation du phonème [l] qu'il prononce [n]. Il est capable de répéter le phonème approprié et de produire le geste facilitateur sur imitation, mais ne parvient pas encore à automatiser sa production, le [n] réapparaissant ensuite dans l'activité de fusion. Cette activité montre chez S. de bonnes capacités d'association et d'autocorrection spontanée.

2.2.1.2. Séance N°8 - 15.01.14

Nous formons des syllabes directes avec les phonèmes [f] et [v]. L'assemblage est parfaitement réussi avec le premier phonème et l'ensemble des cartes vocaliques. J'observe une confusion entre le nom de la lettre V et le son du graphème correspondant. L'utilisation du geste est facilitateur, S. est capable de l'imiter. L'assemblage est encore correctement réalisé avec ce second phonème, excepté avec la carte rouge [a]. Pour celle-ci, S. produit [dwa], puis [vwa], [vja], et de nouveau [vwa]. La réalisation de syllabes indirectes, met davantage S. en difficultés, celui-ci continuant à former des syllabes directes. Cette persévération, toutefois, ne dure pas. S. est en effet très concentré sur la tâche. Quand vient la carte [wa], il dit immédiatement « ça ça fait [waf] ». A partir de ce moment et avec le reste des cartes, S. réalise l'exercice rapidement, sans erreurs et anticipe même mes actions en produisant la syllabe avant que je ne pose la carte de couleur. Ainsi, il est entré doucement dans l'activité mais une réelle compréhension s'est installée, suivie par l'automatisation de la tâche et son anticipation.

2.2.1.3. Séance N°9 - 22.01.14

Pour les phonèmes [s] et [z], aucun problème d'assemblage n'est à noter, tant en syllabe directe qu'indirecte. S. ne commet pas d'erreur d'association couleur-son vocalique et anticipe même en produisant les syllabes adéquates avant que je n'aie posé la carte de couleur sur la table.

2.2.2. Lecture par assemblage : les syllabes et les onomatopées

2.2.2.1. Séance N°3 - 27.11.13

Nous lisons des lignes du cahier d'orthophonie : chaque ligne contient la même syllabe et consiste en la répétition de celle-ci (la la la, ra ra ra, pa pa pa, ma ma ma). Cette lecture rappelle alors le babillage dupliqué du tout petit et permet de repasser par cette étape très précoce afin de redonner des bases simples aux apprentissages ultérieurs. Elle est réalisée sans erreur par S. Puis vient la lecture des onomatopées et des mots simples. Les premières ne sont pas lues tandis que les seconds (le, la, les) le sont sans hésitation. Ceci s'explique sans doute par le fait que « le », « la » et « les » constituent des syllabes monosyllabiques. La longueur des autres mots freine S. dont les capacités attentionnelles, à ce stade de la séance, se sont amoindries. Pendant toute la lecture, S. se sert de mon index pour pointer les mots. Il ne pointe pas lui-même. Ceci dénote des capacités de pointage encore précaires.

2.2.2.2. Séance N°5 - 11.12.13

L'activité de lecture est réalisée au fur et à mesure de la mise en couleur des lettres.
Les syllabes et onomatopées sont les suivantes :

- ba ba boubou bi bi
- lilalilalou
- patati patata
- ara ara ara ara ara
- nounou nini nono
- dudududu dudududu

En espaçant (ou non) les syllabes sur la feuille, je souhaite observer si S. introduit du rythme dans sa lecture. Malgré mon modèle, il ne parvient pas à moduler sa voix et à rythmer sa lecture, suivant qu'il lise « boubou » ou « bi bi ». Son débit est rapide et le ton de sa voix,

monocorde. J'observe des difficultés de compréhension de la consigne de mise en couleur. Toujours attiré par les tâches d'écriture, S. semble préférer tracer des lettres plutôt que de repasser sur les traces existantes. L'utilisation d'un modèle est nécessaire pour la bonne réalisation de la tâche.

Ses gestes pour changer de crayon de couleur sont toutefois brouillons. De plus, une fois la ligne mise en couleur, S. manque de flexibilité pour changer de consigne et passer à la lecture. Ses capacités attentionnelles étant très limitées, la fin de séance montre une surcharge cognitive :la lecture de plus de quatre syllabes consécutives est trop coûteuse pour S. Il produit alors des persévérations des lignes précédentes, hésite beaucoup, puis refuse de lire.

2.2.2.3. Séance N°8 - 15.01.14

Les syllabes et onomatopées colorées présentées sont les suivantes :

- fa fi fou fé fo fon
- fafifou fonféfo
- do ré mi fa
- va veu vi vo vu
- fouvou fi vi vé fé

Les deux premières lignes sont lues de manière satisfaisante et avec une certaine fluidité. Pour la deuxième ligne, S. ne lit pas les pseudo-mots de manière saccadée mais, au contraire, comme de réels mots trisyllabiques. De plus, à la lecture de la troisième syllabe de chaque item, son intonation est descendante. Les notes de musique interviennent à la ligne suivante pour réintroduire d'anciens phonèmes. La lecture est parfaite.

S. a peut-être mémorisé l'enchaînement des notes mais il ne fait pas de persévération sur le phonème [f] pour chaque note. L'attention portée à la tâche est donc suffisante pour que la lecture soit efficace. Le changement de phonème à la ligne suivante ne pose pas de problème à S. Le caractère sonore du [v] est bien intégré. La dernière ligne, plus difficile, marque l'alternance des deux phonèmes. S. se trouve davantage en difficultés dans sa lecture. « fouvou » est lu « vouvou », « fi vi » est lu « fi fi ». « vé fé », sans doute par effet d'entraînement, est lu sans erreur au premier essai.

Cette tâche nécessite suffisamment de concentration pour associer le bon phonème à la lettre identifiée et pour ordonner aux muscles bucco-phonatoires d'effectuer le mouvement adéquat, avec ou sans sonorité. Il faut, de plus, que la pensée soit assez souple pour commander l'alternance de ces mouvements, tout en respectant le rythme imposé par la

disposition des syllabes (isolées ou accolées). S., en uniformisant l'articulation des phonèmes de chaque groupe, éprouve ainsi des difficultés à respecter cette alternance mais est capable de se corriger.

2.2.2.4. Séance N°11 - 05.02.14

Nous travaillons la lecture de syllabes contenant les phonèmes [ch] et [j]. Voici ces syllabes : (v. annexe ?)

- cha cha cha chouchou
- cha chou cho chou choi
- ja jou jo jou joi
- ache iche oche uche ouche
- age ige oge uge ouge

S. ne fait aucune erreur de lecture. Chaque syllabe est identifiée aisément, quelle que soit la graphie présentée. En revanche, S. se trouve en difficultés en ce qui concerne son articulation. Le phonème [ch], en particulier, ressemble à un [s]. Je retrouve cette distorsion tant dans l'articulation des syllabes directes qu'indirectes. La lecture de la première syllabe indirecte nécessite tout de même une ébauche orale, le reste des deux lignes étant lu sans aide.

2.2.3. Conscience syllabique

2.2.3.1. Séance N°13 - 26.02.14

Cette activité consiste à former un mot correspondant à une image en retrouvant les étiquettes-syllabes colorées le composant (voir Annexe 5). J'explique au préalable la consigne en frappant chaque syllabe dans mes mains. L'exercice est facilement réalisé par S. Bien qu'il n'imite pas ma méthode pour décomposer les mots, il trouve très facilement toutes les étiquettes-syllabes. Une telle vitesse de traitement suggère une lecture globale par adressage plutôt qu'un assemblage de lettres pour arriver à la syllabe. De plus, S. ne saisit pas toujours les étiquettes dans leur ordre d'apparition dans le mot. D'un côté, ceci pourrait témoigner d'une conscience syllabique déficitaire. De l'autre, cela montre qu'il est capable d'anticiper grâce à une image globale du mot à former. Il ne commet d'ailleurs aucune erreur d'ordre quand il dispose les étiquettes sur la table, sous l'image correspondante.

2.2.3.2. *Séance N°18 - 02.04.14*

L'activité se compose d'images d'animaux et d'étiquettes-syllabes colorées permettant de recomposer les noms d'animaux (voir Annexe 6). Les images et les étiquettes-syllabes sont disposées pêle-mêle sur la table. S. ne rencontre aucune difficulté particulière dans cet exercice. Les syllabes sont rapidement repérées. La conscience syllabique est immédiate, S. n'a pas besoin de taper dans ses mains pour segmenter le mot.

2.2.4. Lecture par assemblage : les mots

2.2.4.1. *Séance 7 - 08.01.14*

Nous travaillons la reconnaissance et l'automatisation du son [õ] dans des mots. Pour aider à leur identification, les sons vocaliques sont mis en couleur et les consonnes sont accompagnées du symbole correspondant. Les mots sont les suivants : ballon, bonbon, melon, bouton, biberon, mouton. Les deux premiers mots, découverts lors des séances précédentes, sont lus sans difficultés. Le phonème [l] de « melon » pose encore problème à S., qui est tout de même capable de s'auto-corriger sur incitation verbale. Le mot « bouton » est lu [bõtõ]. Quand j'attire son attention sur la couleur orange de la première syllabe du mot, S. s'auto-corrige et lit alors le mot de manière adéquate. La lecture du mot « biberon » est hésitante et syllabée. S. lit d'abord [bi-bə-bõ] puis [bibəRõ]. Pour le dernier mot, il lit d'abord [munõ] puis, grâce à l'ébauche de la deuxième syllabe, lit [mutõ]. S. maîtrise davantage la lecture de sons vocaliques que celle des consonnes. Il commet effectivement peu d'erreurs sur les voyelles, mais sa lecture des syllabes est encore approximative. Néanmoins, le son nasal [õ] est de mieux en mieux intégré.

2.2.4.2. *Séance N°11 - 05.02.14*

Malgré mes encouragements, S. n'est pas concentré et parvient à lire seulement quelques mots (« le chat » et « le chaton » sont lus correctement tandis que S. lit « la chette » pour « la chatte » et « la chaeur » pour « la chaleur »).

2.2.4.3. *Séance N°17 - 26.03.14*

Cette activité se joue à deux et vise à entraîner la voie d'assemblage à travers l'identification de logatomes trisyllabiques simples (voir Annexe 7). Chaque joueur pioche

une carte sur laquelle figure une créature imaginaire et son nom (le logatome), en écriture scripte, mis en couleurs et accompagné des symboles de la Méthode Distinctive. Il doit lire le logatome et chercher s'il se trouve sur sa planche ou sur celle de l'adversaire. Les dessins des monstres ne figurent pas sur les planches pour éviter un simple appariement d'images. S. est happé par la lecture des pseudo-mots de sa planche et ne prête pas attention à mes propos. Il est capable de repérer sur sa planche un logatome entendu ou lu. Dans l'ensemble, les logatomes sont lus avec plus d'hésitations que les mots connus. Ceci est normal car utiliser la voie d'assemblage est plus coûteux. Le tour de rôle n'est pas toujours respecté au début, mais une fois le rythme du jeu intégré, S. réutilise, par imitation différée, les structures de phrases employées aux tours précédents (« c'est pour Laura »). Il ne fait toutefois aucun commentaire sur les dessins des monstres figurant sur les cartes.

2.2.5. Lecture par adressage

2.2.5.1. Séance N°19 - 09.04.14

L'activité qui suit a pour objectif d'évaluer les capacités d'adressage de S. en utilisant le principe de la lecture-flash : chaque mot est présenté pendant un court laps de temps (2 sec) sur un plan vertical (comme sur un écran d'ordinateur). Les trente mots ont déjà été rencontrés lors des 18 premières séances. Toutes les graphies vocaliques sont colorées mais les consonnes ne sont pas accompagnées des symboles de la Méthode Distinctive. Sur les trente mots présentés, vingt sont correctement adressés, trois sont substitués par un autre mot, et sept ne sont pas identifiés. Les mots bien lus sont : fourmi, Minnie, cochon, cadeau, poisson, fée, fil, ballon, voiture, poire, pile, poulet, bébé, tomate, salade, tasse, moto, et vélo. S. lit « poi » pour « roi » et « cochon » pour « chou » mais se corrige immédiatement. En revanche, il n'apporte pas de correction aux trois mots suivants : il lit « soupe » pour « loup » et « souris », et « banane » pour « ananas ».Ces erreurs s'expliquent par la proximité visuelle des mots avec les mots stockés dans la mémoire de S. Les mots non identifiés sont : goûter, gâteau, confiture, soupe, hérisson, télé, fumée. La longueur des mots (hérisson, confiture) ou la fréquence de présentation (fumée, gouter, gateau) explique le manque de stockage de ces derniers. Les deux tiers des mots présentés sont néanmoins identifiés par adressage, ce qui montre que S. possède un lexique orthographique interne qui s'est enrichi au fil des séances.

2.3. La compréhension de la lecture

2.3.1. Compréhension écrite de mots

2.3.1.1. Séance N°7 - 08.01.14

Le but de la lecture étant d'accéder à la compréhension, je propose à S. un exercice d'appariement de mots et d'images. Les mots, simples, connus, mono ou bisyllabiques, sont les suivants : Minnie, bébé, loup, roi, moto, ballon. Ils sont présentés sans couleur ni symbole de la Méthode Distinctive. Je souhaite par ce biais observer si S est capable d'assembler des syllabes connues sans aide visuelle. Les images sont disposées pêle-mêle autour de la feuille et S. doit les placer à droite du mot correspondant. Le premier mot est aisément identifié et S. place sa figurine Minnie (renforçateur présent à chaque séance) à côté du mot. La stéréotypie verbale [jo] vient ensuite perturber la lecture. Après plusieurs relances, les mots suivants sont facilement lus et correctement appariés aux images. L'exercice est, dans l'ensemble, bien réussi . Toutefois, ce succès, bien que très encourageant, est à nuancer car les mots lus sont possiblement déjà étudiés à l'école et S. les a peut être mémorisé. De plus, dans cette activité, il n'existe pas d'items-distracteurs, parmi les images, susceptibles de complexifier l'appariement mot-image.

2.3.1.2. Séance N°9 - 22.01.14

Le jeu du loto permet un appariement mot-image et un entraînement à la compréhension écrite en mettant du sens sur les mots lus. Ici, il se compose d'une planche de six images de mots contenant les phonèmes [f] ou [v] déjà introduits. Les étiquettes-mots sont colorées selon le code de la Méthode Distinctive. La consigne n'est pas intégrée immédiatement : S. lit la première étiquette mais j'observe un temps de latence entre la lecture et son appariement à l'image correspondante. Après cela, S. ne fait aucune erreur d'appariement. L'identification des mots semble dépendre de la fréquence à laquelle il les rencontre. Par exemple, le mot « voiture » est d'emblée perçu de manière globale, par adressage, tandis que S. utilise l'assemblage pour identifier les mots « fumée » et « fourmi ».

2.3.1.3. Séance N°10 - 29.01.14

L'activité consiste en un appariement d'images et de mots contenant le phonème [s]. Les mots sont les suivants : souris, tasse, poisson, soupe, hérisson, et ananas. L'exercice est

réalisé en milieu de séance et les capacités attentionnelles de S. ont quelque peu diminué. La lecture est assez hésitante et S. fait davantage appel à la suppléance mentale qu'à ses capacités de déchiffrage. Par exemple, il lit « poire » pour « poisson » et « soupe » pour « souris ». De plus, sa performance diffère selon les mots à identifier. Ainsi, S. a besoin de mon aide pour lire le mot « hérisson », tandis qu' « ananas » est identifié par la voie directe, sans hésitation. Cela dit, aucune erreur d'appariement n'est commise, signe de capacités de symbolisation relativement efficientes.

2.3.1.4. Séance N°12 - 19.02.14

L'appariement mot-image porte sur des items contenant les phonèmes [k] et [g]. Les mots que S. doit lire et apparier aux images sont les suivants : confiture, gâteau, cochon, gazelle, cadeau, et goûter. Excepté « gazelle », mot sans doute rencontré pour la première fois et lu avec beaucoup d'hésitation, tous les mots sont aisément identifiés par S., qui lit même le mot « cochon » par adressage. Toutefois, la lecture des déterminants est souvent négligée par S, qui ne porte son attention que sur le nom. L'appariement, lui, est une fois encore réalisé sans erreur.

2.3.2. Compréhension écrite de phrases

2.3.2.1. Séance N°10 - 29.01.14

Une première tentative de lecture et compréhension de phrases est réalisée. Il s'agit d'une page d'un manuel du matériel Aloé (voir Annexe 8). C'est en fin de séance et S. n'est plus vraiment disponible. Je dois le recadrer à plusieurs reprises, son regard ne reste pas fixé sur les phrases à lire et il s'agite sur sa chaise. Sa lecture est laborieuse et il peine à mettre du sens sur les mots lus.

2.3.2.2. Séance N°11 - 05.02.14

L'activité se présente sous forme d'un jeu de cartes issu du matériel Aloé (voir Annexe 9). Celui-ci se compose de deux types de cartes : des cartes-images, représentant un personnage ou un animal exprimant une mimique de douleur, un pansement appliqué sur une partie du corps ; les cartes-phrases correspondantes, utilisant chacune une structure de phrase identique de type « il/elle a mal à/au… ». Cette activité est particulièrement intéressante à

utiliser auprès d'un public avec troubles du spectre autistique. En effet, en plus de travailler la compréhension écrite de phrases, elle permet d'aborder les émotions et d'observer leur reconnaissance à travers le traitement de l'image réalisé par les enfants avec autisme. Après avoir disposé les images sur une même ligne et laissé à S. le temps de les observer, je lui demande de lire la première carte-phrase. L'activité débute par un manque de compréhension de la consigne. D'une part, S. ne montre aucune réaction face aux images. D'autre part, il lit la moitié de la phrase et semble perdre la consigne. Il a besoin que je fixe d'abord son attention sur chaque image séparément, en dénommant chaque personnage ou animal ainsi que l'endroit où il a mal. Cette tâche n'est pas aisée pour S. mais, une fois accomplie, elle lui permet d'aborder l'activité avec de meilleures bases. Le premier appariement est correctement réalisé mais j'observe une persévération pour le deuxième item. De plus, au début de l'activité, il a besoin que je reformule la phrase lue sous forme de question pour réaliser l'association. Il est toutefois capable de faire des commentaires métalinguistiques sur les mots lus (ex. pour le mot « dos », qu'il lit sans erreur : « on n'entend pas le S »). A plusieurs reprises, S. montre des signes de fatigue, même si je ne lui présente pas l'ensemble des cartes de l'activité. Les mots « aile » et « nez » sont lus avec mon aide et l'appariement de la phrase « elle a mal au dos » n'est pas correctement réalisé (il l'associe d'abord à l'homme qui a mal au nez, puis à la femme qui a mal au doigt). La confusion entre les pronoms personnels masculin et féminin est typique des enfants présentant un trouble du spectre autistique. Dans l'ensemble, S. se trouve donc tour à tour en difficultés dans sa lecture et dans les associations qu'il doit réaliser. Les graphies complexes « ai » ou « ez » sont peu familières pour lui et la lecture de l'image n'est pas encore chose facile, en particulier quand des émotions sont représentées. S. peine alors à attribuer un sentiment à une personne et à en identifier la source.

2.3.2.3. Séance N°12 - 19.02.14

Il s'agit ici d'un exercice d'appariement phrase-image. Les quatre phrases présentées, de structure sujet-verbe ou sujet-verbe-objet, contiennent les phonèmes [k] ou [g]. Il s'agit de :

- Elle découpe
- Il gomme
- Il colle
- Il regarde la télé

Comme lors de l'exercice d'appariement mot-image contenant les phonèmes [k] et [g], S. néglige une partie de l'expression à identifier. Ici, je dois pointer les pronoms personnels pour qu'il les lise. Hormis ces omissions, la lecture est fluide et l'appariement correctement réalisé.

2.3.2.4. Séance N°14 - 05.03.14

L'activité se présente sous forme d'un jeu de cartes issu du matériel Aloé. Celui-ci se compose de deux types de cartes : d'une part, des cartes-images, représentant un personnage tenant entre ses mains un objet ; d'autre part, les cartes-phrases correspondantes, utilisant chacune une structure de phrase identique de type « il/elle a… » (les sujets des phrases étant les prénoms des personnages du matériel Aloé) et des mots contenant des graphies simples. L'activité débute par la dénomination des objets appartenant à chaque personnage. S. dit « le balai » pour la pelle et, pour dénommer la loupe qu'Ali tient dans ses mains, il dit que « le garçon regarde ». Il se situe donc dans le champ sémantique adéquat, même si les dénominations sont incomplètes ou incorrectes. En revanche, une mauvaise lecture de l'image l'amène à dire que le papy mange (alors qu'il change les piles d'une lampe de poche). En ce qui concerne la lecture, S. éprouve des difficultés à traiter les lettres majuscules. « Ali » et « Papy » sont en effet difficilement lus. Le mot « loupe », que S. n'a visiblement jamais rencontré à l'écrit comme à l'oral, est lu « poupe ». L'activité est par ailleurs très bien investie par S. : il se montre en effet concentré et tend la main vers moi pour demander les prochaines cartes à lire. Le reste des phrases est lu à la manière d'un enfant de milieu de CP.

2.3.2.5. Séance N°15 - 10.03.14

Cette activité, toujours issue du matériel Aloé, est semblable à la précédente, si ce n'est que les phrases utilisées contiennent les digraphes ON, IN, UN, et AN (voir Annexe 10). Rien n'est à signaler en ce qui concerne la réalisation de l'exercice. S. est attentif du début à la fin de l'activité. Je ne note pas d'erreurs de correspondance graphèmes-phonèmes. En revanche, l'appariement n'est pas toujours correct, notamment en ce qui concerne les personnages masculins que S. confond.

2.3.2.6. Séance N°20 - 16.04.14

L'activité qui suit a pour objectifs de travailler la lecture de mots contenant des diphtongues conjointement à la compréhension de consignes écrites telles que S. pourrait en rencontrer en classe. Les consignes sont les suivantes :

- Colorie l'écureuil en orange
- Colorie la feuille en vert
- Entoure la paille
- Entoure le papillon

- Barre le lion
- Barre le piano

Les diphtongues en fin de mot sont globalement moins bien identifiées qu'en milieu de mot. La lecture de la première consigne ne déclenche pas sa compréhension. C'est suite à un étayage appuyé qu'il en saisit le sens. Pour pouvoir réinvestir ses acquis d'une phrase à l'autre, je présente les consignes dans l'ordre énoncé ci-dessus. Pour la troisième consigne, S. colorie au lieu d'entourer, soit par persévération de la consigne précédente, soit par réel manque de compréhension du terme. Un pictogramme lui permet d'accéder au sens du verbe. Il colorie ensuite le papillon au lieu de l'entourer, cette fois par persévération des deux premières consignes. Enfin, le verbe « barrer » ne pose pas de problème. Peu habitué à ce genre d'exercice en séance, S. peine donc à comprendre le sens d'une phrase écrite qui demande d'effectuer une action. De plus, il manque de flexibilité mentale quand la consigne est modifiée. Cette activité est rendue plus aisée avec une aide : il faut décomposer les tâches, introduire de la séquentialité et des symboles pour une meilleure compréhension.

2.3.3. Compréhension écrite de texte

2.3.3.1. Séance N°18 - 02.04.14

Nous travaillons pour la première fois la compréhension écrite d'un texte. J'ai adapté le texte d'un livre de la collection « Juliette » en réduisant la longueur de certaines phrases et en supprimant les mots complexes. Le tout est composé de six courtes parties (d'une ou deux phrases) correspondant chacune à une image (voir Annexe 11). Après avoir lu le texte en entier, S. relit chaque partie et repère l'image illustrant le propos. La lecture des mots courts et connus de S. (joue, aime, sur, le/la, sur/sous, fin, et/est, tapis, voiture, etc.) est plutôt fluide, tandis que celle des mots moins fréquents et plus longs est hésitante et syllabée (le prénom du chat Charou, déraper, faufiler, céréales, fatigué). En ce qui concerne la compréhension de la lecture, S. est en difficultés. Trois phrases sur six sont appariées aux bonnes images. Pour le reste, S. a besoin de mon aide, désigne la mauvaise image ou persévère sur les images déjà appariées. Il est difficile d'affirmer avec certitude la source de ses difficultés : mauvaise lecture de l'image ? Compréhension écrite déficitaire sur de longs items ? Fatigue ? (la première lecture a en effet été coûteuse en attention.) Quoi qu'il en soit, le niveau de lecture de S., bien que satisfaisant au vu de ses troubles, ne lui permet pas encore d'accéder à la compréhension quand il s'agit d'un texte.

2.3.3.2. *Séance N°19 - 09.04.14*

Une deuxième lecture de texte est proposée à S. Cette fois, il s'agit d'une histoire tirée du manuel Aloé n°10-11 (voir Annexe 12). Le texte, qui raconte l'anniversaire de Lili, est présenté sous sa forme brute, c'est-à-dire sans couleurs ni symboles. La lecture s'avère alors très laborieuse. Sans les couleurs, S. semble avoir perdu ses repères. Par exemple, le mot « et » est lu [et] alors qu'il ne pose pas de problème lorsqu'il est entièrement coloré en vert. La compréhension s'en voit d'autant plus limitée : S. est capable de restituer le nom du personnage principal et son âge, mais ne peut fournir d'autres informations. En réponse à mes questions, il évoque un gâteau d'anniversaire car c'est ce que le thème du texte lui évoque mais il n'est pas encore question de gâteau à ce stade de l'histoire. S. ne peut lire plus de dix lignes, ses capacités attentionnelles n'étant plus optimales. Nous nous arrêtons donc avant la fin du texte. Cette activité met en évidence le bénéfice tiré par S. des outils de la Méthode Distinctive. Les couleurs sont encore une condition nécessaire à la lecture et sa compréhension.

2.4. La production écrite

2.4.1. Mise en couleur

2.4.1.1. *Séance N°2 - 20.11.13*

A travers la mise en couleur de voyelles, nous travaillons la demande verbale. En effet, c'est à S. de me demander le crayon qu'il souhaite utiliser pour mettre en couleur les lettres. Cette tâche est particulièrement difficile pour S., et pour tous les enfants atteints de troubles du spectre autistique en général. Les demandes ne sont pas spontanées, S. tente de saisir directement les crayons dans mes mains. L'association voyelle-couleur est respectée, mais, au lieu de repasser sur les lettres, S. colorie entièrement le tracé en dépassant grossièrement (voir Annexe 13). Cette activité intervient à la fin de la séance durant laquelle S. s'est montré particulièrement opposant et agité. De nombreux comportements-problèmes ont rendu impossible toute activité.

2.4.1.2. *Séance N°4 - 04.12.13*

L'objectif de cet exercice est double : repérer les sons vocaliques et de les mettre en couleur, ce qui facilitera la lecture des mots. La mise en couleur permet également de s'approprier les gestes graphiques « avec filet ». D'emblée, S. s'empare du crayon violet pour

écrire OI, son vocalique qui sert de réassurance, il a besoin de commencer l'activité par du connu. Malgré la présence des pictogrammes mis en place pour lui signifier le déroulement des activités durant la séance (d'abord la lecture, ensuite l'écriture), S. reste fixé sur son idée d'écrire OI et IO. Un temps de latence est nécessaire pour que S. accepte de réaliser la tâche.

Les lettres muettes vont poser problème à S, il va les colorier, sans tenir compte de mes étayages, ce qui peut témoigner d'une certaine rigidité mentale. Autre exemple avec le mot « Mickey » : il veut colorer le E en rose. Je lui explique donc qu'on entend le son [e]. Cependant, pour S., on ne colore en vert que la lettre « é ». Il n'est donc pas surprenant de le voir ajouter un accent aigu sur le E du mot (voir Annexe 14). Au cours de l'activité, S. manifeste encore son envie d'écrire en prononçant le mot « ami » qu'il épelle spontanément, écholalie différée et plaisir du connu.

2.4.1.3. Séance N°6 - 18.12.13

Les phrases à mettre en couleur, courtes et simples, sont les suivantes (voir Annexe 15) :

- Minnie a une amie.
- Loulou a mal.
- Papi a une poule.
- Le ballon roule.

J'observe une certaine désorganisation dans le travail de S. : il ne débute pas par la première phrase, passe d'une ligne à l'autre, fait des retours en arrière. Il est assez agité, se lève et rit sans raison apparente. Nous pourrions nous attendre à ce que S. choisisse les crayons en fonction des lettres qu'il aperçoit. Dans cette activité, il semble adopter le raisonnement inverse : il choisit un crayon et s'interroge sur les lettres à colorer. Ici, avec la couleur verte, il décide d'ajouter un accent aigu sur le E de Minnie. Il n'y a donc pas préalablement de lecture globale du mot, lecture qui lui permettrait d'éliminer la couleur verte et de privilégier le crayon jaune (son [i]). Pour le mot « ballon », S. me demande le crayon bleu et colore la lettre O. Je lui explique que dans ce mot, que nous avons déjà vu ensemble, le O est accompagné de la lettre N, et qu'ensemble, les deux lettres forment le son [õ]. S. me répond que « non, c'est pas le [õ] », et barre la lettre N. Ceci souligne une fois de plus une rigidité de pensée et un manque de flexibilité, qui empêchent S. d'envisager la lettre O dans un autre contexte que dans une syllabe orale. Quand la mise en couleur est terminée, S. montre sa feuille à Mme Bruant en s'exclamant, avec une prosodie accentuée, « c'est bien ! ».

Il est donc en capacité de faire des commentaires sur ses productions, en retire du plaisir et veut le partager avec l'adulte.

2.4.1.4. Séance N°14 - 05.03.14

Il s'agit d'une activité sur les sons nasaux, censée se dérouler en trois temps. D'abord, S. doit mettre en couleur chaque mot contenant un ou plusieurs sons nasaux. Ensuite, il peut lire le mot ainsi coloré, pour enfin trouver l'image correspondante parmi plusieurs. Les mots sont les suivants (voir Annexe 16) : un bonbon, un lapin, un poisson, un mouton, un pantalon, un sapin, un éléphant, un ballon, un poussin, la maison. Les autres graphies sont déjà colorées de manière à ce que S. ne focalise son attention que sur les sons nasaux introduits lors de la séance précédente. S. est plutôt désorganisé dans la réalisation de l'exercice : il s'interrompt, se laisse entrainer par la répétition de la tâche (il cherchera alors tous les [on]), écrit des voyelles colorées sur la feuille, signe que l'attention soutenue sur une activité est encore difficile. Cependant, il suffit de répéter les consignes pour remobiliser son attention. S. met alors en couleurs toutes les graphies en verbalisant (ex : « A et N ça fait AN »). Une fois la mise en couleurs achevée, S. relit chaque mot sans hésitation, et en pointant les syllabes à l'aide de mon index qu'il tient dans sa main.

2.4.2. Transcription de sons vocaliques

Les activités de transcription sont d'abord travaillées en spontané.

2.4.2.1. Séance N°1 - 13.11.13

S. maîtrise l'association couleur-son et ne commet aucune erreur dans le choix des feutres. En revanche, l'écriture est malhabile : il a tendance à tracer les lettres de la droite vers la gauche. Ainsi, il trace la queue du A avant de dessiner le rond. De même, pour écrire le digraphe OI, il produit une écriture en miroir en commençant par tracer le I .Je l'entraîne alors à écrire sous ma guidance verbale et mes explications sont mieux comprises quand j'utilise un repère spatial pour indiquer le sens d'écriture (« Trace le I vers la fenêtre ») (voir Annexe 17)

2.4.2.2. Séance N°3 - 27.11.13

L'activité est renouvelée et représente une occasion de travailler de nouveau la demande. La formulation de phrase avec sujet-verbe-objet est difficile pour S., qui dit O puis

« bleu » pour me demander le crayon bleu. Certaines graphies, comme le « é » ou le OU sont encore tracées à l'envers. Pour le digraphe, il écrit une fois de plus de droite à gauche, en commençant par la lettre O à laquelle il ajoute, à sa gauche, la lettre U. En revanche, il ne commet pas d'erreur en écrivant OI.

2.4.3. Transcription de syllabes ou onomatopées

2.4.3.1. Séance N°4 - 04.12.13

Il s'agit d'exercer la transcription au travers de l'activité de dictée. Le point de départ est la première production spontanée de S. : je lui propose d'autres syllabes construites à partir de la même consonne. S. a commencé par écrire « ba », je lui demande donc d'écrire « bi ». On note un temps de latence avant la transcription réussie. Je décide alors de changer de consonne en lui demandant d'écrire « lo », ce à quoi il répond « non, B et O, B et E». Il souhaite donc continuer d'écrire la lettre B, peut-être pour épuiser tous les possibles, ou par manque de flexibilité mentale. Il écrit donc « bo », mais cette fois, en commençant par la lettre O. Sur incitation et guidance verbales, S. est capable de produire le bon geste d'écriture. A l'oral, je noterai pendant la séance une inversion dans la construction syntaxique d'une phrase à valeur de réassurance : « chez nounou on ira à 11h »

2.4.3.2. Séance N°5 - 11.12.13

Il s'agit d'une dictée de syllabes directes variées (voir Annexe 18). S. va s'opposer à cette activité : il veut conserver la même consonne et faire varier la voyelle. De ce fait, il écrit huit syllabes en [p] avec ses huit couleurs, épuisant ainsi tous les possibles. Je lui dicte, de la même manière, toutes les syllabes possibles avec la lettre R et la lettre B. S. intervient à plusieurs reprises en affirmant, par exemple, « B et OU ça fait bou », sorte d'écholalie différée. J'essaie alors d'introduire une nouveauté avec cette dernière lettre en lui demandant d'écrire le mot « bébé ». L'introduction d'une nouvelle consigne est compliquée pour S., qui a, selon lui, terminé l'activité et qui range les crayons. Je lui demande alors une copie du mot, ce qui demande un moindre coût cognitif, et S. la réalise sans difficulté. En ce qui concerne le geste graphique, j'observe toujours une prise palmaire du crayon, ainsi qu'une écriture de grande taille, centrée sur la page.

2.4.3.3. *Séance N°16 - 19.03.14*

Le jeu n°25 consiste à demander à l'enfant d'écrire les onomatopées qu'il se rappelle avoir posées à l'occasion du jeu n°23. Ici, je les dicte à S (voir Annexe 19). Pour « badaboum », il écrit « badabou » et corrige son oubli après que j'ai répété l'onomatopée. Il ajoute un E final, ce qui montre qu'il a intégré la lettre muette présente dans bon nombre de mots et qu'il possède des connaissances orthographiques. Pour « guiliguili », S. me regarde et dit « G et I ça fait GUI ». Je lui explique qu'il faut mettre un U entre les deux lettres pour faire [g]. Il écrit donc G, U puis, en me regardant de nouveau, dit Y, ce qui prouve que les correspondantes phonèmes-graphèmes sont bien établies. Les autres onomatopées sont correctement écrites. S. traite bien l'expression « patati patata » comme deux mots bien distincts, ce qui n'était vraisemblablement pas le cas lors de l'activité de conscience phonologique.

2.4.4. Transcription de mots

2.4.4.1. *Séance N°14 - 05.03.14*

La première dictée reprend des mots simples rencontrés lors des premières séances. Il s'agit des mots : voiture, poisson, ballon, moto, Minnie, fourmi, roi, soupe, et vélo. La transcription est réalisée sans erreur et S. se montre très attentif. A la fin de la dictée, il écrit même spontanément deux mots, « minable » et « banquise », sans doute rencontrés en classe. Il a donc envie de partager ses connaissances. En ce qui concerne le graphisme, l'écriture est correcte, les lettres bien formées et de taille égale, malgré une tenue du stylo palmaire (voir Annexe 20).

2.4.4.2. *Séance N°15 - 10.03.14*

Cette dictée de mots sera l'occasion d'un moment d'attention conjointe de grande qualité (voir Annexe 21). Elle contient des graphies nasales et permet de réinvestir les mots rencontrés lors de la séance précédente (ballon, sapin, poisson, mouton, poussin, maison, pantalon, lapin, éléphant, bonbon). S. épelle chaque mot à voix haute en même temps qu'il les transcrit, et me regarde à plusieurs reprises quand il hésite, comme pour me demander confirmation et maintenir l'attention conjointe. C'est le cas par exemple pour le double S de « poisson » et de « poussin ». De même, la transcription du mot « éléphant » permet un vrai dialogue : pour le phonème [f], S. écrit d'abord la lettre F puis se rend compte de son erreur. Il

barre la lettre et évoque la graphie particulière en disant P, je peux alors intervenir et lui montrer PH. Je l'interroge également sur la présence d'une lettre muette : « et la dernière lettre ? », « le T, et on l'entend pas ». Chaque activité de transcription est toujours un plaisir pour S., qui peut davantage initier le contact oculaire que dans d'autres activités, et qui se situe véritablement dans l'échange en partageant des moments d'attention conjointe.

2.4.5. Transcription de phrases

2.4.5.1. Séance N°17 - 26.03.14

La dictée qui suit reprend certaines phrases utilisées dans le manuel présentant les leçons 1 et 2 d'Aloé (voir Annexe 22). Ces phrases sont les suivantes :

- Lola a lu. Elle est au lit.
- Lili boit de l'eau.
- Papy a une poule et un lapin.
- Lola et Lili ont une poupée.
- Ali a une loupe.

Pour la première phrase, S. est capable de transcrire le mot « au » sans erreur, signe qu'il fait partie de son lexique orthographique. Il ajoute même : « il y a une lettre muette » pour le mot « lit ». Il entoure également la graphie OI d'un cœur en disant « O et I ça fait OI ». S. trace les majuscules en début de phrase. Contrairement à l'activité de dictée de mots, il n'épelle les items que quand ceux-ci semblent difficiles à transcrire (loupe, lapin, boit). S. est ainsi capable de maintenir son attention durant la transcription d'une phrase entière.

2.4.6. Graphisme

2.4.6.1. Séance N°9 - 22.01.14

Les exercices de graphisme s'effectuent sur une feuille lignée et l'écriture proposée est exclusivement cursive. S. doit copier les lettres et mots suivants : s, z, soir, zorro (voir Annexe 23). Les mots sont mis en couleur et accompagnés de symboles pour faciliter leur lecture, avant ou après leur copie. J'accompagne les gestes graphiques de verbalisations visant à les décrire. S. fait participer ses deux mains lors du geste d'écriture : l'une tient la feuille, l'autre le crayon. La distance yeux/feuille est suffisante et il existe un contrôle oculo-manuel. La posture, quant à elle, est assez stable. En revanche, la tenue du crayon est moins aisée : la prise est toujours palmaire et la motricité fine exigée par cette tâche est plus difficile. Cela

rend l'écriture assez grosse, surtout en fin de ligne, quand S. relâche son mouvement. Les caractères grossissent donc au fur et à mesure de la copie. Pour la lettre « s », la direction du tracé est tout de même respectée. La lettre « z » est plus difficile à tracer pour S., notamment la boucle de la lettre qu'il dessine vers le bas, ce qui peut témoigner d'une organisation visuo-spatiale et constructive encore déficitaire.

Les compétences associées à la lecture que nous avons observées et travaillées grâce aux outils de la Méthode Distinctive sont maîtrisées : S. maîtrise l'alphabet et a une bonne conscience syllabique. Quant aux habiletés métaphonologiques, celles-ci impliquent un discours et un regard intérieurs sur son propre fonctionnement : les activités « méta » restent donc difficiles pour S.

Les correspondances graphèmes-phonèmes sont toutes connues et l'identification de mots écrits par assemblage est maintenant efficace. D'ailleurs, la voie phonologique commençait déjà à se mettre en place dès le début de l'expérimentation. Au fil des séances, aucune inversion ni confusion auditive ou visuelle n'a été observée. La lecture par la voie d'adressage est rapide sur les mots courants mais les couleurs de la Méthode Distinctive restent nécessaires pour garantir une certaine fluidité de lecture. Sans elles, l'identification de mots est plus lente.

La compréhension de la lecture de mots est efficiente ainsi que pour les phrases de structure syntaxique simple (sujet-verbe). Cependant, le vocabulaire des émotions est difficilement accessible. La lecture et l'application de consignes sont également compliquées pour S. et dénotent un manque d'efficience de la mémoire de travail. Ce genre d'activités demande effectivement des capacités de rétention, d'organisation, c'est-à-dire de hiérarchisation des actions, mais aussi du vocabulaire et de la réflexion. Globalement, S. utilise préférentiellement des stratégies lexicales et lexico-pragmatiques pour accéder au sens des phrases lues. Il n'existe pas encore de compréhension morphosyntaxique des énoncés.

La production écrite demeure un grand plaisir pour S., malgré une mauvaise tenue du crayon. Il possède un stock orthographique interne suffisamment consistant pour lui permettre de transcrire des mots et des phrases simples sans erreurs. L'orthographe phonétique et lexicale est correcte. Aucune erreur d'individualisation de mots n'est commise, ce qui témoigne d'une bonne intuition linguistique. L'orthographe grammaticale n'a en revanche pas été abordée.

3. Autres compétences travaillées

3.1. Organisation spatiale et visuo-constructive

3.1.1. Séance N°9 - 22.01.14

A la manière du jeu n°10, les cartes sont disposées en plusieurs lignes d'une dizaine de cartes et je demande à S. de me donner « toutes les cartes vertes », ou « tous les [i] ». Cette activité équivaut à un test classique de barrage. Dès la première consigne, S. manque de régulation en voulant me donner des cartes de couleur différente alors que je lui ai demandé « tous les [a] ». De plus, il se montre assez maladroit pour prendre les cartes : ses gestes, manquant d'adresse, perturbent la disposition de l'ensemble des cartes, que je dois repositionner à chaque nouvelle consigne. S. n'adopte pas de stratégie particulière pour prendre les cartes demandées : il ne respecte pa le sens conventionnel de lecture mais se montre assez rapide et ne fait pas d'oubli. Quand il ne reste plus que quelques cartes, il anticipe mes demandes en ramassant les cartes par couleur et en les nommant (« les [u] », les « les [wa] », les [o] »).

Le jeu n°10 étant aisément réalisé, nous poursuivons avec le jeu n°11 : le principe est le même que précédemment mais les consignes se complexifient en intégrant des notions mathématiques ou spatiales. Pour commencer, je demande à S. de me donner un nombre précis de cartes, en les dénommant par leur couleur ou leur son (ex : « donne-moi 3 verts », « donne-moi 5 [o] »). L'attention de S. est entièrement mobilisée sur l'activité. Il se montre très concentré et ne produit pas de persévération sur les consignes du jeu précédent. Il procède toujours de manière désordonnée mais dénombre les cartes en même temps qu'il les saisit. La consigne « donne-moi 3 cartes de la même couleur » est comprise. En revanche, les consignes intégrant des notions d'ordre ou des termes spatiaux, type « la dernière carte », « la troisième carte », « 3 cartes qui sont juste après une rouge », ne peuvent être traitées. S. mélange alors les cartes ou répond à ma demande de manière erronée. Ainsi, les capacités de concentration et d'attention sélective de S. sont suffisantes pour réussir l'activité n°10 mais son niveau de compréhension et de lexicalisation reste limité à un vocabulaire de base et témoigne d'une organisation spatio-temporelle déficitaire.

3.2. Structuration spatio-temporelle

3.2.1. Séance N°2 - 20.11.13

En début de séance, S. est relativement attentif et nous composons le trapèze vocalique et travaillons la mémorisation de la place des cartes, à la manière du jeu n°15. J'observe une réussite après plusieurs essais. Après la présentation du renforçateur, nous reprenons l'activité mais apparaissent de nombreux comportements-défis, S. semble en surcharge cognitive. Il pousse des cris stridents et déchire des cartes. Il tape Mme Bruant alors qu'il se montrait paradoxalement en demande d'affection plus tôt dans la séance. L'orthophoniste décide de l'emmener dans la salle d'attente, vide, pour l'isoler, nos tentatives de retour au calme étant vaines. Il renverse alors le savon sur le sol des toilettes et tire la chasse d'eau. Il est donc impossible à canaliser pour poursuivre le travail.

3.2.2. Séance N°13 - 26.02.14

La reconstitution du triangle vocalique immédiatement après présentation du modèle est impossible. S., malgré l'étayage fourni, ne replace aucune carte. Il produit à plusieurs reprises une écholalie du mot « triangle ». Je décide donc de reconstituer moi-même le trapèze et de lui proposer des circuits vocaliques, à la manière du jeu n°17. Je pointe ainsi des « ribambelles » de sons, le pointage étant synchronisé avec l'émission des sons, ce qui délimite un circuit spatial. S. doit imiter mes gestes et productions. Au premier essai, il ne reproduit pas mon circuit mais en propose un différent : la coordination main-bouche est alors difficile, l'une étant en avance ou en retard par rapport à l'autre. De plus, S. manque d'inhibition : il ne s'arrête pas à trois cartes mais continue à les dénommer jusqu'à ce que je le stoppe. Pour le deuxième essai, je le laisse d'abord proposer verbalement un circuit que je pointe moi-même, avant de lui demander de le reproduire à son tour. Cette méthode s'avère plus efficace puisqu'il reproduit aisément le circuit en pointant les cartes et en produisant les sons de manière intonée. Les circuits suivants sont initiés par S. qui manque encore parfois de coordination entre la carte qu'il pointe et le phonème qu'il produit. Par ailleurs, il entre difficilement dans le tour de rôle, préférant proposer des circuits que reproduire les miens. Si je me trompe délibérément quand je l'imite, il n'est pas non plus capable de me le faire remarquer. Pour le dernier circuit proposé, S. pointe avec l'index de sa main droite qu'il tient dans sa main gauche, comme pour diriger le pointage. Globalement, S. possède des capacités de mémoire immédiate efficientes. Il est également capable de créer ses propres séquences. Sa

prosodie peut être adaptée, mais encore de manière non systématique. Il ne peut néanmoins juger de l'exactitude de mes productions, et le pointage reste quelque peu précaire.

3.3. Attention et mémoire visuelle

L'objectif de cette activité est d'observer et d'entraîner la mémoire visuelle de S. Je dispose en ligne un ensemble de cartes (deux, trois ou quatre, selon les possibilités de l'enfant) et lui demande d'observer cette suite. Je dispose ensuite un cache sur les cartes et c'est à S. de reconstituer la suite de cartes.

3.3.1. Séance N°7 - 08.01.14

Comme souvent lorsque nous débutons une activité, S. aime commencer par une tâche connue : l'assemblage de cartes accompagné de verbalisations (tout en « accolant » la carte bleue à la carte rose, il dit « [o] et [œ] ça fait [o] et [œ] »). Après une opposition passive, S. soulève le cache pour observer les cartes cachées. Il adopte, pour la première fois dans cette activité, un véritable comportement d'attention conjointe. Je l'encourage alors à reproduire ce qu'il a vu, mais mes tentatives sont vaines, et je décide de passer à une autre activité.

3.3.2. Séance N°8 - 15.01.14

Je procède de la même manière que pour la séance précédente, en disposant sous le cache deux cartes mais S. a besoin de reprendre l'assemblage de deux cartes, il dit « [y] et [o] ça fait [yo] », phrase qu'il répète plusieurs fois. Je rebondis donc sur ses propos en lui demandant si ce sont les cartes [u] et [o] qui sont placées sous le cache. Je soulève le cache et dévoile les deux cartes. Il échange alors la carte bleue avec la carte violette et pose les deux cartes sur la table, dans le même ordre que celui à mémoriser. Je décide d'augmenter l'empan visuel en ajoutant une carte à mettre en mémoire. S. semble avoir compris la consigne et, à plusieurs reprises, tente de soulever le cache pour vérifier la suite de couleurs. Malgré de nombreux essais, il ne parvient pas à fixer son attention pour pouvoir reproduire les séquences. Je dois donc m'adapter à ses capacités du moment en lui proposant un exercice à sa portée. Je lui demande de reproduire mes ribambelles, sans cache ni temps limité. Ma première séquence se compose de deux lignes de quatre cartes. S. doit respecter la disposition et l'ordre des cartes. Je lui demande également de dire les sons en posant les cartes. Cette

activité est réalisée avec bien plus d'aisance que la précédent. Ainsi, nous pouvons faire état de capacités d'imitation efficientes.

3.3.3. Séance N°9 - 22.01.14

Nous faisons un nouvel essai d'exercice mettant en jeu la mémoire visuelle. Cette fois, S est capable de fixer suffisamment son attention pour encoder les deux cartes que je pose devant lui et que je cache immédiatement. Il prononce immédiatement les sons et s'empare des cartes correspondantes. Après extinction de l'écholalie « [o] et [i] ça fait [wa], il réussit à les poser dans l'ordre. Une suite de trois cartes est plus difficile à mémoriser : seule la première est encodée directement, il faut d'autre présentations pour que S. retienne les trois. Après entraînement, j'observe une réussite.

3.4. Attention et mémoire auditivo-verbale

3.4.1. Séance N°6 - 18.12.13

L'objectif de ce jeu est d'observer et d'entraîner les capacités de mémoire auditivo-verbale de l'enfant. Je dispose sur une même ligne une carte de chaque couleur et demande à l'enfant de me montrer une suite de sons. J'augmente l'empan au fil de l'activité.

1ère consigne : montre-moi [wa].

Notons que S., tout au long de l'activité, ne pointe pas les cartes mais les saisit et les pose devant lui. Il a en effet besoin de manipuler les cartes pour répondre à la consigne. S. s'empare donc de la carte violette et se tourne vers moi en disant « c'est un [io] ». Je ne lui fais pas remarquer son erreur mais la rectifie en lui répondant « c'est [wa] ».

2ème consigne : montre-moi [wa-o].

S. répète la suite de sons et s'apprête d'abord à prendre, avec sa main gauche, la carte violette. Puis, et presque simultanément, il saisit de sa main gauche la carte bleue placée à sa gauche, et, de sa main droite, il saisit la carte violette placée à sa droite. Il tient donc en main la suite de sons [o-oi] et non [oi-o]. Ceci montre une certaine difficulté à mettre en lien la successivité temporelle avec la disposition spatiale.

3ème consigne : montre-moi [i-u-a].

Une fois de plus, il reste fixé sur sa « stéréotypie » et saisit les cartes bleue et jaune en disant « [i] et [o] ça fait [io] » (notons qu'il les tient côte à côte mais placées dans le sens inverse, [o]

en premier, [i] en second). Après répétition de la consigne, il saisit les cartes dans l'ordre d'énonciation et les dispose dans cet ordre devant lui.

4ème consigne : montre-moi [é-u-o].

S. ne fait aucune erreur et s'applaudit, visiblement satisfait de sa performance.

5ème consigne : montre-moi [a-é-o].

S. ne fait encore aucune erreur dans le choix des cartes mais les dispose dans le sens inverse de l'énonciation. Je rectifie donc en modifiant l'ordre des cartes et en répétant chaque son.

6ème consigne : montre-moi [i-wa-a].

L'ordre est une fois de plus inversé pour cette suite de sons. Je demande donc à S. de remettre seul les cartes dans l'ordre, ce qu'il fait de manière adéquate.

7ème consigne : montre-moi [é-o-a-i].

Je décide d'augmenter l'empan. Avant que j'aie prononcé la consigne en entier, S. s'empare de la carte verte, puis de la carte bleue. Il dispose la première à droite de la deuxième (sens inverse). Ensuite, il prend la carte rouge qu'il vient placer à gauche des précédentes et fait de même avec la carte jaune. En même temps que je lui demande de mettre les cartes dans l'ordre, il se rend compte de son erreur, et, tout en répétant trois fois la suite de sons, modifie leur disposition.

8ème consigne : montre-moi [u-œ-i-a].

Pour confirmer ce résultat, je propose une dernière suite de quatre sons, parfaitement réalisée dès le premier essai par S., qui s'aide une fois de plus du rappel verbal.

La boucle phonologique est ainsi exercée. Cet exercice montre que S. dispose de capacités attentionnelles et mémorielles suffisantes pour encoder et rappeler une suite de quatre items. Cependant, les capacités visuo-spatiales sont à travailler, la disposition des cartes rappelant l'écriture en miroir de S.

3.5. Vocabulaire logico-mathématique

3.5.1. Séance N°17 - 26.03.14

Dans cette activité, les termes comparatifs « plus de », « moins de » et « pareil » sont travaillés. Je dispose une ligne de cartes de couleur semblable et demande à S. de former une deuxième ligne avec plus de cartes, moins de cartes ou « pareil de cartes « d'une autre couleur (la notion de « autant » pose souvent problème à cet âge). Je pose cinq cartes rouges et S. possède à sa disposition sept cartes vertes. A la consigne « mets plus de cartes rouges que de

cartes vertes », il place toutes les cartes vertes et quand je lui demande lesquelles des cartes rouges ou des cartes vertes il y a le plus, il me répond « les rouges ». Le dénombrement des cartes vertes est ensuite incorrect (en compte huit). Il peut cependant traiter la notion de « pareil » quand je l'incite à compter préalablement les cartes rouges. Je n'observe pas de correspondance terme à terme entre les deux lignes. Un nouvel essai de compréhension des consignes « mets plus/moins de » est réalisé à partir d'une situation d'équivalence entre les deux collections mais se solde également par un échec. Tout au long de l'activité, S. est très peu attentif : il déchire une carte, rit à plusieurs reprises et se montre très agité. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit là d'une réaction aux difficultés rencontrées à travers cette activité.

3.6. Fonctions exécutives : attention, flexibilité et inhibition

3.6.1. Séance N°20 - 16.04.14

Le jeu n°9 permet d'observer les capacités d'attention sélective, de flexibilité et d'inhibition. L'enfant doit poser les cartes les unes après les autres en disant les sons. Quand l'orthophoniste tape sur la table, il doit, non plus dire les sons, mais les couleurs des cartes, et ainsi de suite à chaque fois que le signal est donné. Pour ne pas mettre S. en situation de surcharge cognitive, j'effectue moi-même la distribution des cartes. De plus, en tapant sur la table, je répète la consigne (« la couleur » ou « le son »), sans quoi l'exercice ne peut être effectué. La consigne est comprise et S. parvient à changer de critère quand il s'agit de passer de la dénomination des sons à celle des couleurs. En revanche, il se trouve davantage en difficultés et a tendance à persévérer quand le changement de consigne s'effectue dans le sens inverse. Cela peut s'expliquer par le fait que les couleurs constituent un apprentissage plus ancien et ancré, donc plus facilement accessible, que celui des sons de la Méthode Distinctive. Dans l'autre sens, S. manque de flexibilité et d'inhibition pour changer de critère et dénommer les sons. Je ne note par ailleurs aucune erreur d'association couleur-son.

3.7. Prosodie

3.7.1. Séance N°14 - 05.03.14

S., comme la majorité des enfants avec troubles du spectre autistique, module très rarement sa voix. Son ton est le plus souvent monocorde. Les exercices consistant à « dire » des ribambelles de cartes en respectant leur organisation séquentielle se sont soldés par des

échecs, S. ne respectant pas les espaces entre les cartes, donc le rythme et la prosodie ainsi matérialisés. L'exercice qui suit a pour but de favoriser les modulations prosodiques : il s'agit de présenter à S. une image (par exemple, un vélo) ainsi qu'une étiquette sur laquelle est inscrite une question fermée (de type, « c'est un vélo ? »). Deux étiquettes « oui » et « non » sont placées à côté de l'image et de la question. S. doit alors lire cette dernière, et pointer la réponse. A chaque item, je répète la question et la réponse en accentuant mes intonations dans le but de favoriser l'imitation. Les questions sont lues par S. comme des affirmations et ne sont pas reprises avec l'intonation adéquate. En revanche, S. m'imite pour la réponse, en produisant un « oui » enthousiaste ou un « non » déçu. Ainsi, S. n'adapte pas encore spontanément sa prosodie au contexte.

3.7.2. Séance N°16 - 19.03.14

La lecture du texte de la page 31 du classeur n°3 présente plusieurs objectifs. En plus de l'activité de lecture d'un texte court et simple, elle permet de travailler l'articulation du phonème [l] par sa fréquence dans le texte, mais aussi la prosodie à travers les exclamations et interrogations transcrites (voir Annexe 24). Une première lecture permet à S. de se familiariser avec le texte. Je note une erreur de correspondance graphème-phonème : « hibou » est lu « chibou », S. étant sans doute plus habitué à rencontrer la lettre H accompagnée du C. La prosodie est absente. En revanche, à la deuxième lecture, S. est capable de moduler sa voix pour signifier l'interrogation et l'exclamation. Les variations prosodiques sont faibles et ont besoin d'être encouragées. Sur incitation, la prosodie de S. peut donc s'améliorer.

3.8. Compétences pragmatiques

3.8.1. Séance N°16 - 19.03.14

Cette activité, qui se joue à deux, se présente sous forme d'images d'aliments et d'objets, et des cartes-mots correspondantes (voir Annexe 25). J'ai voulu cet exercice ludique en attribuant à chaque joueur une planche représentant un caddie : nous choisissons préalablement les courses que nous voulons faire et plaçons dans notre caddie les images souhaitées. Ensuite, à tour de rôle, nous piochons une étiquette, la lisons, vérifions à quel joueur elle revient, et la déposons dans le caddie adéquat. Le but du jeu est d'être le premier à remplir son caddie. La séance se déroule en présence de la fille de Mme Bruant, M., âgée de 8

ans et en classe de CE1, que S. connaît déjà. C'est donc l'occasion pour les deux enfants de jouer ensemble à ce jeu, ce qui me permet d'observer les compétences pragmatiques de S. avec un pair. Au début du jeu, S. participe peu et ne semble pas attentif au déroulement de la partie. Il ne regarde pas M. jouer. Ses gestes ne sont pas fins et il parvient difficilement à ne saisir qu'une seule étiquette (il en prend plusieurs en même temps). Quand je lui pose une question concernant le contenu de son caddie ou de celui de Mathilde, S. ne répond pas, ou répond de façon erronée. Après quelques tours de jeu, S. peut répondre aux questions de manière adéquate. Toutefois, il a du mal à respecter le tour de rôle et se montre agité. Le jeu collectif est donc encore difficile pour S., qui accepte néanmoins la présence d'une enfant de son âge et qui n'entre pas en opposition avec elle.

Toutes les activités menées ont été plus ou moins perturbées par les troubles attentionnels de S., ainsi que par un défaut de régulation. Au début de l'expérimentation, la réalisation de bon nombre d'exercices ne faisant pas appel au langage écrit était impossible, tant les comportements perturbateurs dominaient. Au fil du temps, ces mêmes activités ont pu être réalisées et parfois même réussies.

Les capacités visuo-spatiales sont bien présentes mais demandent encore à être entraînées pour amener S. à développer des stratégies dénotant une organisation spatiale et visuo-constructive. Des capacités d'anticipation sont également observées.

En ce qui concerne la structuration spatio-temporelle, les jeux avec les cartes disposées en triangle vocalique sont maintenant réalisables (ils ne l'étaient pas lors de la première étude en grande section de maternelle). Cependant, S. manque d'inhibition, éprouve des difficultés à imiter l'autre et montre un pointage encore précaire.

Les capacités en mémoire immédiate (visuelle ou auditivo-verbale) se sont développées, à condition que le focus attentionnel soit mobilisé. Dans ce cas seulement, les consignes peuvent être intégrées et les activités bien menées.

S. possède un vocabulaire logico-mathématique et un niveau de lexicalisation limités aux termes de base. La compréhension des notions d'ordre ou des termes spatiaux est pour l'instant impossible.

Un travail sur les fonctions exécutives est nécessaire et bénéfique à condition d'apporter un étayage, par exemple, pour les changements de critère lors des activités demandant flexibilité et inhibition.

La parole spontanée de S. manque encore de modulations prosodiques. Toutefois, il peut donner à sa voix des contours intonatifs sur présentation d'un modèle et quand il est encouragé et incité à le faire. En lecture, une amélioration de la prosodie est également possible et adaptée au sens véhiculé mais pour l'instant sans automatisation.

Toutes les activités proposées ont été l'occasion d'observer et d'entraîner les compétences pragmatiques de S. Le tour de rôle est encore difficile à respecter mais des progrès ont été observés. En séance, S. ne s'oppose pas à la présence d'un pair connu. L'initiation de l'interaction est plus fréquente qu'en début d'expérimentation ainsi que la régulation du comportement d'autrui.

4. Rencontre avec une seconde patiente : L

Au début de l'expérimentation, nous avons rencontré avec S., notre premier patient, une phase d'opposition. Les comportements-problèmes et les attitudes de rejet ont en effet dominé les premières séances et nous craignions que cette situation ne perdure. Nous avons donc souhaité rencontrer L., une seconde patiente. La période de perturbations a finalement cessé, ce qui nous a permis de poursuivre le travail avec les deux patients.

4.1. Présentation de L.

4.1.1. Données anamnestiques

L. est une fillette née le 30 janvier 2007 et âgée de 6 ans 11 moins au moment de la première rencontre. Elle est la seconde d'une fratrie de deux enfants. Son frère aîné, âgé de 13 ans, présente un syndrome autistique. Ses parents, séparés, ont mis en place un système de garde alternée. L. est scolarisée au cours préparatoire en milieu ordinaire. Une demande d'aide par une auxiliaire de vie scolaire individuelle a été réalisée en début d'année scolaire et est toujours en cours.

Concernant l'anamnèse, le développement psychomoteur s'est fait de façon harmonieuse. L. est décrite par ses parents comme un bébé agréable ayant fait ses nuits assez rapidement, avec un bon contact visuel et des sourires-réponses. Avant son entrée à l'école maternelle, L. était gardée en nourrice avec des moments passés dans une crèche familiale, dans un but de socialisation. Quelques inquiétudes semblent avoir été portées au moment de l'entrée à l'école maternelle, L. semblant quelque peu en décalage vis-à-vis des autres enfants, d'une part, dans la richesse des interactions, et d'autre part, au niveau de la communication et

du langage. Les parents décrivent également une certaine difficulté à gérer les changements du quotidien, avec un besoin de ritualisation.

4.1.2. Diagnostic et sévérité du trouble

Un bilan au Centre Ressources Autisme a été réalisé en juillet 2011. Le relevé des éléments du développement précoce de l'enfant atteste de troubles dans les domaines des interactions sociales réciproques. L'évaluation par le PER-R des compétences acquises et en émergence permet à ce moment d'estimer un âge de développement moyen global pour les capacités acquises de 37 à 42 mois, et de 49 à 58 mois en ce qui concerne les capacités en émergence. L. était alors âgée de 53 mois. Des émergences sont présentes dans les domaines de développement explorés, mettant en avant un potentiel d'apprentissage et de pistes de travail dans le cadre d'une intervention éducative. En bref, L. est donc alors décrite comme une petite fille présentant des difficultés d'interactions sociales. Elle présente par ailleurs des difficultés dans le champ de la cognition verbale. Les troubles présentés par l'enfant apparaissent hétérogènes et touchent les divers champs de développement de l'enfant, engendrant des difficultés sur le plan scolaire. L'évaluation clinique par la CARS et l'ADOS évalue un score de 24 sur une échelle de 15 à 60, score considéré comme non significatif de la pathologie autistique proprement dite. Un diagnostic de Trouble Envahissant du Développement non spécifié est alors posé par l'équipe pluridisciplinaire.

4.1.3. Prise en charge

Suite au bilan du CRA, une prise en charge orthophonique a été recommandée, a débuté immédiatement, à raison d'une séance hebdomadaire, et se poursuit actuellement. Les séances sont consacrées au langage, à la communication et au développement des prérequis à la lecture. Pour cela, dès la rentrée au CP de L., l'orthophoniste a introduit les cartes colorées et les symboles de la Méthode Distinctive.

4.1.4. Comportement et autonomie

L. est une petite fille joyeuse et bavarde. Les comportements d'attention conjointe sont présents et efficaces. Les regards œil à œil sont francs et fréquents. Cependant, elle éprouve des difficultés à respecter les interactions sociales avec leurs codes. Au niveau scolaire, le manque d'autonomie et l'attention fluctuante de L. rendent les apprentissages difficiles. En ce qui concerne le jeu symbolique, celui-ci est en place, L. est capable de détourner un objet pour jouer. Elle montre également un intérêt particulier pour le domaine artistique : elle s'intéresse

beaucoup aux coloriages, à la peinture et au théâtre. Elle participe à ces activités extrascolaires le mercredi.

4.1.5. Communication et compétences langagières générales

Les mimiques et gestuelles émotionnelles sont présentes à bon escient. En interaction, L. se montre quelque peu maladroite dans ses demandes, mais les expressions utilisées sont globalement adaptées aux situations. Des difficultés au niveau de la communication, en particulier en ce qui concerne l'initiation et le maintien de l'interaction, sont notées.

D'un point de vue quantitatif, L. obtient des scores dans la norme attendue à son âge aux bilans de langage standardisés. Qualitativement, le langage de L. est tout à fait compréhensible. Il arrive que la fillette emploie un vocabulaire et des tournures assez élaborés et inattendus pour une enfant de son âge. La prosodie est adaptée et le débit correct. Le langage est utilisé spontanément par L., mais celle-ci semble avoir des difficultés dans l'acquisition des codes sociaux qui lui permettraient de s'en servir au mieux. Au niveau des prérequis à la lecture, la conscience phonologique est faible. Face aux difficultés de L., l'enseignante se montre impliquée et adapte les leçons de lecture avec les couleurs et les symboles de la Méthode Distinctive.

4.2. Séances de remédiation orthophonique à l'aide de la Méthode Distinctive

La prise en charge de L. ayant débuté plus tardivement que celle de S., nous avons effectué avec elle dix séances réparties de janvier à avril. Les séances, également filmées, se sont déroulées au domicile de ses parents, chez le père ou la mère, selon la semaine de garde.

4.2.1. Séance 1 – 11.01.14

La première séance est consacrée à une prise de contact. Je découvre les cartes de l'école fabriquées par l'enseignante de L. qui reprend les outils de la Méthode pour adapter les leçons de lecture de la fillette. Il s'agit de cartes personnalisées : sur chaque carte (vocalique ou consonantique) figure la graphie la plus fréquente correspondant au phonème. L. ne dispose pas de toutes les cartes-consonnes, son enseignante les introduisant au fur et à mesure des leçons.

4.2.1.1. Fusion phonémique

L. présente des troubles attentionnels mais participe et propose une première activité : elle pose les cartes de couleur en énonçant le phonème vocalique adéquat. Elle ne commet aucune erreur d'association. Ensuite, elle choisit spontanément deux cartes, une vocalique et une consonantique, et les associe pour former une syllabe. L. instaure une règle du jeu : nous posons chacune une carte et, à tour de rôle, lisons la syllabe obtenue. Si la lecture est correcte, nous gagnons les deux cartes. La lecture de syllabes directes et indirectes est une réussite. Un système de points est également instauré, ainsi qu'un tour de rôle spontanément respecté. Les cartes vocaliques sont davantage maîtrisées que les consonnes. Pour tester ses capacités d'attention, je me trompe délibérément mais elle ne le remarque pas et ne me corrige donc pas. En revanche, quand j'attire son attention sur ma lecture, elle est capable de reconnaître mon erreur et de la corriger.

4.2.1.2. Association symbole – bruit

L'essai d'amorçage d'une deuxième activité, la dénomination des phonèmes consonantiques, entraîne une persévération sur le premier exercice. Cette activité met davantage L. en difficultés : les phonèmes sont parfois confondus, soit avec un autre phonème, soit avec le nom de la lettre correspondante. Cette seconde confusion peut s'expliquer par le fait que la graphie figure sur la carte. L. semble s'y attacher davantage qu'au symbole.

4.2.1.3. Lecture de mots simples

Dans un premier temps, L. s'oppose. Elle lit un mot et se lève, puis finit par lire deux courtes phrases. La lecture est fort hésitante et syllabée. Pendant cette première séance, L. s'est montrée globalement très dispersée. J'observe une agitation psychomotrice, avec la nécessité constante de recadrer L. et de la resituer dans l'activité. Son attention est très labile et elle introduit elle-même des éléments perturbateurs, en l'occurrence, ses peluches, qu'elle inclut dans l'activité. L. se montre très sensible aux renforçateurs sociaux de type encouragements et félicitations. L'association couleur – phonème vocalique et la fusion phonémique constituent des acquis de la Méthode Distinctive.

4.2.2. Séance 2 – 18.01.14

4.2.2.1. Jeu n°3 – association couleur - son vocalique

L. a besoin d'une présentation ludique ; si je parle de travail, elle s'oppose. Le jeu n°3 lui pose problème car l'utilisation d'autres cartes que les siennes la bloque. De plus, j'observe une persévération de la consigne de la séance précédente : L. pense faire un travail de fusion alors qu'il faut dénommer les cartes-couleurs. Elle n'accepte pas la nouvelle consigne qui consiste à disposer plusieurs cartes les unes à côté des autres, et non deux. J'assiste à un comportement-problème car elle est mise en conflit : elle jette les cartes à terre. A la deuxième tentative infructueuse (plainte explicite sur la difficulté de la tâche), je change d'exercice en partant de son connu car L. en a encore besoin. Elle propose une règle de jeu, preuve d'initiative et de demande de routine sociale. Cependant, durant le déroulement du jeu, L. ne respecte pas le « chacun son tour » car elle veut gagner. Elle est aussi capable de tricher. Le jeu se termine en comportement-défi : elle mélange toutes les cartes, signe de l'arrêt forcé de l'activité. Je change de jeu en utilisant les renforçateurs sociaux pour garder la motivation.

4.2.2.2. Jeu n°24 – fusion phonémique

L. le baptise « orizonta ». Elle fait preuve d'imagination et se montre capable de réussite sur un temps très court, toutefois l'attention demeure fort labile. J'observe une écholalie différée des séances précédentes avec Mme Bruant (« allez Ingrid on y va »). J'introduis les cartes-récompenses car le focus attentionnel est trop difficile à mobiliser avec les renforçateurs sociaux. Il s'agit de cartes à l'effigie de Furby, peluche interactive que L. apprécie beaucoup. Le jeu est réussi et la prosodie respectée mais il y a duplication de la syllabe, L. y trouve un plaisir sensoriel. La lecture de syllabes directes est une réussite.

4.2.2.3. Jeu n°32 – connaissance du nom des lettres

La comptine est connue jusqu'à « LMNOP » qui est difficile à segmenter, L. l'interprète comme une entité phonologique, un continuum verbal. Je travaille à la segmentation : il faut deux à trois essais de répétition très lente pour que L. parvienne à extraire la lettre et à l'associer à l'étiquette. La fin de la comptine est peu connue. A la lettre X, L. dit « X comme hibou ». Il s'agit sans doute d'une confusion visuo-perceptive, la lettre H pouvant s'apparenter au X. Je corrige son erreur en épelant et en pointant chaque étiquette composant le mot « hibou ». Les quelques difficultés éprouvées par L. au cours de cette

activité dénotent, malgré une capacité à chanter la comptine, un manque de connaissances réelles et approfondies des lettres en elles-mêmes.

4.2.2.4. Jeu n°31 – connaissance du nom des lettres

Quelques étiquettes sont retirées de l'alphabet disposé dans l'ordre et L. doit identifier les cartes manquantes. La comptine n'étant pas connue en entier, l'exercice met L. en difficultés. Elle n'utilise d'abord pas spontanément la chanson pour retrouver les étiquettes. Elle adopte ensuite cette stratégie sur imitation mais il n'y a pas de coordination entre l'oralisation et le pointage des cartes, ce qui amène L. à proposer des lettres inadéquates. Hormis pour la lettre B, elle sollicite mon aide pour identifier toutes les étiquettes.

4.2.3. Séance 3 – 25.01.14

4.2.3.1. Jeux n°10-11- organisation spatiale et visuo-constructive

Au début de l'activité, quand je dispose plusieurs lignes de cartes, L. adopte d'emblée un comportement-défi en refusant de dire le son des cartes et en préférant dénommer la couleur. Le prétexte du jeu de la marchande est utilisé pour obtenir l'adhésion de L. La fillette ne peut traiter les consignes utilisant un vocabulaire logico-mathématique, même avec induction. (ex : donne-moi la troisième carte de la première ligne / la première carte.) Elle est une fois encore attachée à un seul critère (la demande de couleurs) et refuse toute autre consigne. La demande de phonèmes est d'abord rejetée mais L. peut accepter les consignes à condition que j'insiste beaucoup pour obtenir leur réalisation. Je demande alors « quatre [u] », « six [i] », etc. Pour accéder à mes requêtes, elle pointe du doigt chaque carte en les dénombrant. Son dénombrement ne respecte pas le sens conventionnel de la lecture et le balayage visuel et gestuel est désorganisé, ce qui fait qu'elle ne me donne pas toujours le nombre exact de cartes. Dans le même temps, elle accompagne ses gestes de verbalisations : « Il y a tous les [u]. Ah non. Il en reste un », « il y a presque tous les [i], presque parce qu'il en manque encore deux ». Je réutilise ses tournures en y apportant des éléments de vocabulaire supplémentaires : « donne-moi tous les [a], sauf un ». L. ne commet aucune erreur et se montre très concentrée sur mes propositions. Je lui demande ensuite « un [i], un [é] et un [a] », qu'elle me donne sans hésitation, dans leur ordre d'énonciation. Tout au long de l'activité, j'ai utilisé différentes tournures, tant dans mes demandes (« je voudrais », « est-ce que tu peux me donner », « donne-moi », « peux-tu me donner ») que dans les cartes

désirées. Il est donc intéressant, par la suite, d'observer si L. reprend les tournures entendues et les imite.

4.2.3.2. Jeu n°13 – vocabulaire et complexité de la demande

L. elle-même réclame l'inversion des rôles. Elle formule plusieurs demandes en reprenant souvent les structures de phrases que j'ai auparavant utilisées (« je voudrais trois [e] », « je veux tous les jaunes qu'il vous reste ») et en introduisant parfois de la nouveauté (« je prendrai tout », « moi je suis une petite fille et je veux que deux rouges »). Rapidement, son attention n'est plus mobilisée, L. s'empare directement des cartes sans rien verbaliser et commence à chahuter. Globalement, L. se sent vite perdue et supporte mal la mise en difficultés. Au niveau de ses demandes, elle est capable d'en faire mais imite beaucoup les miennes.

4.2.3.3. Lecture de syllabes et d'onomatopées dans le manuel Aloé

L. dit ne pas connaître les symboles et refuse de lire, en affirmant qu'il n'y qu'à l'école qu'elle fait cela. Elle accepte finalement de lire un seul item (lilalou).

4.2.4. Séance 4 – 08.02.14

4.2.4.1. Jeu n°15- structuration spatio-temporelle

Les cartes rouge, jaune et orange ([a], [i], [u]) sont disposées de manière à former le trapèze vocalique. Le but de l'activité est de pointer les cartes dans l'ordre souhaité en disant les sons avec l'intonation adéquate et de former ainsi des circuits vocaliques. L'un fait des circuits que l'autre imite, et vice-versa. En début de séance, j'observe à nouveau une persévération de la consigne de la séance précédente. L. refuse d'emblée ma première proposition de circuit mais m'en propose un autre : [i] – [u] – [a], que j'imite. Tout au long de l'activité, elle s'oppose en voulant uniquement initier des circuits, sans jamais imiter mes propositions. De plus, les circuits proposés sont souvent identiques et ne dépassent jamais un empan de trois de cartes. La consigne n'est pas non plus respectée du début à la fin de l'exercice. L'utilisation ludique d'une figurine pour pointer les cartes provoque un regain d'intérêt de courte durée, suivi d'une demande explicite de changement d'activité.

4.2.4.2. Attention et mémoire auditivo-verbale

L. refuse les cartes et rejette en bloc une nouvelle activité les impliquant.

4.2.4.3. Compréhension écrite de phrases

Il s'agit de l'activité décrite dans la séance 11 de l'analyse de S. (dans la partie compréhension écrite de phrases). L. adhère totalement à cette activité. Elle est capable de reconnaître l'émotion exprimée sur les images et montre de l'empathie pour les personnages (« ils se sont fait mal, il faut les rendre heureux », « il va se sentir mieux »). Sa lecture, au stade du déchiffrage, est très lente mais son attention assidue lui permet d'atteindre la fin des phrases et d'en comprendre le sens. Les mots très courts sont plus aisément déchiffrés et permettent à L. de se rendre compte qu'elle n'est pas en difficulté. La reconnaissance des majuscules est encore difficile pour L., qui peine à déchiffrer le pronom « Il ». Elle y parvient avec mon aide, quand je lui demande quel son correspond à la couleur jaune. Elle commet également une erreur de segmentation dans l'identification de « l'aile » qu'elle lit « la… ». Elle rencontre des difficultés pour lire le mot « doigt » : ne prenant pas en compte la couleur violette du son vocalique, elle assemble [d] et [o] qu'elle lit « do », et interprète donc la phrase comme « il a mal au dos ». Par ailleurs, l'appariement phrase – image est réussi. A chaque carte correctement appariée, L. fait de nombreux commentaires montrant son adhésion à l'activité.

4.2.4.4. Lecture par assemblage – les syllabes et les mots

L. refuse toujours toute activité ayant trait au travail scolaire. Elle fait de nombreuses digressions en utilisant son imaginaire comme échappatoire devant les tâches qu'elle redoute. Ici, la phase d'opposition est suivie de l'acceptation de l'activité, mais L. refuse l'aide des couleurs (« non, pas les couleurs ! Je sais lire sans les couleurs ! »). Cette réaction peut être interprétée comme une prise de conscience des difficultés et une sorte de déni : les couleurs rappellent à L. ses difficultés et sa différence vis-à-vis de ses camarades. Je propose donc une lecture de mots non colorés : papa, la poupée, le pull, le chou, le dé, le doudou, le domino, une idée, le vélo, la moto, l'ami et le roi. La lecture de certains mots se fait davantage par suppléance mentale que par assemblage (« poupée » est lu « poudre »). L. lit le mot « pull » sans difficultés et m'interroge sur la double-consonne finale. Elle n'est pas d'accord avec mes explications et cache le deuxième L. Cela peut dénoter un certain manque de souplesse de la

pensée qui refuse d'envisager un autre possible. Pour le mot « chou », L. peine à reconnaître la graphie OU (la couleur aurait sans doute été un moyen facilitateur). La liste de mots n'est pas lue entièrement. L'activité est ponctuée de rires inappropriés et de pleurs feintes. L. fait des commentaires non adaptés (« papa est mort »).

4.2.5. Séance 5 – 22.02.14

4.2.5.1. Conscience syllabique

Il s'agit de l'activité décrite dans la séance 13 de l'analyse de S. (dans la partie conscience syllabique). Au début de l'exercice, la conscience syllabique de L. ne semble pas efficiente. D'une part, elle a besoin de mon ébauche pour segmenter les mots en syllabes et peut passer à l'image suivante en ayant repéré une seule syllabe sur les deux composant le mot. D'autre part, elle ne semble pas disposer d'image mentale de la syllabe à identifier et n'anticipe pas sur les lettres la composant (ex : pour « pou », elle repère « pie » et pense avoir trouvé la bonne étiquette). De plus, son attention est facilement détournée de l'objectif de l'exercice et elle fait de nombreux commentaires sans rapport avec l'activité. J'observe néanmoins un effet d'apprentissage au fur et à mesure de l'exercice : L. est de plus en plus rapide et segmente parfois spontanément le mot à reconstituer. L. souhaite tout de même stopper l'activité avant la fin. Elle éprouve des difficultés concernant le respect des règles et des contraintes mais peut parfois s'y plier, comme dans le cas présent. La grande majorité des mots sont alors reformés sans erreur, ce qui dénote de bonnes capacités de découpage syllabique et d'assemblage. La voie phonologique est efficiente en ce qui concerne la lecture de syllabes simples directes.

4.2.5.2. Loto mot-image

Il s'agit de l'activité décrite dans la séance 16 de l'analyse de S. (dans la partie compétences pragmatiques). La lecture des mots est assez hésitante. Les sons vocaliques sont connus. En revanche, quand il s'agit de consonnes, il arrive à L. de faire des erreurs de correspondance graphème – phonème. Le mot « poulet » est lu « poule », puis L. inverse les phonèmes et lit « poulte ». Elle est capable d'utiliser des termes permettant de décrire et de comparer des quantités : « j'en ai plus que toi, tu en as quatre, j'en ai cinq », « il n'en manque plus qu'un ». L. éprouve un réel plaisir à gagner. Cette excitation la pousse parfois à deviner le mot avant de l'avoir lu entièrement, et parfois même à tricher. L. fait également des

commentaires pertinents sur les courses choisies par chacune de nous (« les radios c'est pas de la nourriture, moi j'ai que de la nourriture »). Le tour de rôle est bien respecté, mais seulement en début d'activité.

4.2.6. Séance 6 – 01.03.14

4.2.6.1. Conscience syllabique

Il s'agit de l'activité décrite dans la séance 18 de l'analyse de S. (dans la partie conscience syllabique). L. manifeste d'abord des comportements d'opposition : elle veut uniquement dénommer les animaux. De nombreux renforçateurs sociaux lui permettent de commencer l'activité. Pendant qu'elle balaie visuellement les cartes, elle répète la syllabe à repérer en décomposant chaque son. L., alors qu'elle peine à trouver une syllabe, s'oppose une fois de plus quand j'évoque la couleur du son pour l'aider. Elle est capable d'autocorrection quand elle saisit la mauvaise étiquette, mais commet quelques inversions de phonèmes en lecture. L., tout au long de ce premier exercice, manifeste une attention très labile et fait de nombreuses digressions. L'activité, pour être menée à son terme, nécessite de nombreuses relances d'attention et de multiples recadrages.

Les cartes utilisées dans la deuxième partie de l'activité sont quelque peu différentes des précédentes. Cette fois, chaque carte représente une moitié d'animal et la syllabe correspondante : la gueule de l'animal et une moitié de corps sont accompagnées de la syllabe initiale, et l'autre moitié, de la syllabe finale (voir Annexe 26). Le but de l'exercice est de composer à loisir des animaux imaginaires et de lire le nom ainsi obtenu. L'enfant, sans y prendre garde, s'exerce ainsi à l'identification de logatomes. L. manifeste un immense plaisir à créer de nouveaux animaux. Elle choisit consciencieusement chaque moitié à assembler, lit le nom de l'animal ainsi composé et rit aux éclats. Elle fait de nombreux commentaires sur l'apparence des créatures imaginaires (« il est bizarre, lui », « elle, c'est ma préférée »). Très intéressée par les noms étranges qu'elle forme, elle ne refuse pas une seule fois de lire les logatomes. La lecture est toujours quelque peu hésitante et L. décode plus qu'elle n'assemble. Cependant, en regard de la première partie de l'activité, les difficultés rencontrées n'en sont pas accrues.

4.2.7. Séance 7 – 06.03.14

4.2.7.1. Conscience phonologique

A travers cette activité qui se présente sous la forme d'un jeu de l'oie, je souhaite entraîner la conscience phonologique. Chaque case colorée représente un son de la Méthode Distinctive. Arrivé sur la case indiquée par le lancer de dé, le joueur doit trouver parmi un ensemble d'images, celle qui contient le son correspondant à la couleur de la case. Les mots utilisés sont soit monosyllabiques, soit bisyllabiques. Dans un premier temps, L. refuse d'appliquer les règles du jeu et s'oppose également à ma participation. A la place, elle dénomme spontanément chaque son dans l'ordre d'apparition des cases colorées. L'association couleur-son est parfois hésitante, plus par manque d'attention que par méconnaissance des correspondances. En effet, le parcours est long et la fillette peine à maintenir une attention soutenue du début à la fin du plateau. Ce préambule achevé, L. accepte ma règle du jeu. Globalement, L. ne désigne jamais une image qui ne contient pas le son recherché (excepté pour le mot « mur » dans lequel elle dit repérer le phonème [i]). En revanche, elle ne repère pas toujours le phonème attendu quand il s'agit d'images le comprenant. En effet, dénommant chaque image en répétant le phonème final, elle ne porte son attention que sur ce dernier, sans s'attacher au reste du mot (le son [u] dans « poupée » et le son [wa] dans « oiseau » ne sont pas repérés). Par ailleurs, avec un entraînement, L. est capable de localiser un son vocalique dans un mot.

4.2.7.2. Attention et mémoire auditivo-verbale

Il s'agit de l'activité décrite dans l'analyse de S., dans la partie du même nom. Au lieu de pointer les cartes, L. y place une par une de petites figurines, donnant ainsi un aspect plus ludique à l'exercice. Trois essais sont effectués et réussis, avec une, deux et trois cartes. Les performances obtenues aux séquences de trois phonèmes sont stables et reproductibles. Les essais à quatre cartes placent L. en difficultés mais elle ne manifeste pas d'anxiété face à l'échec. Elle a besoin d'une ou plusieurs répétitions pour réussir l'exercice ou se corriger, mais elle est aussi parfois capable d'autocorrection spontanée. Elle a pour stratégie de répéter elle-même la série après moi pour mieux la mémoriser et entraîner ainsi sa boucle phonologique. Globalement, les séquences de quatre phonèmes sont échouées au premier essai. Tout au long de cette activité, L. manifestera de nombreux comportements-défis (rit inopinément, court dans sa chambre, se cache sous la table, me contredit). Les troubles du

comportement sont-ils une réaction à la difficulté de l'exercice, ou au contraire un frein à sa réussite ? Il est difficile, dans ces conditions, de distinguer causes et conséquences et de tirer des conclusions sur les capacités de mémoire auditivo-verbale de L.

4.2.8. Séance 8 – 22.03.14

4.2.8.1. Lecture par assemblage et transcription – les logatomes

Il s'agit de l'activité décrite dans la séance 17 de l'analyse de S. (dans la partie lecture par assemblage). Certaines images du jeu de loto sont uniquement composées du dessin : l'enfant doit alors inventer un prénom à la créature et l'écrire. Les capacités de création de néologismes ainsi que la transcription de mots sont donc également exercées. En ce qui concerne la lecture, sont observées des erreurs de type omission, substitutions de graphèmes, confusions visuo-orthographiques (f/t, b/d) et auditivo-verbales (f/v). Globalement, la lecture de mots trisyllabiques est plus difficile que l'identification de syllabes ou de mots monosyllabiques pour L. L'attention doit être maintenue plus longtemps sur l'item à identifier. La transcription, ici produite dans un contexte ludique, ne met pas L. en difficulté, si ce n'est que nous observons une confusion entre le nom de la lettre et le son du graphème. La tenue de crayon n'est pas tridigitale mais à cinq doigts, ce qui rend le geste moins fin que ce qu'il pourrait être. En ce qui concerne les conduites langagières, cette activité est l'occasion pour L. d'utiliser, à bon escient, des termes comparatifs (plus, moins, pareil), bien que « autant » ne soit pas employé. Elle utilise également des expressions traduisant la causalité. L. est capable d'inventer de nouveaux mots ou d'évoquer des mots existant dans la langue. Il existe également des difficultés de coordination entre dénombrement et pointage quand L. doit compter une quantité d'objets. Au niveau comportemental, L. éprouve du plaisir dans l'activité. Les tours de rôle sont respectés tant qu'elle pense gagner. La fillette accepte en effet difficilement la défaite. De plus, elle a tendance à rapidement exprimer son angoisse de ne pas agir conformément à ce qui est attendu d'elle. Enfin, les digressions faites par L. sont sans doute ici le signe d'une baisse d'attention en cours d'activité.

4.2.9. Séance 9 – 05.04.14

4.2.9.1. Attention et mémoire visuelle

Il s'agit de l'activité décrite dans l'analyse de S., dans la partie du même nom. L. accepte l'exercice mais peine à retenir une série supérieure à deux cartes. Comme S., elle

soulève le cache pour apercevoir les trois cartes, et cela à plusieurs reprises pour un même essai. Elle accepte également ma proposition d'inverser les rôles mais change la règle en voulant me faire deviner la séquence. Rapidement, le focus attentionnel n'est plus mobilisé et L. demande explicitement de changer d'activité.

4.2.9.2. Compréhension écrite de phrases et manipulation d'images

J'utilise les étiquettes-phrases suivantes, créées et colorées pour les besoins de l'activité :

- Lili allume la télé.
- Lola met une belle robe.
- L'oiseau se pose sur le mur.
- Papa fait de la moto, Ali fait du vélo.
- Au marché, Papy achète une banane, une poire et une tomate.

L. doit lire chaque phrase et manipuler les images adéquates (extraites du matériel Aloé) parmi des distracteurs. L'activité débute par un comportement-défi (L. froisse la première étiquette). En ce qui concerne la lecture, j'observe une substitution de mots (la/le), des confusions visuo-perceptives (oi/ou, t/f) et quelques erreurs de correspondances graphèmes-phonèmes. Le tout donne une lecture très hésitante, avec une forte syllabation et un déchiffrage constant. A l'avant-dernière phrase, L. adopte un comportement-problème et veut arrêter l'exercice. Je remobilise son attention avec force renforçateurs sociaux. La lecture de la dernière phrase est très laborieuse. Je n'observe par ailleurs aucune erreur de désignation ni de manipulation d'images.

4.2.9.3. Compréhension écrite de consignes

A la manière du jeu « Drôles de bobines » et toujours dans la recherche d'un cadre ludique, je propose à L. une activité de lecture de phrases demandant de dessiner une partie du visage d'un personnage-mystère. Les phrases sont simplifiées et certains mots aux graphies complexes, dessinés (voir Annexe 27). Je retrouve les mêmes difficultés de lecture que lors des activités précédentes. L. éprouve des difficultés à maintenir son attention jusqu'au bout de la phrase, si bien qu'elle ne saisit qu'une partie des informations et me demande des renseignements supplémentaires pour compléter son dessin.

4.2.10. Séance 10 – 30.04.14

4.2.10.1. Travail sur les confusions visuo-perceptives

J'ai pu observer au fil des séances la présence de confusions visuelles en lecture. Pour tenter de lever ces confusions, je propose à L. un travail dans lequel elle manipulera à la fois les graphies, l'évocation et les gestes de la Méthode Distinctive. Tout d'abord, nous apprenons ensemble le geste du phonème [b]. J'introduis également une phrase qui évoque ce phonème (« je fais une bulle qui rebondit ») que je lui demande de répéter et dispose sur la table une étiquette de la lettre B en écriture scripte et manuscrite. Je procède de la même manière pour le phonème [d]. A partir de là, plusieurs consignes sont possibles : je propose le geste et L. doit produire la phrase évocatrice du phonème ou désigner la graphie adéquate ; je désigne la graphie et L. doit produire le geste ou la phrase, etc. Nous inversons bien sûr les rôles et L. prend plaisir à m'interroger. Elle commet des erreurs d'association mais ne se bloque pas face à ses échecs. Je tente d'amorcer le même travail pour la paire [f/t], mais L. montrant des signes de lassitude, je stoppe l'activité. L. a tout de même pu s'approprier, le temps d'un exercice, les gestes de la Méthode sans adopter de comportements-défis et a su les associer à l'évocation orale du phonème et à sa graphie.

4.2.10.2. Conscience syllabique

Nous réitérons l'activité de la séance 6 avec de nouvelles images d'animaux et d'autres possibilités de création de néologismes. Les mots utilisés contiennent les digraphes IN et ON et les graphies contextuelles C et G. L. participe de nouveau à l'exercice avec plaisir, bien qu'elle refuse que je la regarde travailler pendant les premières minutes. Elle se montre plus à l'aise avec la lecture de syllabes et de mots bisyllabiques qu'avec les phrases demandant des capacités d'assemblage plus développées et présentant un coût attentionnel plus important. La création d'animaux imaginaires suscite toujours autant son intérêt, L. semble en oublier qu'elle lit tellement elle se prend au jeu.

La rencontre avec L. a été marquée par de très nombreuses fluctuations, tant au niveau du comportement qu'à celui des performances observées. L. est une petite fille qui peut se montrer très opposante et adopter des comportements provocateurs quand elle n'adhère pas à une activité proposée. Ses troubles attentionnels et le refus de tout travail « scolaire » nécessitent de présenter chaque exercice de manière ludique pour susciter son intérêt.

Pour être rassurée, L. a besoin de retrouver du connu au fil des séances et a tendance à persévérer sur les activités déjà proposées. De plus, la fillette se montre extrêmement sensible à l'échec et peut se bloquer par peur de ne pas réussir une activité. Elle a donc grand besoin de renforçateurs sociaux (réassurance, encouragements et félicitations).

L'association couleur-phonème vocalique et la fusion phonémique constituent des acquis de la Méthode Distinctive. Les symboles, quant à eux, sont difficilement investis, et les gestes peuvent être imités et intégrés à condition d'être fréquemment réintroduits.

Les compétences associées à la lecture ne sont pas installées : un manque de maîtrise de l'alphabet ainsi qu'une faible conscience phonologique sont observés. L. manque d'intuition de la syllabe et a besoin d'étayage pour segmenter les mots.

En revanche, la lecture de syllabes par assemblage est correctement réalisée. Lors de l'identification de mots écrits, L. commet de fréquentes inversions, substitutions, omissions et confusions de phonèmes, ceci témoignant d'un manque de maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes. La lecture des phrases s'en voit forcément ralentie, hésitante et syllabée. L. déchiffre plus qu'elle n'assemble et, à ce stade, ne dispose pas d'un lexique interne suffisamment consistant pour identifier des items par adressage. La compréhension écrite de phrases est possible quand les capacités d'attention sont optimales.

Les troubles attentionnels parasitent les activités mettant en jeu des capacités visuo-spatiales et mémorielles, entraînant une certaine désorganisation. Les tours de rôle sont respectés quand L. ne se sent pas en échec ni en compétition.

Le pointage est installé et la prosodie présente et utilisée à bon escient.

Conclusion

1. Synthèse globale des résultats

La Méthode Distinctive a permis, d'une part, un accompagnement dans l'apprentissage de l'écrit, et d'autre part, une observation et un travail d'autres compétences nécessaires à toute acquisition, notamment les compétences-socles.

S. a manifesté un intérêt persistant pour les cartes de la Méthode, et plus généralement, pour toute activité ayant trait au langage écrit. Sa connaissance des couleurs et de l'alphabet, ainsi que ses bonnes capacités d'association et sa mémoire visuelle lui ont permis d'assembler facilement les lettres (cartes de couleur et symboles) pour former des syllabes, puis des mots. Le stade de la simple dénomination des cartes a donc été aisément dépassé pour laisser place à la fusion phonémique. Aujourd'hui, S. est capable de lire des phrases en gardant les couleurs comme appui. La compréhension de la lecture est possible pour les mots isolés mais reste limitée pour les phrases, S. s'appuyant sur le contexte sans être encore capable d'utiliser de stratégie morphosyntaxique. Par ailleurs, il se montre toujours volontaire pour aborder les tâches de transcription écrite. Les difficultés de graphisme se voient même améliorées en fin d'expérimentation par un travail conjoint entre les différents professionnels du SESSAD.

Les ribambelles et circuits proposés grâce au matériel de la Méthode Distinctive ont permis un travail du regard, de l'attention visuelle soutenue et de l'attention conjointe. Le contact oculaire a pu être obtenu : il est présent et peu fuyant. Les activités de dictée ont également représenté des moments d'attention conjointe alternant avec des échanges de regard prolongés. De plus, une amélioration des comportements affiliatifs, tels que le tour de rôle, a pu être observée et étendue à de multiples activités. La Méthode Distinctive a été propice à exercer le pointage. En début d'expérimentation, il était difficile et non automatisé, notamment en lecture, S. utilisant le doigt de l'autre comme outil de pointage. Aujourd'hui, S. est capable ne plus utiliser la main de l'adulte et pointe seul sa lecture. Les comportements imitatifs sont également en progrès et s'étendent à de plus en plus d'activités. L'élan à

l'interaction reste très limité, S. manque d'initiatives mais peut maintenant faire des demandes.

S. a pu s'extraire de son comportement autocentré, et ainsi s'ajuster et s'ouvrir au monde. Désormais, l'écrit représente, au quotidien, un moyen d'aide et d'appui aux pictogrammes utilisés pour séquencer les tâches routinières (voir Annexe 28). La Méthode Distinctive, en accompagnant S. dans l'acquisition du langage écrit, lui a apporté une plus grande autonomie.

L., quant à elle, refusait d'entrer dans l'écrit avant la Méthode Distinctive : elle ne manifestait pas l'envie d'apprendre le mécanisme de la lecture malgré un intérêt pour les livres d'histoires. L'introduction de l'écrit à l'aide de la méthode des Alphas s'était soldée par un échec : aucune accroche avec l'histoire ni de lien avec le langage écrit n'avait pu être établi et intégré par L. La Méthode Distinctive a constitué, à ce moment du parcours de la fillette, un outil très concret d'introduction au langage écrit : L. y a trouvé de l'intérêt, non pas en ce qui concerne la valeur de l'écrit, mais plutôt dans la technique opératoire. Toutefois, de par un comportement difficile face aux apprentissages, un rejet des consignes et d'importants troubles attentionnels, elle ne s'est pas approprié la Méthode Distinctive en entier et présente les signes d'un retard d'acquisition du langage écrit.

Pour ces deux enfants, la principale difficulté rencontrée a résidé dans les troubles attentionnels perturbant souvent les activités. S. et L. présentent tous deux une attention labile. Des temps courts de concentration ont toutefois été possibles, qui se sont même allongés entre la première et la dernière séance. Il a parfois été nécessaire, pour chaque enfant, de proposer les mêmes activités d'une séance à l'autre, soit pour habituer le patient à notre demande et favoriser l'intégration des consignes, soit pour lui présenter du connu et le rassurer. Concernant la Méthode Distinctive en elle-même, S. et L. ont tous deux fait preuve de bonnes capacités d'association et de fusion phonémique. Ils ont également rencontré le même genre de difficultés : l'appropriation des symboles et des gestes n'a guère eu lieu et ces outils n'ont pas constitué un appui solide dans l'acquisition de l'écrit. Cela dit, les cartes-consonnes seront sans doute nécessaires quand l'orthophoniste entreprendra un travail sur les clusters : les symboles pourront alors réduire le risque d'inversions en lecture (de type tar/tra). Il faut aussi signaler que les outils de la Méthode n'ont pas été introduits en classe (excepté les couleurs). Dans ce contexte, il est difficile de généraliser les acquis d'une séance hebdomadaire d'une demi-heure.

L'opposition rencontrée a pu constituer un frein dans l'appropriation des outils introduits. Elle s'est traduite différemment selon chaque patient. Tandis que pour S., cette phase de perturbation a été intense mais de courte durée, L. s'est montrée plus ou moins opposante tout au long des séances. De plus, S., alors qu'il présente des troubles autistiques sévères pouvant largement entraver ses acquisitions, a ensuite complètement adhéré aux couleurs de la Méthode Distinctive. L., dont les troubles sont plus légers (les compétences-socles sont installées, l'interaction est plus aisée et la compréhension est bonne), se trouve finalement davantage en difficultés face au langage écrit. Ceci peut s'expliquer par une absence de prise en charge globale de la fillette, tandis que S. bénéficie d'un soutien quotidien par de multiples acteurs.

En conclusion, la Méthode Distinctive, de par la multimodalité offerte dans l'interface entre l'oral et l'écrit, semble adaptée à la prise en charge de ces deux enfants. Cet outil est donc indiqué pour les accompagner dans l'acquisition du langage écrit. Toutefois, pour qu'ils puissent en tirer pleinement bénéfice, l'utilisation de la Méthode Distinctive se doit d'être incluse dans une prise en charge globale et encadrée par le plus grand nombre de professionnels gravitant autour des enfants présentant un TSA (dispositif Méthode Distinctive/Aloé).

Aujourd'hui, les connaissances scientifiques sur les neurosciences cognitives de la lecture sont de plus en plus largement diffusées. A ce sujet, Dehaene et al. (2011) dressent une liste de principes éducatifs facilitant la découverte de la lecture et se trouvant totalement en accord avec les principes de la Méthode Distinctive. Ainsi, l'enseignement de la lecture, dans sa progression, doit tenir compte de la complexité de la structure syllabique CCV (consonne-consonne-voyelle) et de l'inséparabilité des graphèmes complexes. De plus, le geste d'écriture en attaché, pratiqué régulièrement, facilite l'apprentissage de la lecture en réduisant les ressemblances entre les lettres symétriques (b, d, p, q) et en renforçant la mémoire de ces lettres. Il est également important de distinguer clairement le nom des lettres et le son qu'elles font. Par ailleurs, nous devons tenter d'obtenir l'engagement actif de l'enfant et nous adapter à son niveau. En ce sens, la Méthode Distinctive propose des défis adaptés aux capacités de l'enfant et l'entraînant au-delà de ses connaissances actuelles sans le brusquer. Enfin, pour préparer efficacement l'enfant à la lecture, il est nécessaire de focaliser son attention sur les phonèmes en proposant des jeux lui permettant de manipuler les syllabes, les rimes et les phonèmes. Selon Dehaene, « il reste [donc] à inventer de nouveaux outils pédagogiques

compatibles avec les principes […] énoncés : cartons à découper, lettres magnétiques, jeux de mots, etc. ». Le dispositif Méthode Distinctive/Aloé, avec ses outils multimodaux, s'inscrit clairement dans ce courant.

Ce mémoire de recherche a été très enrichissant pour notre future pratique professionnelle. Il nous a permis de mieux appréhender les troubles du spectre autistique tout en nous familiarisant à la manipulation d'un outil spécifique, que nous utiliserons à coup sûr dans nos séances d'intervention orthophonique

2. Critiques sur la démarche et le travail

Il a été difficile, au cours de l'expérimentation, de rebondir sur chaque difficulté repérée à travers les activités proposées. L'objectif premier de ce mémoire ayant résidé dans l'apprentissage du langage écrit à l'aide des outils de la Méthode Distinctive, certains domaines n'ont pas été autant travaillés qu'ils auraient pu l'être. C'est le cas de l'articulation « floue » que présente S. et qui constitue un axe de travail à mettre en place. Cependant, S. n'utilisant pas les gestes de la Méthode, même avec guidance, il a été difficile de s'adapter et de saisir les opportunités du travail de l'articulation.

De plus, nous ne sommes pas parvenus à mettre en place un partenariat avec l'école de S. D'abord, un changement d'école a eu lieu en début d'année scolaire qui a sans doute contribué à la phase de perturbations rencontrée. Ensuite, la nouvelle enseignante de S. n'a pas souhaité utiliser le dispositif Méthode Distinctive/Aloé.

Enfin, pour L. qui a besoin de repères, les changements de lieu des séances d'une semaine à l'autre n'ont pas contribué à instaurer une relation stable dans un cadre toujours similaire.

3. Pistes de recherche et perspectives

Notre travail s'étant articulé autour de deux patients, nous avons uniquement pu démontrer l'intérêt de la Méthode Distinctive pour les particularités de ces deux enfants. Il nous semblerait intéressant d'agrandir la population pour tenter de tirer des conclusions plus définitives et de généraliser ou non les apports de cet outil auprès de ce type de patients.

Enfin, comme dit précédemment, il nous semble également primordial de favoriser le partenariat entre les différents professionnels pour généraliser les apprentissages. Il serait intéressant de former les enseignants et de présenter plus systématiquement le dispositif dans les classes - de grande section de maternelle ou de cours préparatoire - intègrant un ou plusieurs enfants présentant un TSA. Cela permettrait, idéalement, une utilisation du dispositif en classe, ou, au moins, la création d'un partenariat avec l'Auxiliaire de Vie Scolaire de l'enfant.

Bibliographie

Adrien J-L. (1996). Autisme du jeune enfant, développement psychologique et régulation de l'activité. Paris, Expansion scientifique française.

Adrien J-L., Gattegno M. (2011). L'autisme de l'enfant, évaluations, interventions et suivis. Wavre, Mardaga.

Baird G., Cass H., et Slonims V. (2003). Diagnosis of autism. Bmj, 327 (7413), 488-493. (Classe IIIb)

Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. (1985). Does the autistic child have a « theory of mind »? Cognition, 21, 37-46.

Boucher, J. (2003). Language development in autism. British Association for paediatric Otorhinolaryngology. International Congress Series 1254, 247-253.

Brin F., Courrier C., Lederle E., Masy V. (2004). Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues, Ortho-édition.

Chevrie-Muller C., Narbona J. (2007). Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques (3ème édition). Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

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

De Boysson-Bardies B. (1996). Comment la parole vient aux enfants. Paris, Odile Jacob.

Dehaene S. (2011). Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe. Paris, Odile Jacob.

Denni-Krichel N. (2008). Education ou rééducation du langage dans le cadre de l'autisme, in T. Rousseau (ED.), Les approches thérapeutiques en orthophonie (219-263). Isbergues, Ortho Edition.

Frith U. (1989). L'énigme de l'autisme. Paris, Odile Jacob.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE DE RECHERCHE

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

Par

Laura MATERGIA

TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE ET METHODE DISTINCTIVE

Intérêt de la multimodalité dans l'apprentissage de l'écrit d'un enfant autiste scolarisé au cours préparatoire

Annexes

Année universitaire : 2013-2014

Liste des annexes

Annexe 1 : trapèze vocalique 4

Annexe 2 : quelques symboles consonantiques et les étiquettes de l'alphabet correspondantes 5

Annexe 3 : fiche d'introduction des phonèmes nasaux – séance n°13 (26.02.14) 6

Annexe 4 : fiches d'introduction des diphtongues – séance n°19 (09.04.14) 7

Annexe 5 : quelques cartes et étiquettes de l'activité de conscience syllabique de la séance n°13 (26.02.14) 9

Annexe 6 : quelques cartes et étiquettes de l'activité de conscience syllabique de la séance n°18 (02.04.14) 10

Annexe 7 : une planche et quelques cartes de l'activité de lecture de logatomes trisyllabiques simples de la séance n°18 (02.04.14) 11

Annexe 8 : page 29 du manuel présentant les leçons 8 et 9 d'Aloé – activité de lecture et compréhension écrite de phrases de la séance n°10 (29.01.14) 12

Annexe 9 : jeu de carte extrait du matériel Aloé – activité de compréhension écrite de phrases de la séance n°11 (05.02.14) 13

Annexe 10 : jeu de carte extrait du matériel Aloé – activité de compréhension écrite de phrases de la séance n°15 (10.03.14) 14

Annexe 11 : texte et images utilisés dans l'activité de compréhension écrite de la séance n°18 (02.04.14) 15

Annexe 12 : début de texte extrait du manuel présentant les leçons 10-11 d'Aloé, utilisé dans l'activité de compréhension écrite de la séance n°19 (09.04.14) 18

Annexe 13 : mise en couleur de sons vocaliques par S. – séance n°2 (20.11.13) 19

Annexe 14 : mise en couleur de mots par S. – séance n°4 (04.12.13) 20

Annexe 15 : mise en couleur de phrases par S. – séance n°6 (18.12.13) 21

Annexe 16 : mise en couleurs de sons nasaux par S. – séance n°14 (05.03.14) 22

Annexe 17 : transcription de sons vocaliques par S. – séance n°1 (13.11.13) 23

Annexe 18 : transcription de syllabes par S. – séance n°5 (11.12.13) 24

Annexe 19 : transcription d'onomatopées par S. – séance n°16 (19.03.14) 27

Annexe 20 : transcription de mots par S. – séance n°14 (05.03.14) 28

Annexe 21 : transcription de mots par S. – séance n°15 (10.03.14) 29

Annexe 22 : transcription de phrases par S. – séance n°17 (26.03.14) 30

Annexe 23 : activités de graphisme par S. – séance n°9 (22.01.14), n°10 (29.01.14) et n°11 (05.02.14) 31

Annexe 24 : page 31 du classeur n°3 de la Méthode Distinctive utilisée dans une activité de lecture et prosodie – séance n°16 (19.03.14) 33

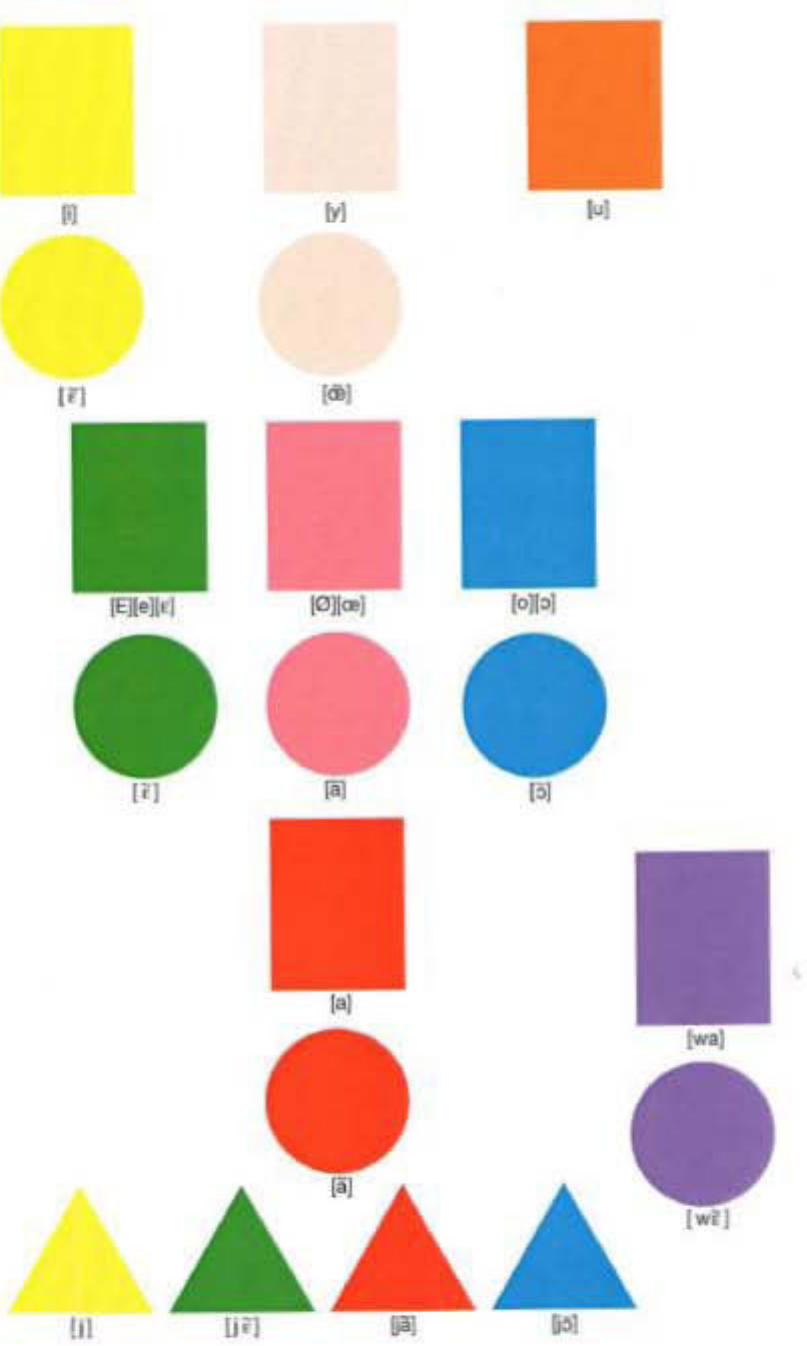
Annexe 25 : cartes et étiquettes du jeu de loto mot-image – séance n°16 (19.03.14)..... 34

Annexe 26 : créations de L. – séance n°6 (01.03.14)..... 35

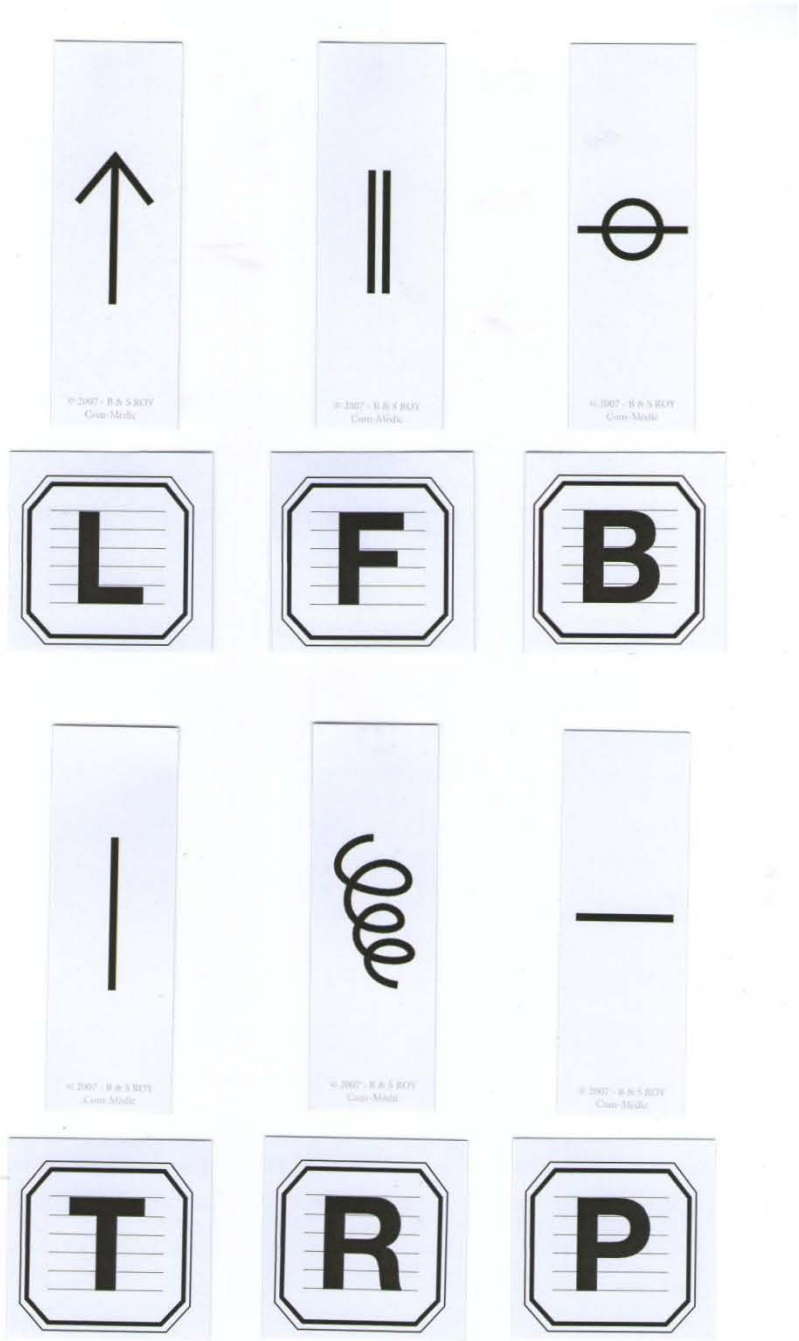
Annexe 27 : support de texte et production de L. – séance n°9 (05.04.14) 36

Annexe 28 : scénario social alliant pictogrammes et écrit 38

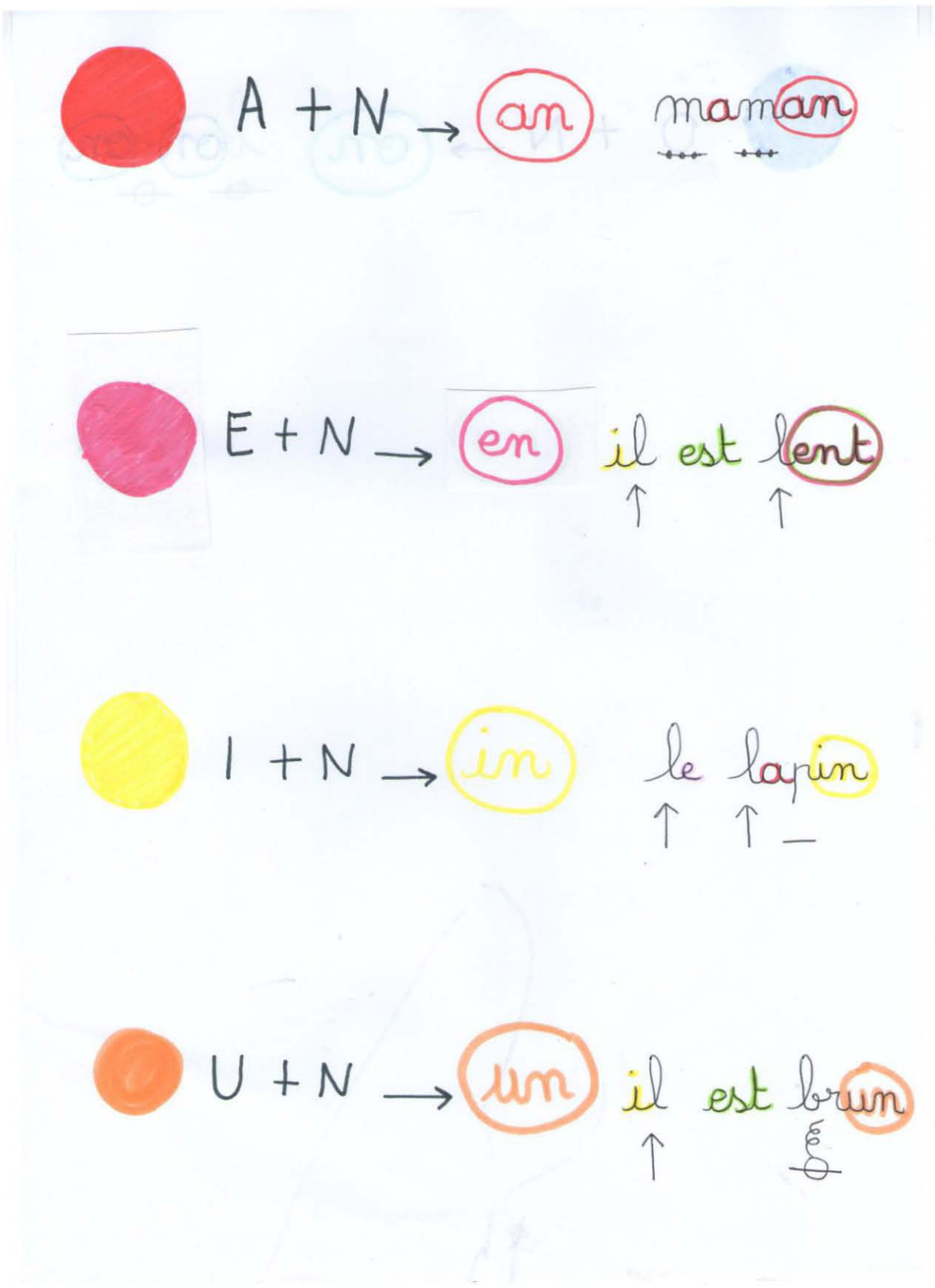
Annexe 1 : trapèze vocalique



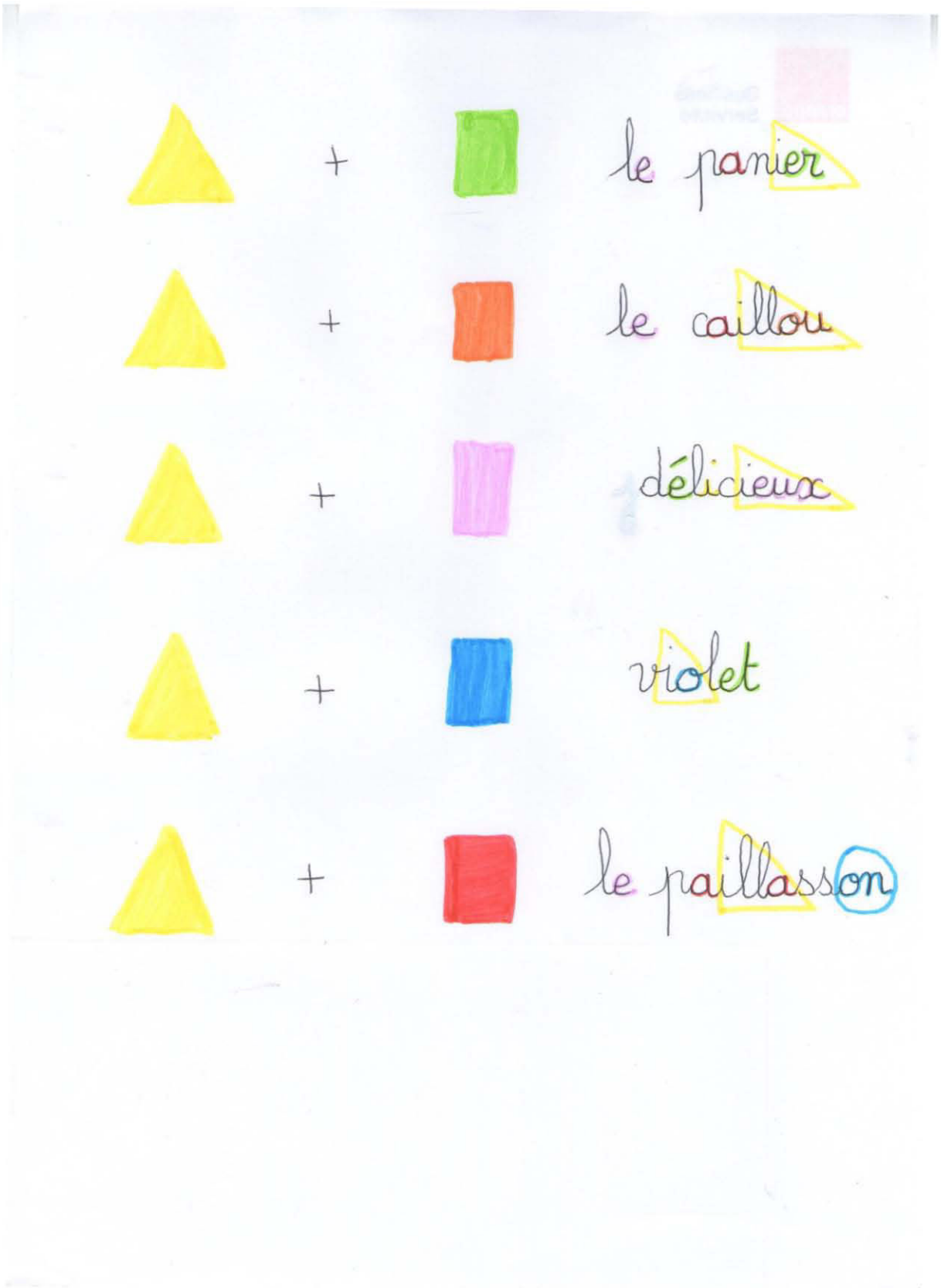
Annexe 2 : quelques symboles consonantiques et les étiquettes de l'alphabet correspondantes

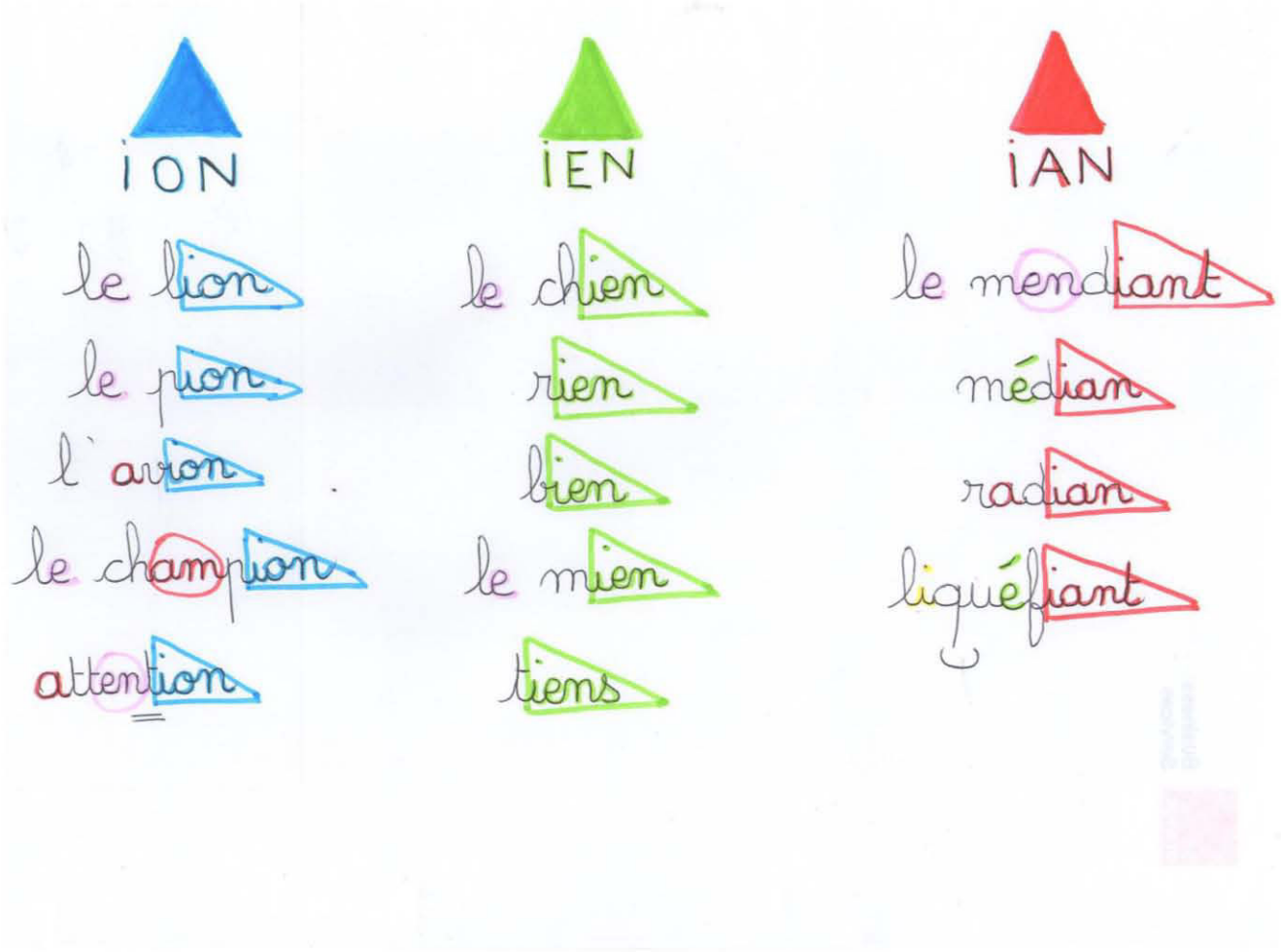


Annexe 3 : fiche d'introduction des phonèmes nasaux – séance n°13 (26.02.14)

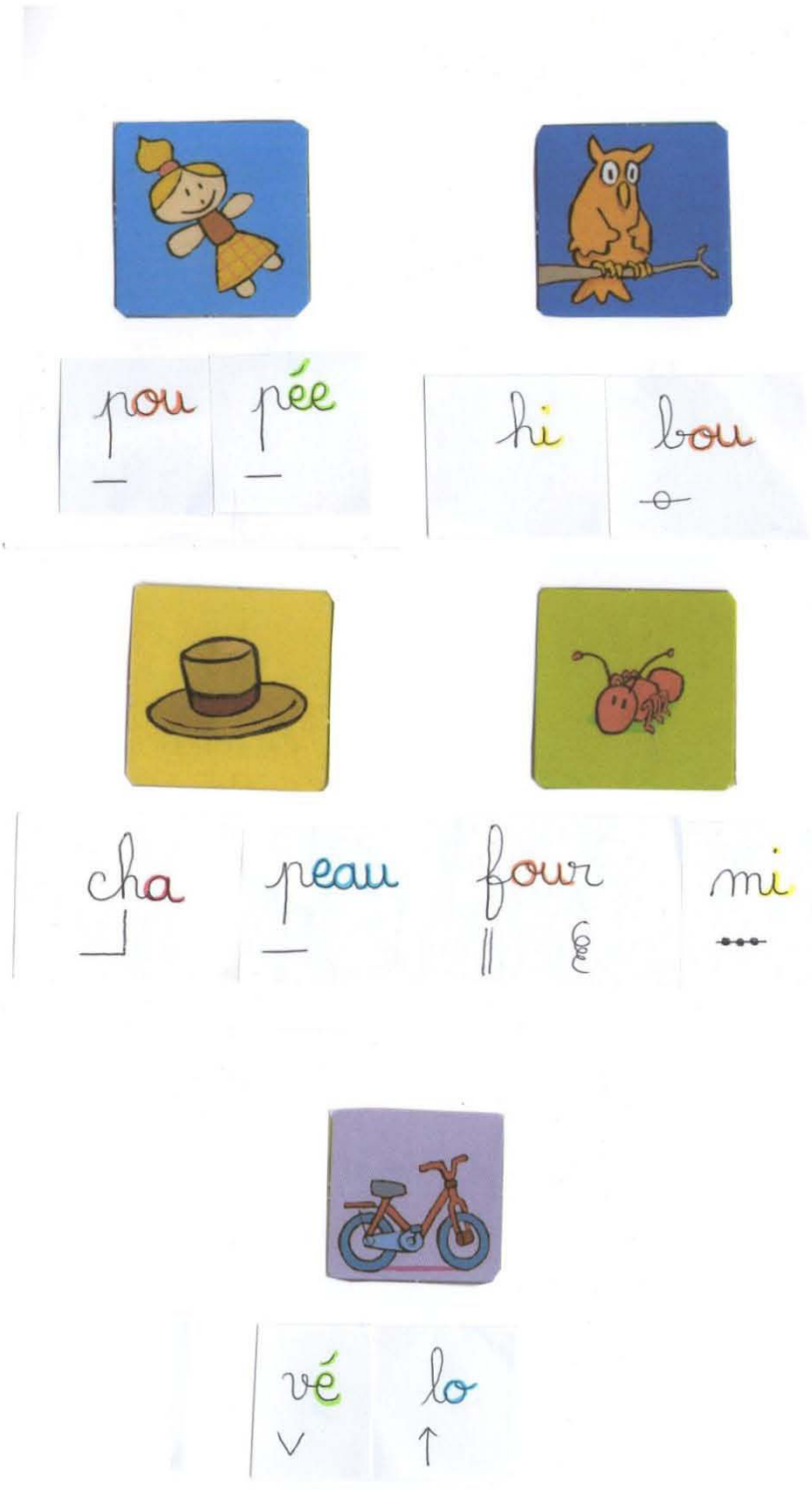


Annexe 4 : fiches d'introduction des diphtongues – séance n°19 (09.04.14)

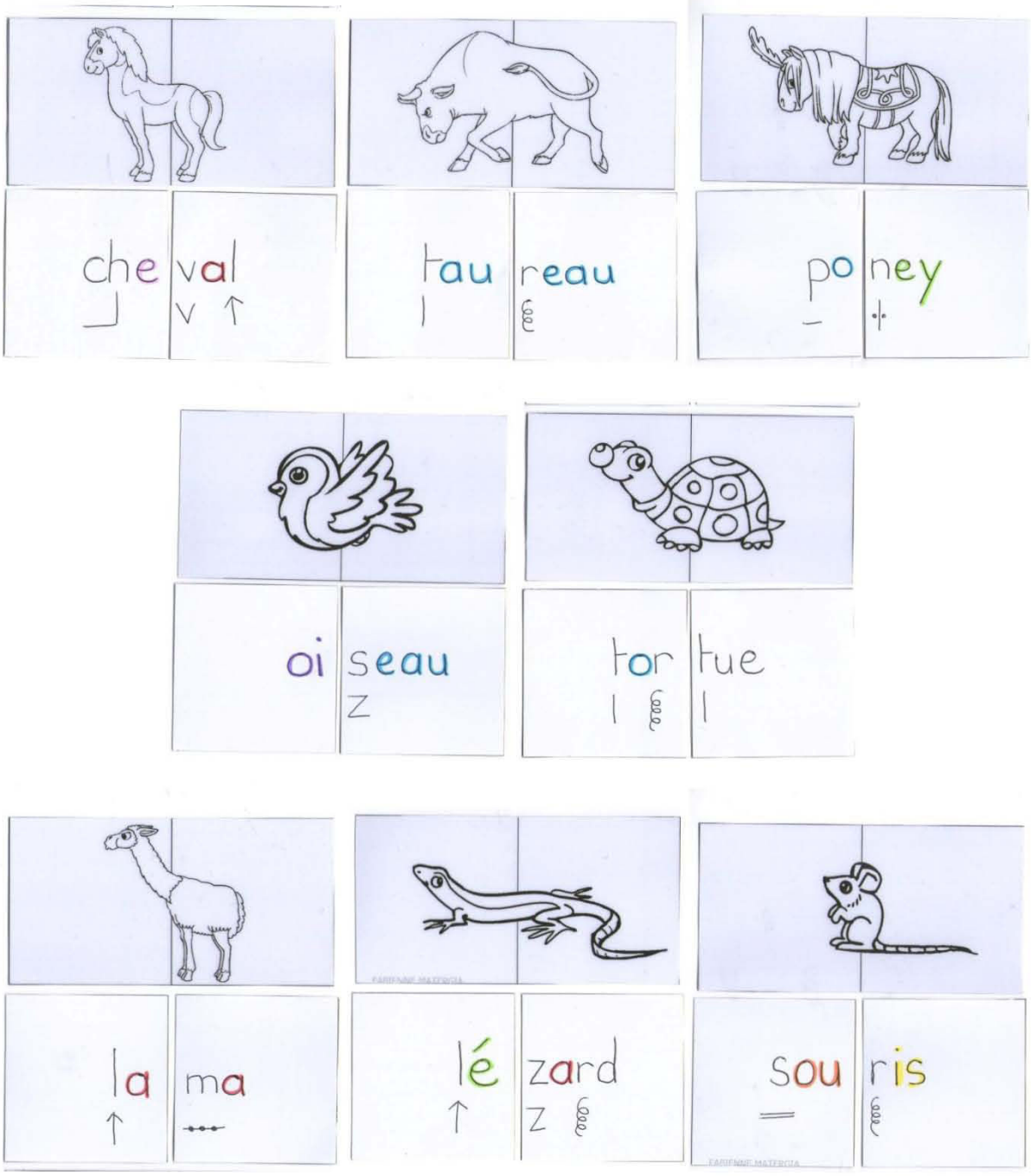



ION
le lion
le pion
l'avion
le champion
attention
IEN
le chien
rien
bien
le mien
tiens
IAN
le mendiant
médian
radian
liquéfiant

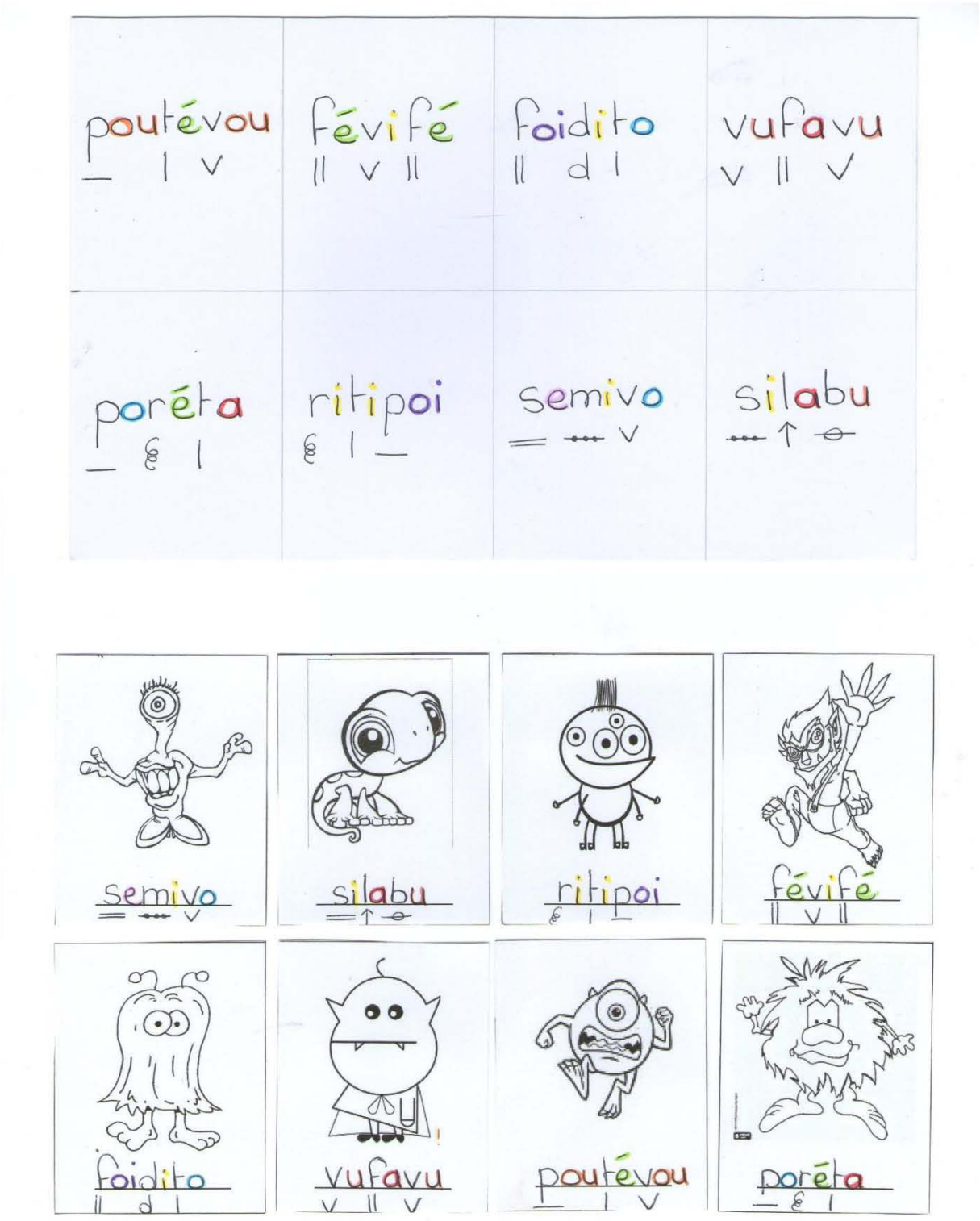
Annexe 5 : quelques cartes et étiquettes de l'activité de conscience syllabique de la séance n°13 (26.02.14)



Annexe 6 : quelques cartes et étiquettes de l'activité de conscience syllabique de la séance n°18 (02.04.14)



Annexe 7 : une planche et quelques cartes de l'activité de lecture de logatomes trisyllabiques simples de la séance n°18 (02.04.14)



Annexe 8 : page 29 du manuel présentant les leçons 8 et 9 d'Aloé – activité de lecture et compréhension écrite de phrases de la séance n°10 (29.01.14)



Qui découpe des carrés ?
C'est Lili.

Qui colle un sapin ?
C'est Ali?

Qui colorie des ronds ?
C'est Lola.

29

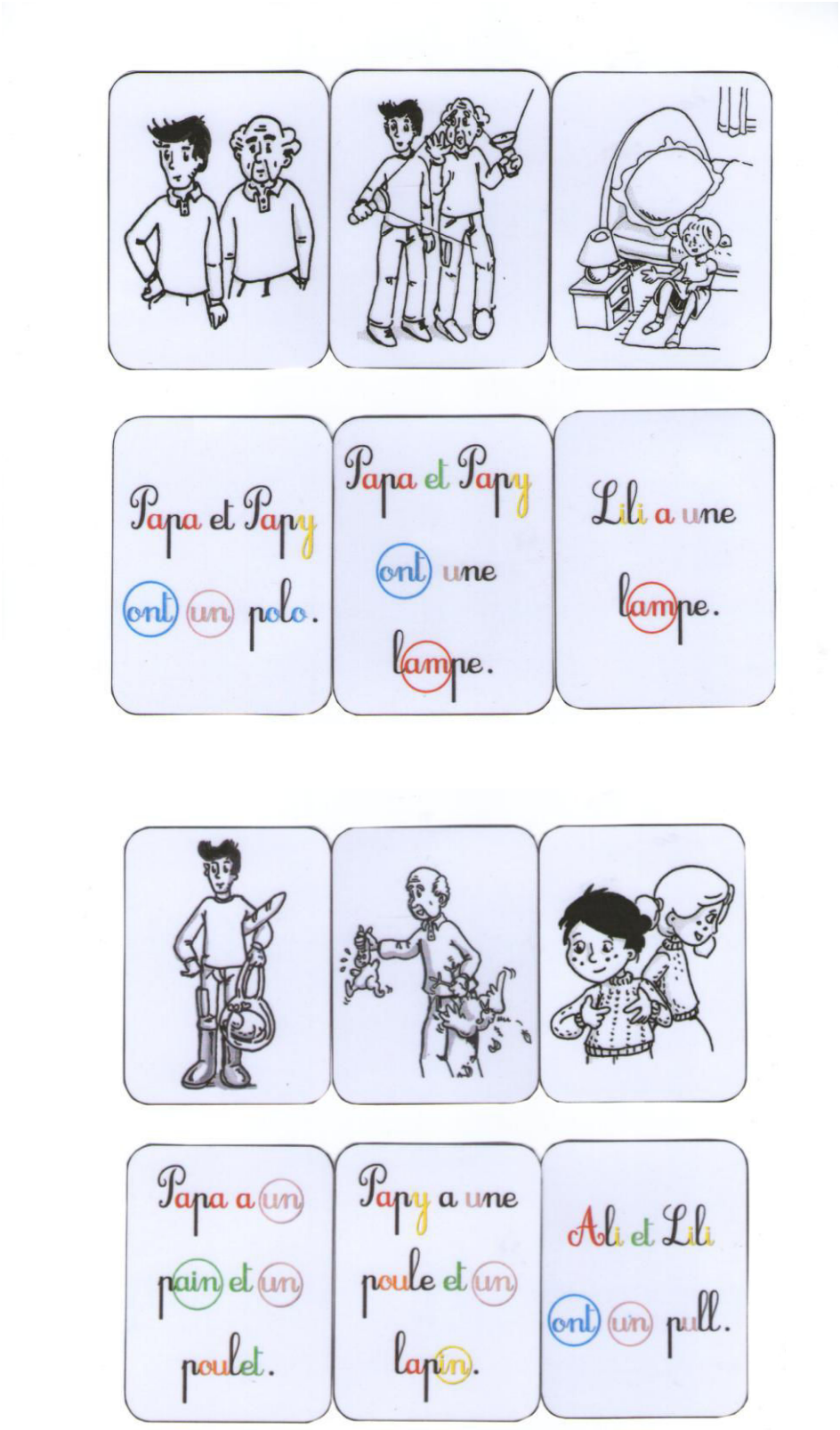
© Programme Aloé - B. ROY, M-O. MARTIN, MARIAMARIS - Société Com-Médic - Toute reproduction interdite (loi du 2 mars 1957)

Annexe 9 : jeu de carte extrait du matériel Aloé – activité de compréhension écrite de phrases de la séance n°11 (05.02.14)

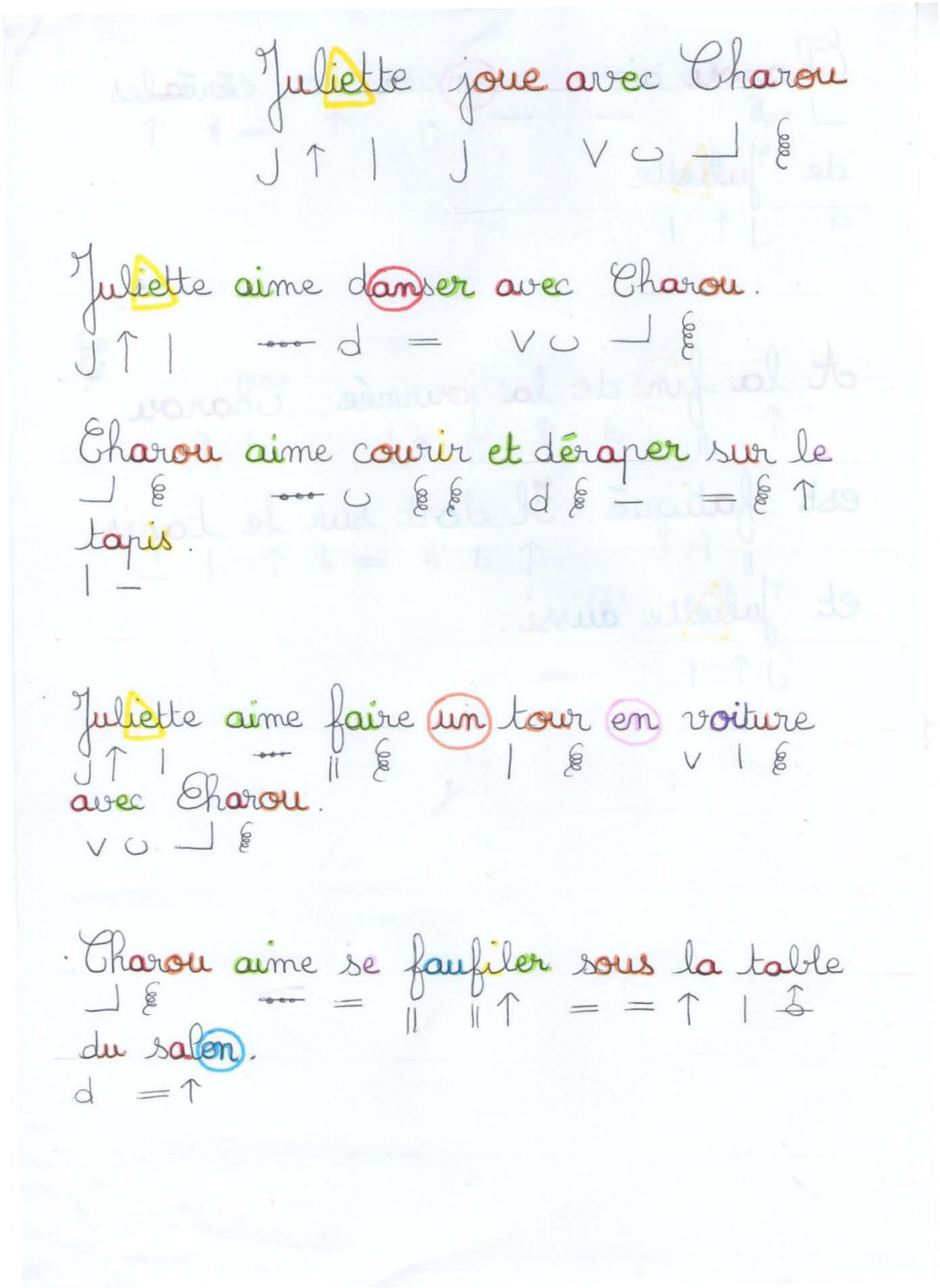




Annexe 10 : jeu de carte extrait du matériel Aloé – activité de compréhension écrite de phrases de la séance n°15 (10.03.14)



Annexe 11 : texte et images utilisés dans l'activité de compréhension écrite de la séance n°18 (02.04.14)



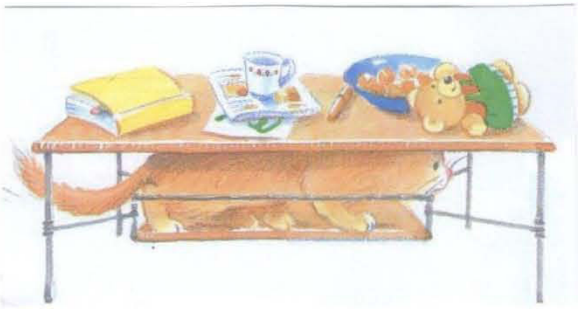
Charou aime manger les céréales
de Juliette.

A la fin de la journée, Charou
est fatigué. Il dort sur le tapis,
et Juliette aussi.













Annexe 12 : début de texte extrait du manuel présentant les leçons 10-11 d'Aloé, utilisé dans l'activité de compréhension écrite de la séance n°19 (09.04.14)

Une catastrophe

Le 29 avril, ce sera l'anniversaire de Lili.

Elle aura sept ans. Une semaine avant,

Maman lui demande :

- Est-ce que tu veux inviter tes amis à ton anniversaire ? Vous serez en vacances.

- Oh oui Maman ! Je veux faire la fête !

- Qui inviteras-tu ?

- J'inviterai Lola et son petit frère Florian, Julie et Flavie et les copains d'Ali : Sacha et Romain.

Maman compte :

- Donc, avec Ali et Tom, vous serez neuf enfants. Si tu veux, je ferai une tarte à la confiture.

Lili est ravie. Elle s'écrie :

- Oh oui, Maman, merci ! Je fais les invitations tout de suite.

© Programme Aloé - B. ROY, M-O. MARTIN, MARIAMARIS - Société Com-Médic - Toute reproduction interdite (loi du 2 mars 1957)

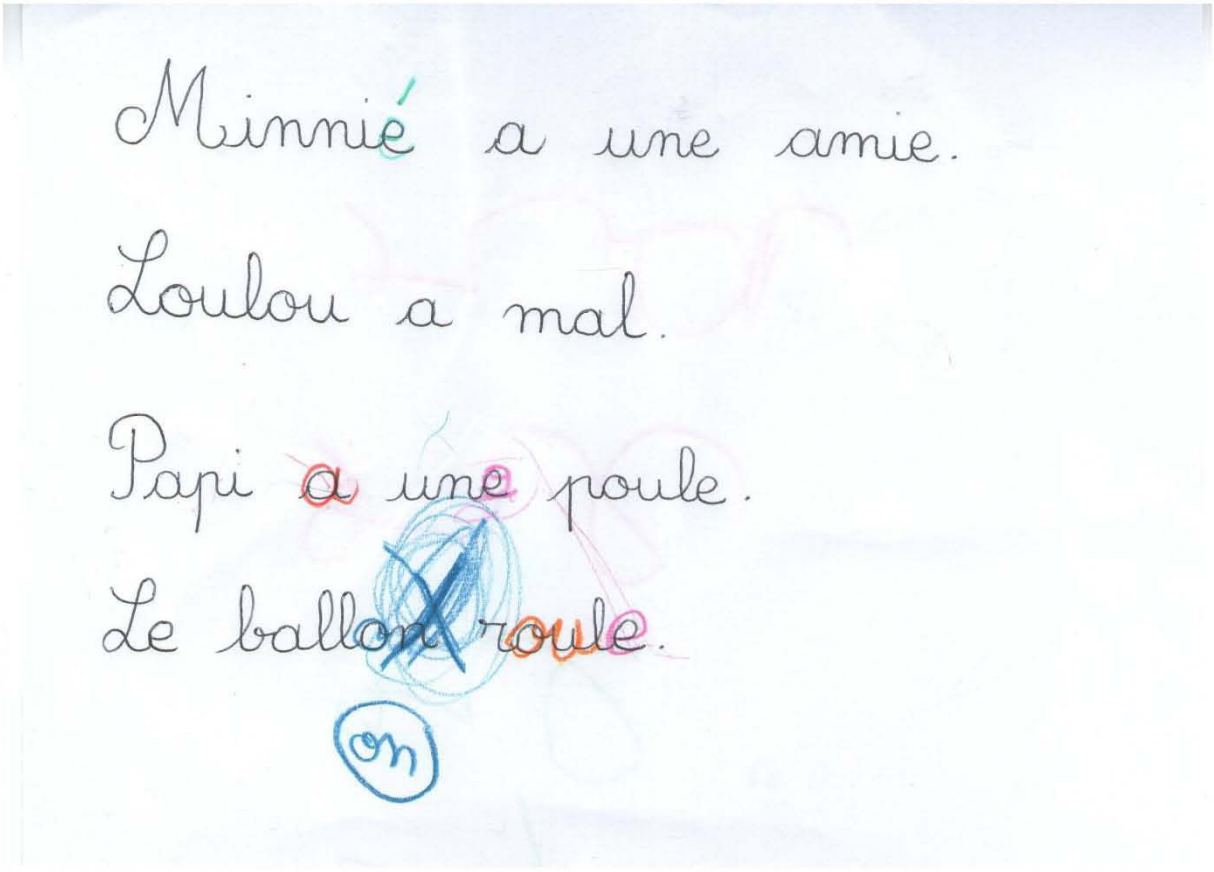
Annexe 13 : mise en couleur de sons vocaliques par S. – séance n°2 (20.11.13)



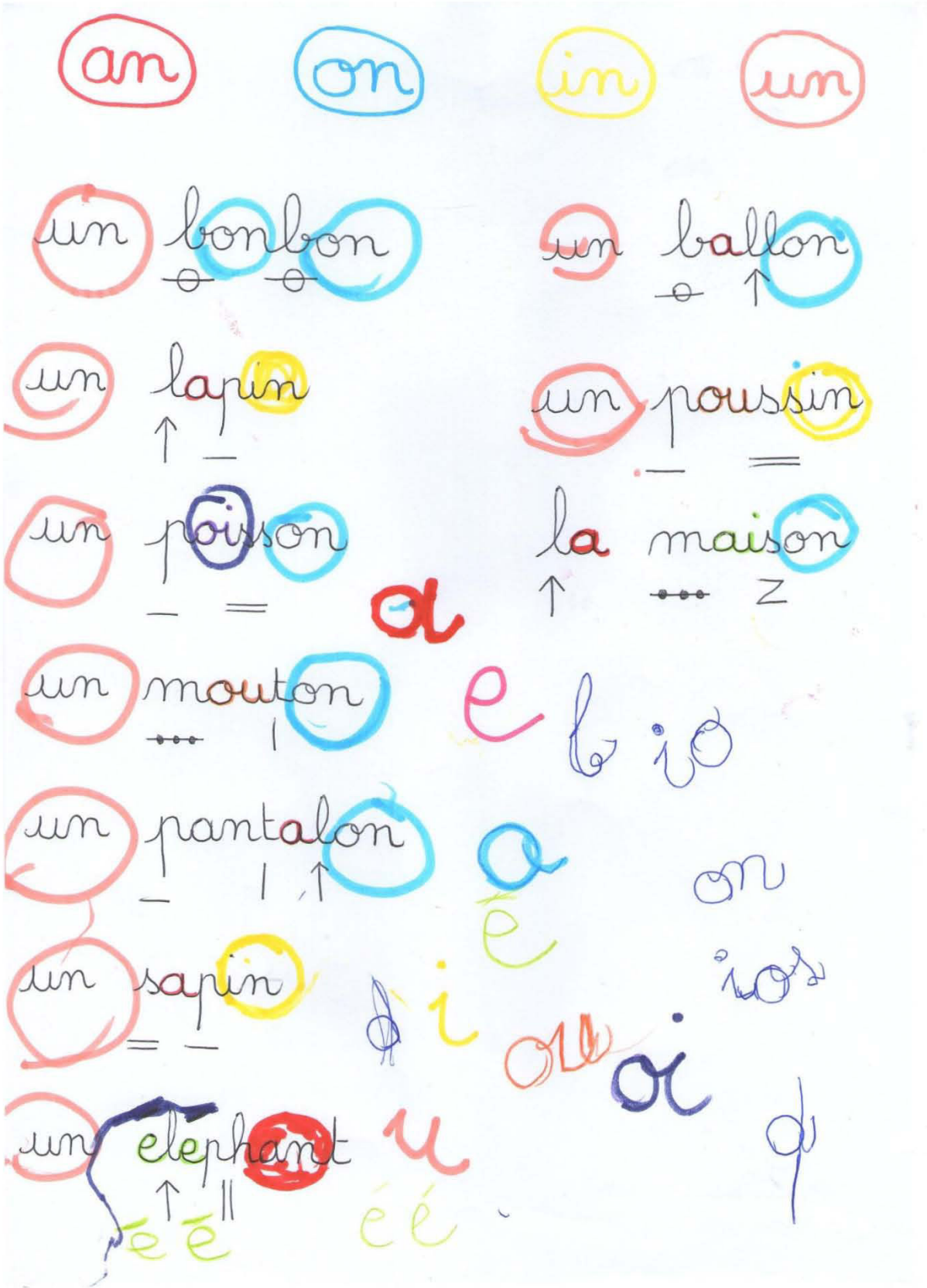
Annexe 14 : mise en couleur de mots par S. – séance n°4 (04.12.13)



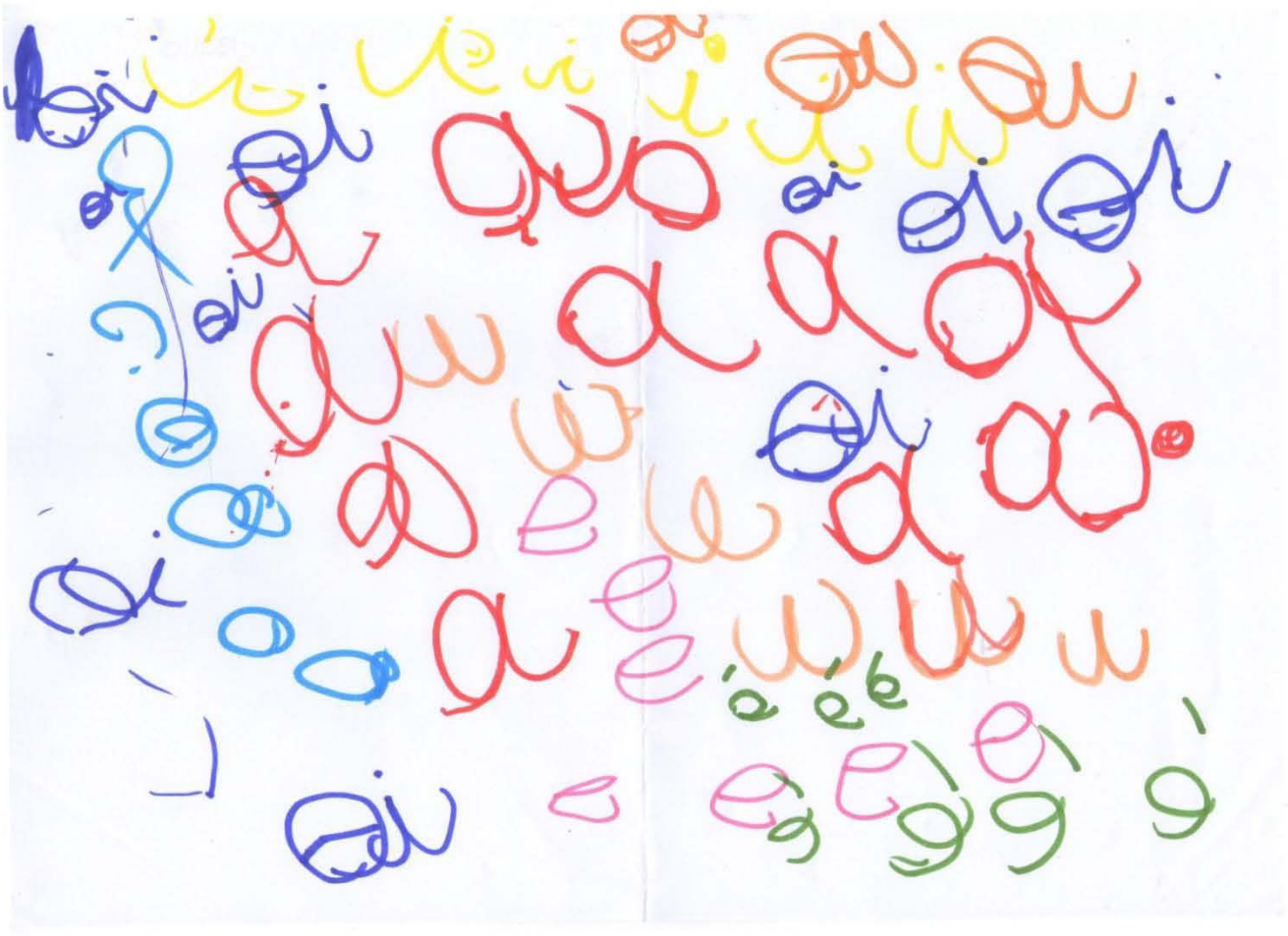
Annexe 15 : mise en couleur de phrases par S. – séance n°6 (18.12.13)



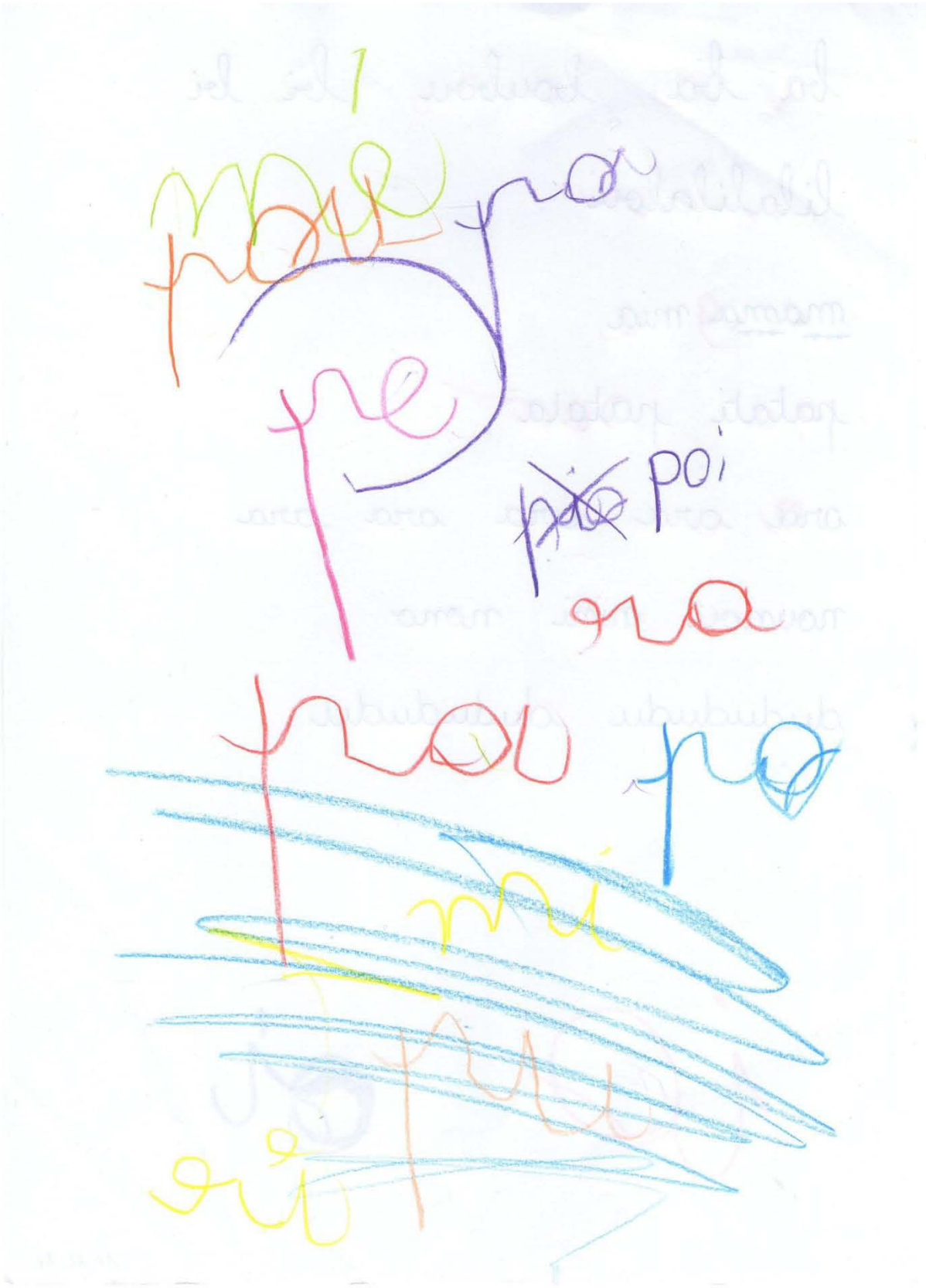
Annexe 16 : mise en couleurs de sons nasaux par S. – séance n°14 (05.03.14)

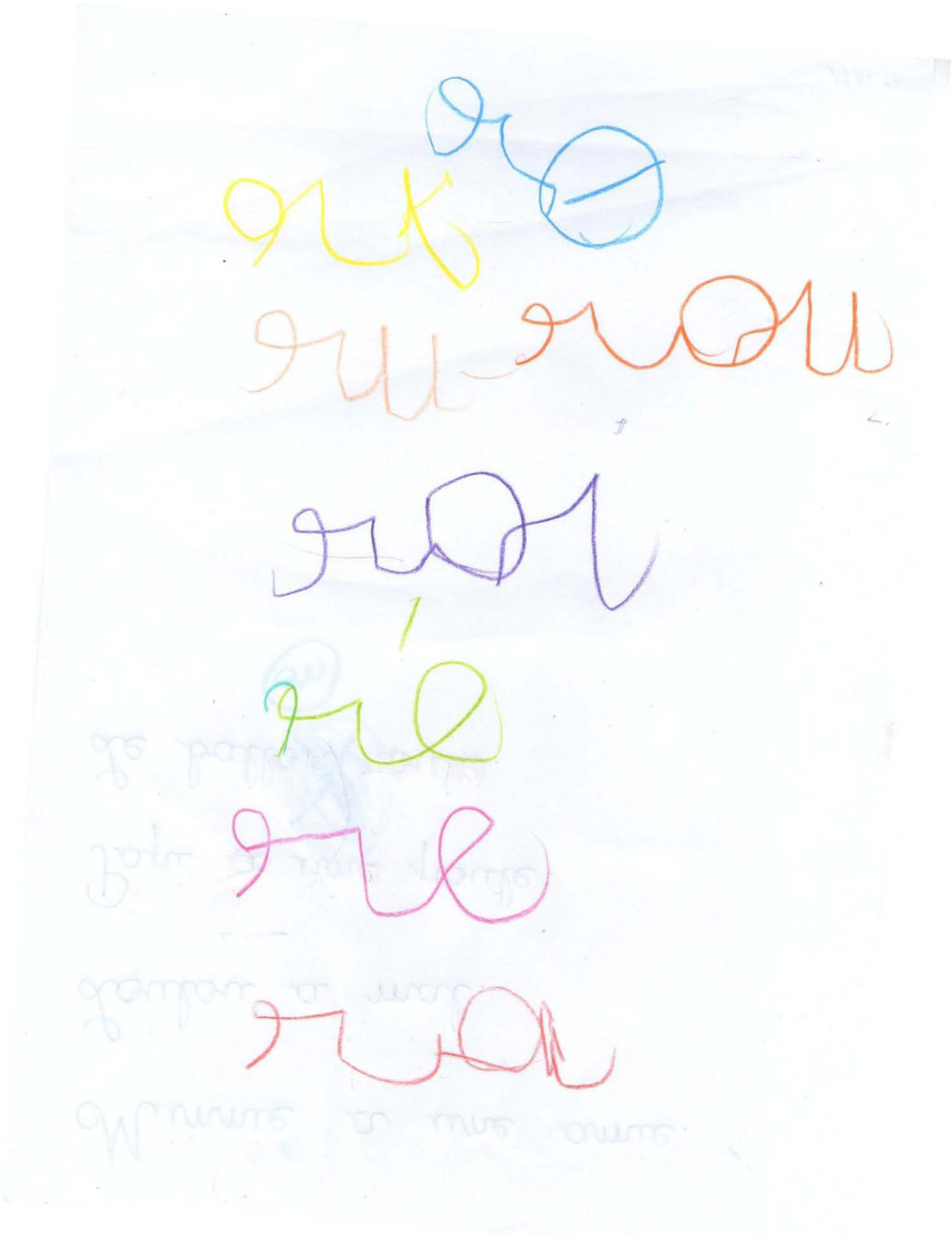


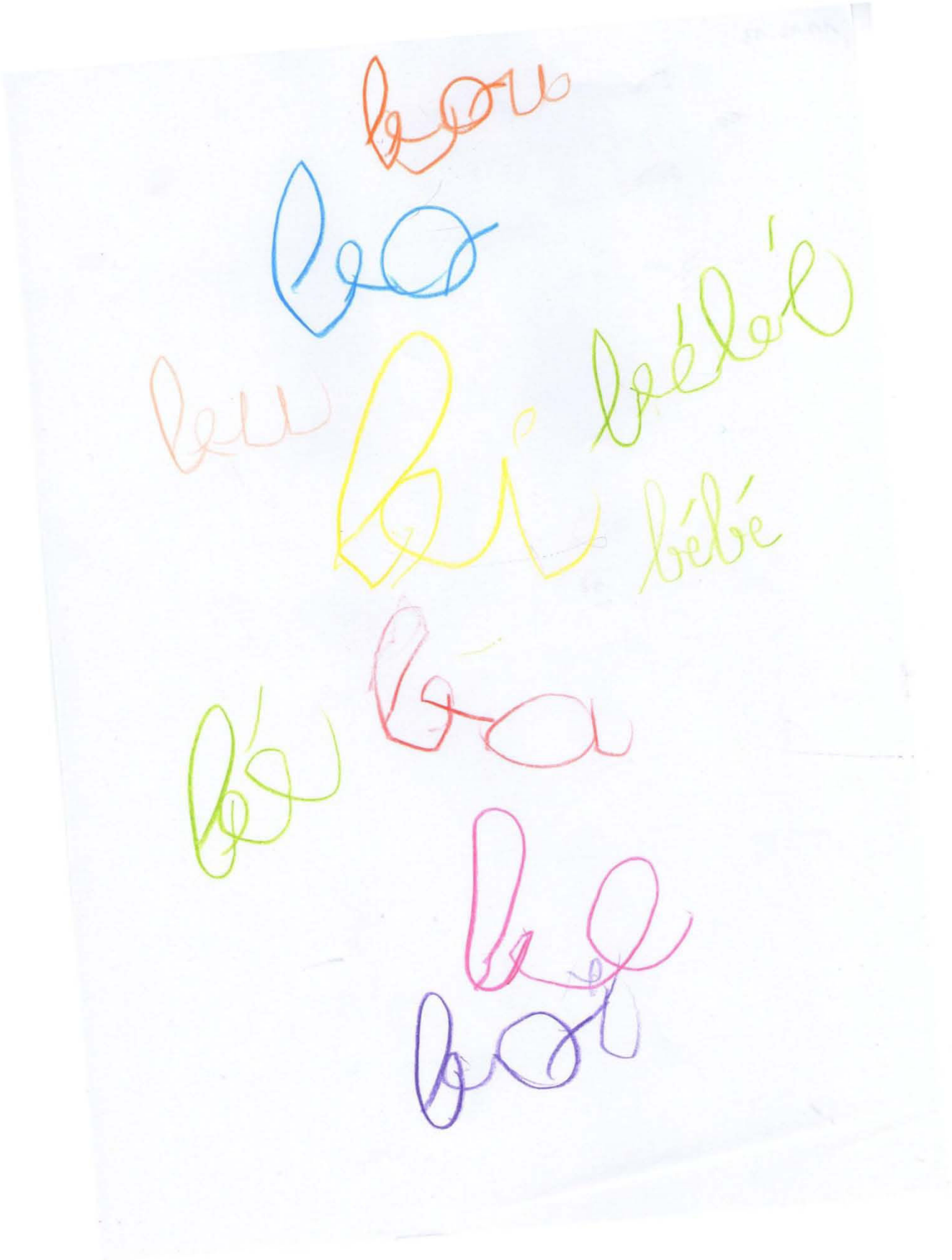
Annexe 17 : transcription de sons vocaliques par S. – séance n°1 (13.11.13)



Annexe 18 : transcription de syllabes par S. – séance n°5 (11.12.13)



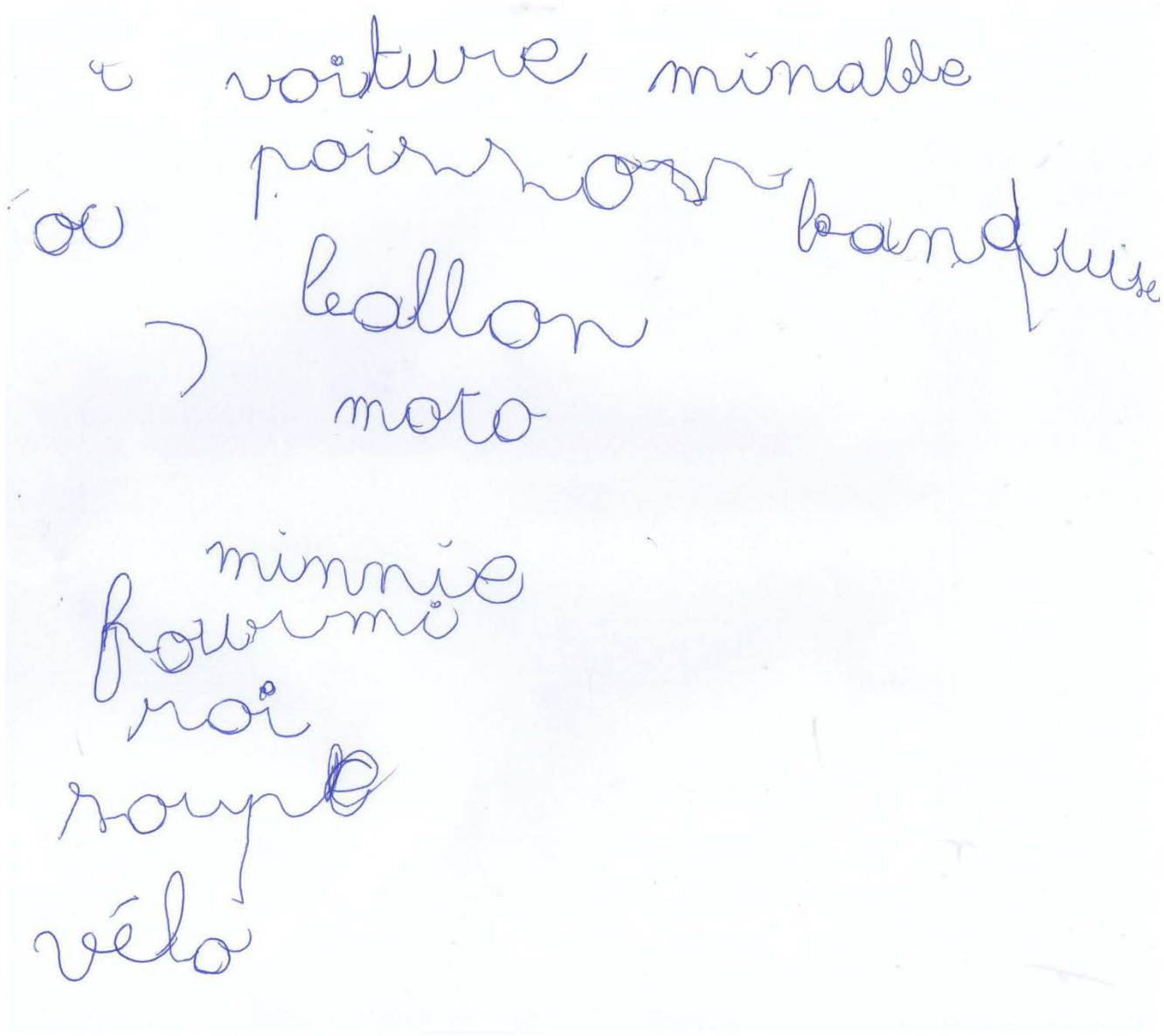



bébé

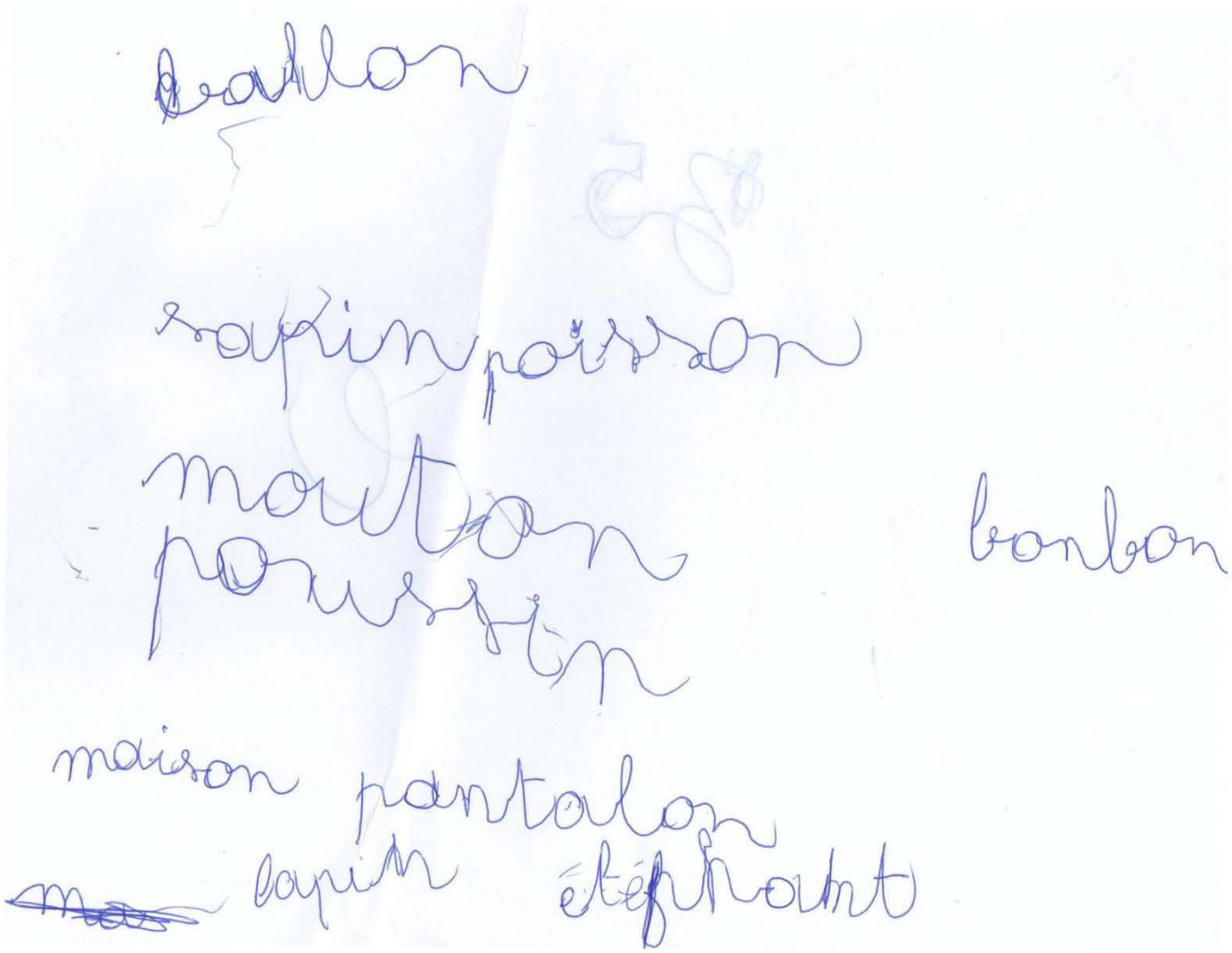
Annexe 19 : transcription d'onomatopées par S. – séance n°16 (19.03.14)



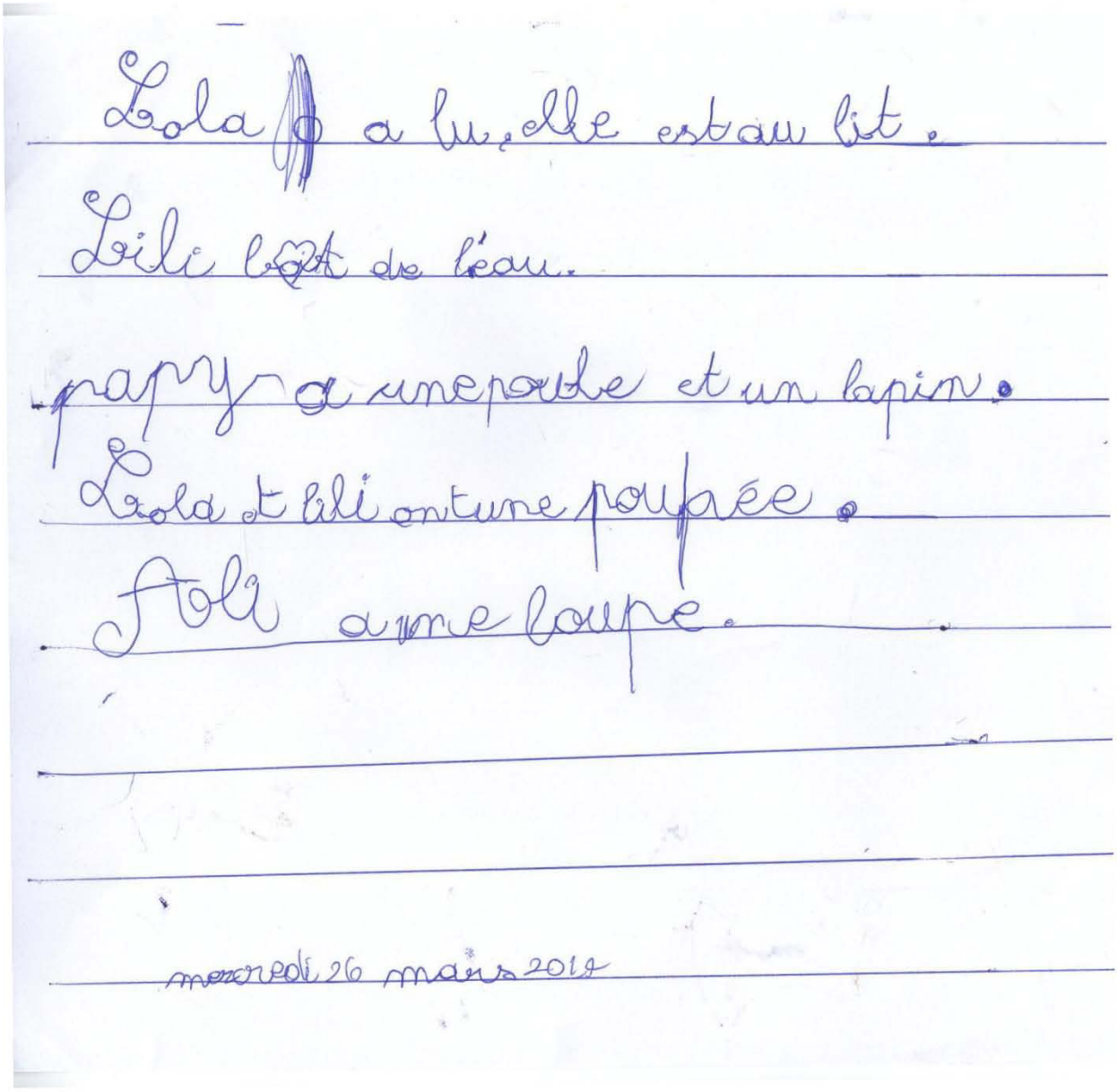
Annexe 20 : transcription de mots par S. – séance n°14 (05.03.14)



Annexe 21 : transcription de mots par S. – séance n°15 (10.03.14)



Annexe 22 : transcription de phrases par S. – séance n°17 (26.03.14)



Lola a lu. elle est au lit.

Lili boit de l'eau.

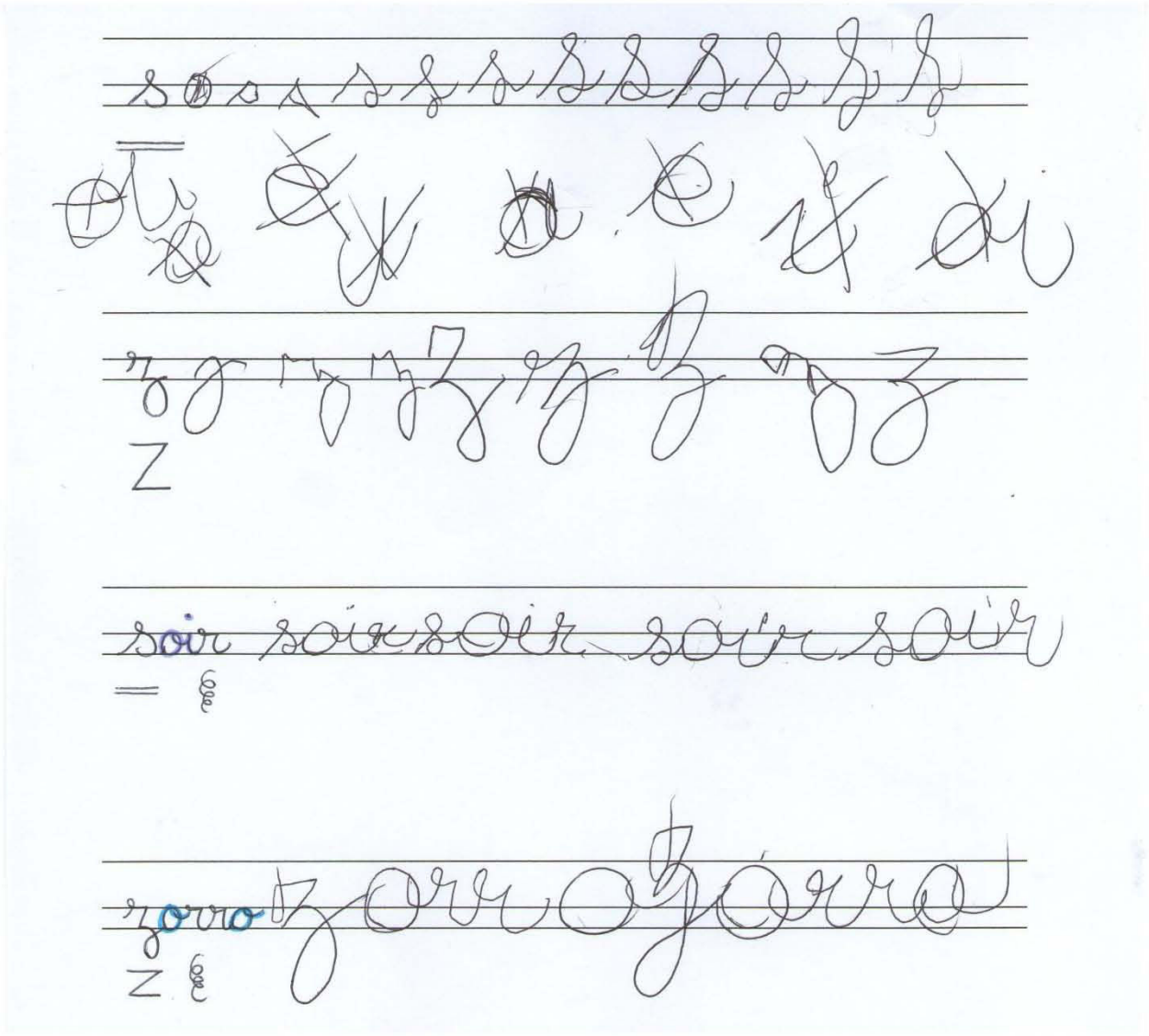
papy a une poule et un lapin.

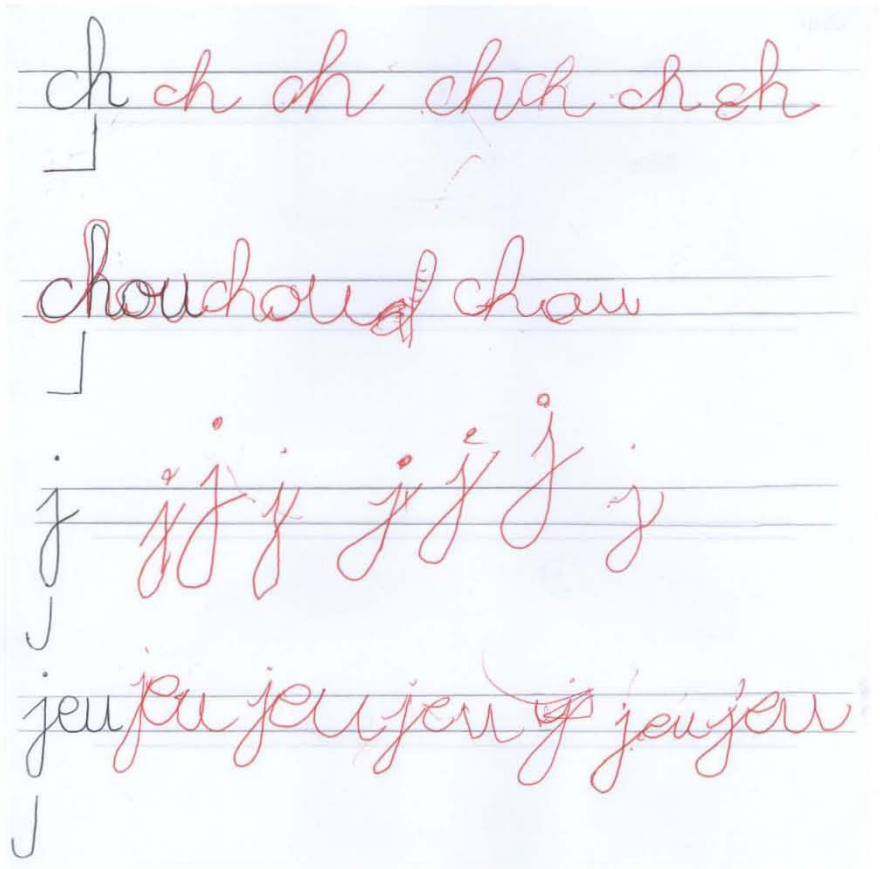
Lola et Lili ont une poupée.

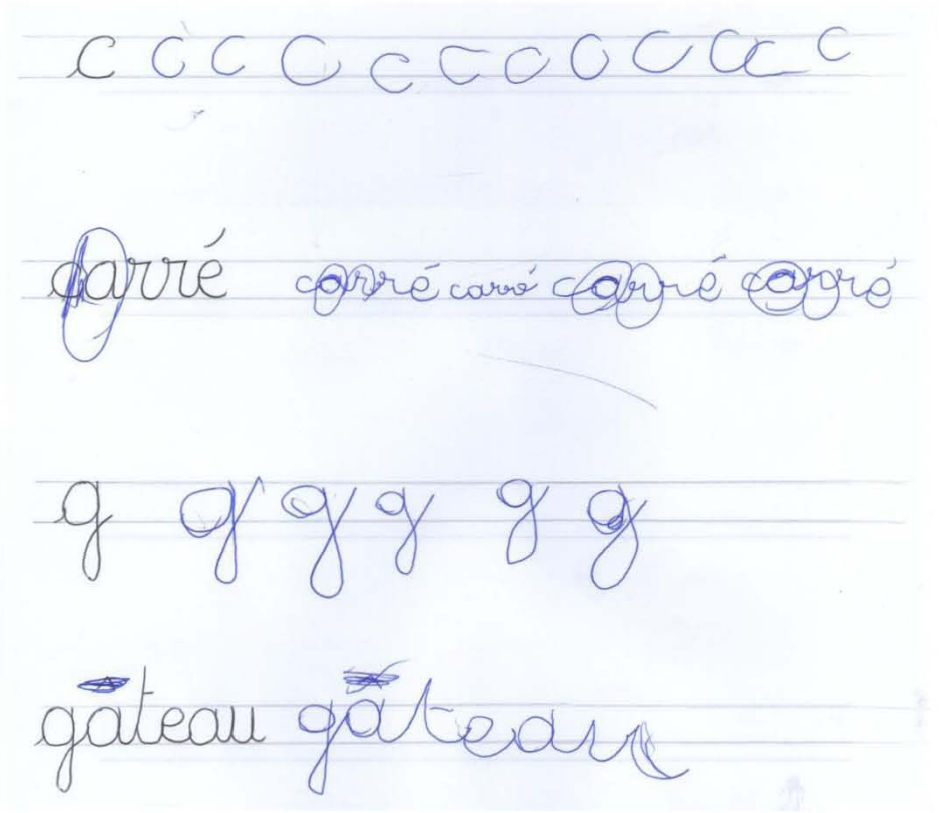
Lola a une loupe.

mercredi 26 mars 2014

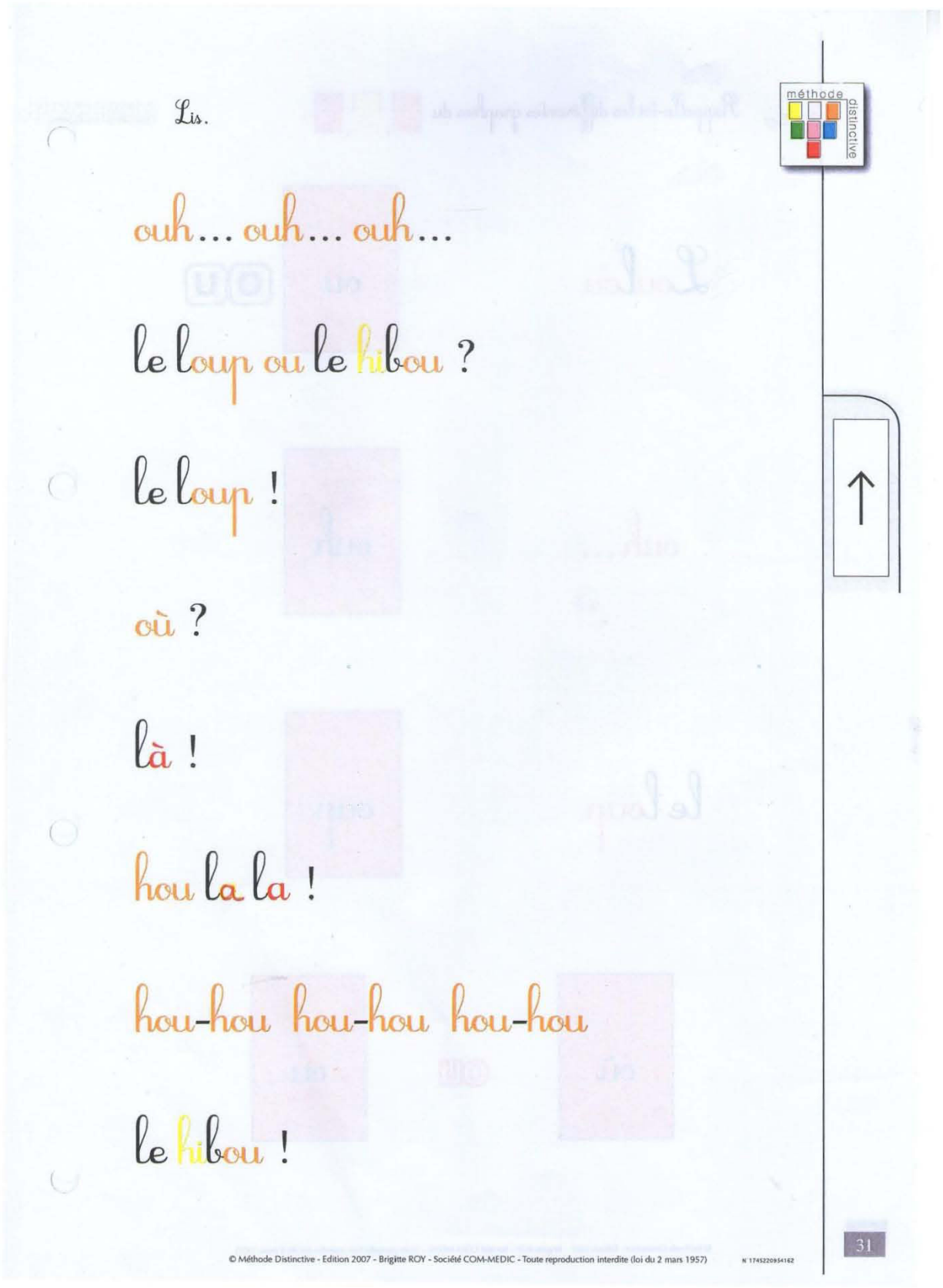
Annexe 23 : activités de graphisme par S. – séance n°9 (22.01.14), n°10 (29.01.14) et n°11 (05.02.14)




ch
chouchou
j
jeu


carré
g
gateau

Annexe 24 : page 31 du classeur n°3 de la Méthode Distinctive utilisée dans une activité de lecture et prosodie – séance n°16 (19.03.14)



Lis.

ouh… ouh… ouh…

le loup ou le hibou ?

le loup !

où ?

là !

hou la la !

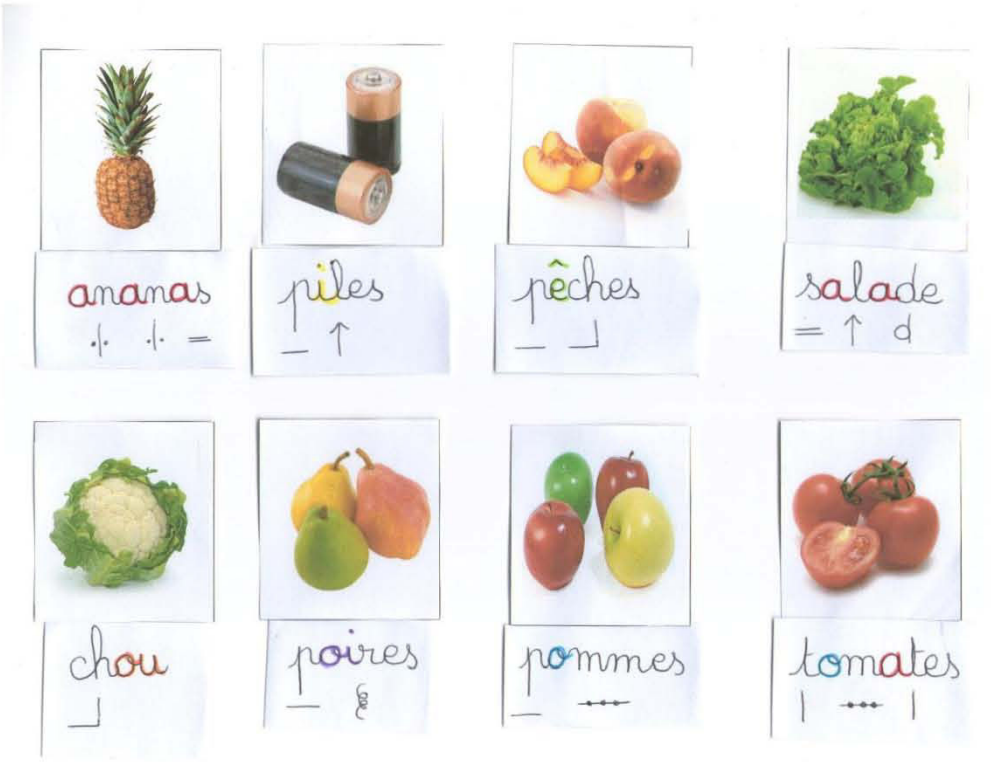
hou-hou hou-hou hou-hou

le hibou !

© Méthode Distinctive - Edition 2007 - Brigitte ROY - Société COM-MEDIC - Toute reproduction interdite (loi du 2 mars 1957)

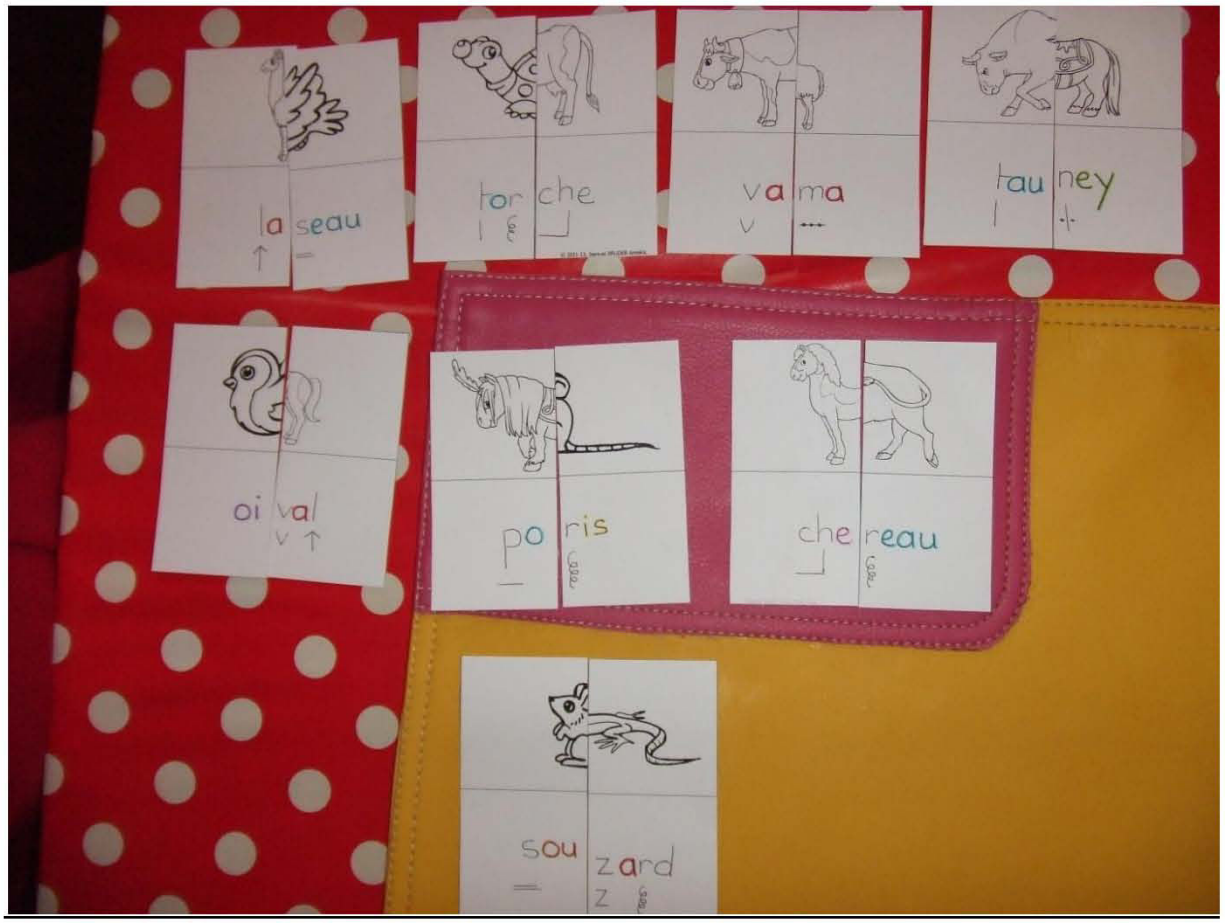
31

Annexe 25 : cartes et étiquettes du jeu de loto mot-image – séance n°16 (19.03.14)

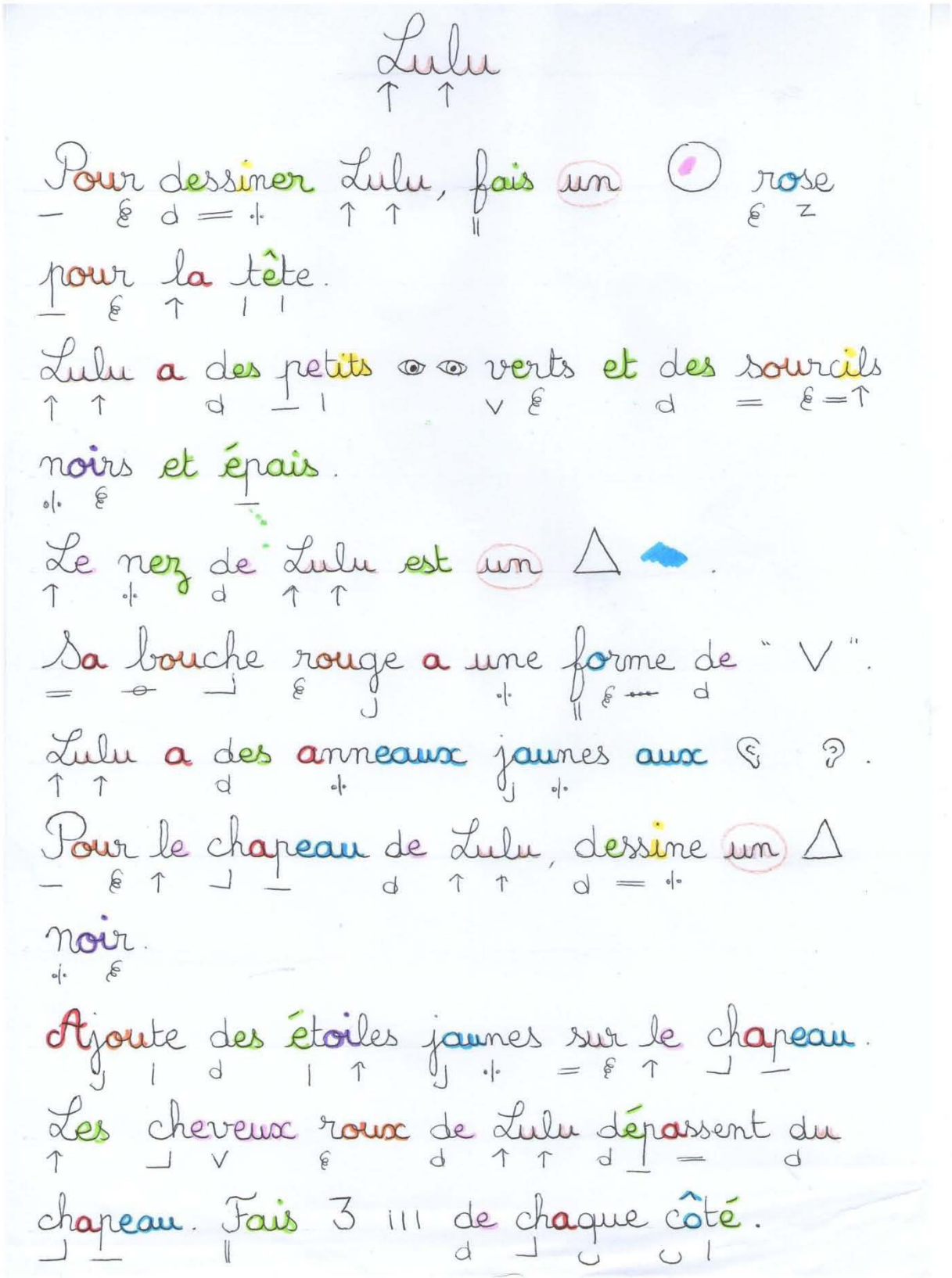


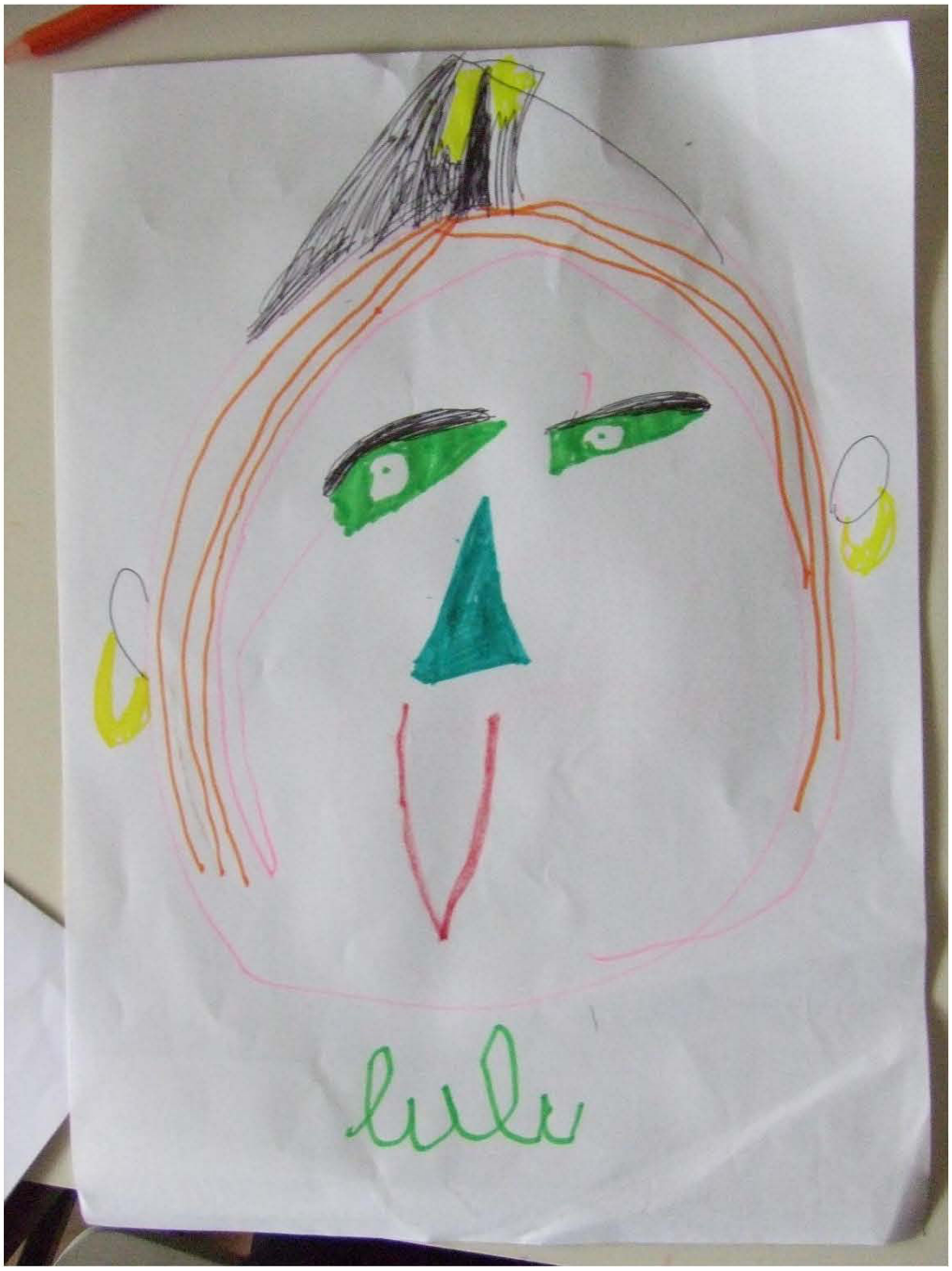


Annexe 26 : créations de L. – séance n°6 (01.03.14)



Annexe 27 : support de texte et production de L. – séance n°9 (05.04.14)




lulu

Annexe 28 : scénario social alliant pictogrammes et écrit

Les toilettes

 je vais aux toilettes.	
 je descends mon pantalon.	
  je me mets assis sur le WC.	
 Je pousse	
 je fais caca dans le wc.	
 je m'essuie les fesses.	
 je tire la chasse d'eau	
 je remonte mon pantalon.	
 je me lave les mains.	
Je peux avoir des bonbons.	

Grandin T. (1986). Ma vie d'autiste. Paris, Odile Jacob.

Jordan et Powell (1997) « Les enfants autistes : les comprendre, les intégrer à l'école ». Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

Leclère A.-L. (2013). Autisme et Méthode Distinctive. Intérêt de la multimodalité dans la prise en charge d'un enfant autiste scolarisé en grande section de maternelle. Nancy, Mémoire d'orthophonie.

Lemay M. (2004). L'enfant autiste aujourd'hui. Paris, Odile Jacob.

Lenoir P., Malvy J., Bodier-Rethore C. (2007). L'autisme et les troubles du développement psychologique. Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson.

Livoir-Petersen M-F. (1995). Essai comparatif sur l'ontogenèse des syndromes autistiques. Thèse, Faculté de médecine de Montpellier.

Maleval J-C. (2009). L'autiste et sa voix. Paris, Ed du Seuil.

Monfort M., Juarez-Sanchez A. (1996). L'intervention dans les troubles graves dans l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Une proposition de modèle interactif. Paris, Ortho-Edition.

Monfort M., Juarez-Sanchez A. (2005). Les troubles de la pragmatique chez l'enfant. Entha.

Montagner H. (1978). L'enfant et la communication. Paris, Stock/Laurence Pernoud.

Mottron, L. (2004). L'autisme, une autre intelligence. Bruxelles, Mardaga.

Nadel J. (2005). L'imitation : un langage sans mot, son rôle chez l'enfant atteint d'autisme. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 53, 378-383.

Nadel J. (2011). Imiter pour grandir. Paris, Dunod.

Peeters T. (1996). L'autisme, de la compréhension à l'intervention. Paris, Dunod.

Prizant B. M., Wetherby A. et al. (2005). The SCERTS model program planning and intervention : a comprehensive educational approach for young children with autism spectrum disorders. Brookes Publishing Co.

Rogé B. (2002). Le diagnostic précoce de l'autisme : données actuelles. Enfance, 54, 21-30.

Rogé B. (2008). Autisme, la fin d'une idéologie ?, Journal de thérapie comportementale et cognitive, 18, Paris, Elsevier Masson, 89-91.

Rondal J.-A. (1979). Votre enfant apprend à parler. Liège, Mardaga.

Sabouraud O. (1995).b Le langage et ses maux. Paris, Payot.

Sigman M., Capps L. (2001). L'enfant autiste et son développement. Paris, Retz.

Tager-Flusberg H. (1999). Autisme infantile. In Rondal J-A., Séron X. (ED.), Troubles du langage, (641-657). Liège, Mardaga.

Tammet D. (2006). Je suis né un jour bleu. A l'intérieur du cerveau extraordinaire d'un savant. Paris, J'ai Lu.

Tardif C., Gepner B. (2009). Recherches à visée explicative : la question du « comment », Prise en charge des personnes autistes et qualité de vie, in L'Autisme, 2ème édition, Paris, Armand Colin, 71-101, 103-119.

Tardif C. et al. (2010). Autisme et pratiques d'intervention. Marseille, Solal.

Vermeulen P. (2009). Autisme et émotions. Bruxelles, DeBoeck.

Williams D. (1992). Si on me touche, je n'existe plus. Paris, J'ai lu.

Wing L., Gould J., Gillberg C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V : better or worse than the DSM-IV ? Res Dev Disab, 32, 768-773.

Laura MATERGIA

Troubles du spectre autistique et Méthode Distinctive

Abstract

This study follows Anne-Laure Leclère's report that shows the interest of the multimodality that the Distinctive Method offers in the speech and language therapy of a child with an Autism Spectrum Disorder (ASD) who goes to the last year of infant school. The Distinctive Method is a playful equipment which symbolizes the language tools and draws its originality in the multimodality, the interface between oral and written language and the privileged status given to the vowels. In order to corroborate the results of this previous study, we continued the task of taking care of this child for his entrance into first grade of primary school. The experimental protocol was based on twenty speech and language therapy sessions. At the same time, ten sessions with a second child of similar age with ASD completed our study. Thanks to the Distinctive Method, we approached a work on skills associated with reading, reading channels (reception and production) and other overall communicative skills. Through the intermediary of the follow-up session description and the qualitative observations of our both patients, we noticed a favorable development in the acquisition of written language. Therefore, the results point in the same direction as those highlighted by Anne-Laure Leclère, namely the Distinctive Method seems adapted to help children with ASD in the acquisition of written language thanks to the multimodality given in interface between oral and written language. However, partnership between school, parents and professionals is necessary for the child with ASD to achieve the maximum benefit of the Distinctive Method.

Keywords : Autism Spectrum Disorder – autism – Distinctive Method – multimodality – communicative skill – written language

Laura MATERGIA

Troubles du spectre autistique et Méthode Distinctive

Résumé

Cette étude fait suite au mémoire d'Anne-Laure Leclère visant à démontrer l'intérêt de la multimodalité offerte par la Méthode Distinctive dans la prise en charge d'un enfant présentant un trouble du spectre autistique (TSA) et scolarisé en grande section de maternelle. La Méthode Distinctive est un matériel ludique de symbolisation des outils de la langue puisant son originalité dans la multimodalité, l'interface entre l'oral et écrit et le statut privilégié accordé aux voyelles. Dans le but de corroborer les résultats de cette précédente étude, nous avons poursuivi la prise en charge de cet enfant lors de son passage au cours préparatoire. Pour ce faire, notre protocole expérimental s'est composé de vingt séances d'intervention orthophonique. Parallèlement, dix séances de prise en charge d'un deuxième enfant du même âge présentant un TSA sont venues compléter notre étude. Les outils de la Méthode Distinctive ont permis d'aborder un travail des compétences associées à la lecture, des deux voies de lecture en réception et production, ainsi que d'autres compétences communicationnelles plus globales. La description du suivi des séances et les observations qualitatives de nos deux sujets nous ont permis d'observer une évolution favorable de ces enfants dans l'apprentissage de l'écrit. Les résultats obtenus vont donc dans le même sens que ceux mis en évidence par Anne-Laure Leclère, à savoir : la Méthode Distinctive semble adaptée à la prise en charge des enfants avec TSA pour les accompagner dans l'acquisition du langage écrit grâce à la multimodalité offerte dans l'interface entre l'oral et l'écrit. Toutefois, pour que l'enfant présentant un TSA tire pleinement bénéfice des outils de la Méthode Distinctive, il s'avère nécessaire d'utiliser cet outil dans le cadre d'un partenariat incluant l'école, les parents et les professionnels gravitant autour de l'enfant.

Mots-clés : Troubles du Spectre Autistique – autisme – Méthode Distinctive – multimodalité – compétences communicationnelles – langage écrit