

Développement de la communication chez les enfants atteints de surdicécité congénitale et présentant des troubles associés

Guide d'accompagnement orthophonique

-2014-

Table des matières

APPROCHE ET FONDEMENTS DE LA PRISE EN CHARGE.....	1
Conseils spécifiques.....	2
I/Approcher l'enfant et communiquer avec lui.....	2
I.A.Approcher.....	2
I.B.Communiquer.....	2
II/Adaptations matérielles.....	3
II.A.Environnement.....	3
II.B.Matériel de travail.....	3
III/Méthode de travail.....	4
III.A.Structurer l'environnement.....	4
1.Les personnes.....	4
2.L'espace.....	4
3.Le temps.....	4
III.B.Agir en coaction.....	5
III.C.Favoriser l'interaction.....	5
III.D.Contact physique et différenciation du « moi ».....	5
III.E.Objets de référence.....	5
IV/Implication et rôle de l'entourage.....	6
IV.A.Le rôle de l'entourage.....	6
IV.B.Comment impliquer l'entourage.....	6
Activités rééducatives.....	7
I/Fixer les objectifs de la prise en charge.....	7
II/Travail des éléments du schéma de l'interaction.....	7
II.A.Différenciation d'avec l'environnement et décentration.....	8
1.Conscience d'un environnement et distinction d'avec celui-ci.....	8
2.Conscience d'avoir un effet sur l'environnement et décentration.....	8
II.B.Initiation du contact et intentionnalité.....	8
II.C.Appétence à la communication.....	8
1.Décoder les manifestations de l'enfant.....	9
2.Imitation.....	9
3.Les comptines.....	9
4.L'interaction.....	9
II.D.Attention conjointe et tour de rôle.....	9
III/Moyens communicatifs.....	10
III.A.Avant la mise en place d'un code de communication.....	10
1.Pointage.....	10
2.Lien signifiant-signifié.....	10
3.Choix d'un code de communication.....	11
a-Techniques de communication.....	11
b-Comment choisir ?.....	12
III.B.Mise en place d'un code de communication.....	14
1.Gestes.....	14
a-Prelinguistic Milieu Teaching (PMT).....	14
b-Coaction et imitation.....	14
c-Enrichissement lexical.....	15
d-Précision motrice des gestes.....	15
2.Code écrit verbal ou non-verbal.....	16
3.Généralisation des mots appris.....	16
III.C.Vocalisations.....	16
1.Sensibilisation à la voix.....	17
2.Développer les vocalisations chez l'enfant.....	17
3.Vocalisations porteuses de sens.....	17
4.Perspectives de langage oral.....	18

FICHES PRATIQUES.....	19
1. Approcher l'enfant.....	20
2. Comment s'adresser à l'enfant et interagir.....	21
3. Adaptations matérielles à la vision de l'enfant.....	23
4. Structurer l'environnement.....	24
5. Objets de référence.....	25
6. Impliquer la famille et l'équipe.....	26
7. Déterminer le niveau de l'enfant pour aider au choix des objectifs.....	28
8. Conscience de l'environnement et de l'effet de son action sur celui-ci.....	31
9. Goût de l'échange.....	32
10. Tour de rôle.....	33
11. Initiatives et intentionnalité dans l'échange.....	34
12. Communication avant la mise en place d'un code.....	35
13. Gestes.....	36
14. Code écrit verbal ou non verbal.....	38
15. Vocalisations.....	40
16. Généralisation d'un mot et extraction du contexte d'apprentissage.....	41
17. Choix.....	42

Est présentée en première partie une approche pour le suivi des enfants atteints de surdicécité congénitale, permettant de donner les fondements et de comprendre les éléments de prise en charge qui sont ensuite détaillés dans les fiches pratiques sous forme de marche à suivre concrète.

Auteurs : Claire Bénard & Delphine le Griel, dans le cadre d'un mémoire encadré par le Dr J. Leman :

BENARD C., LE GRIEL D. (2014). *Développement de la communication chez les enfants présentant une surdicécité congénitale avec troubles associés : création d'un guide à l'attention des orthophonistes. Moyens communicatifs et pragmatique.* Mémoire d'orthophonie, Institut d'orthophonie de Lille.

L'aboutissement de notre mémoire et de ce guide de prise en charge n'aurait pas été possible sans le travail préalable fourni par d'autres auteurs, qu'il est possible de retrouver dans la bibliographie du mémoire et sur le site.

APPROCHE ET FONDEMENTS DE LA PRISE EN CHARGE

I/ Approcher l'enfant et communiquer avec lui

I.A. Approcher

L'enfant atteint de surdité, contrairement aux voyants et aux entendants, n'a que peu ou pas d'informations à distance pour identifier l'approchant, telles que sa taille, son apparence, ou le timbre de sa voix. Il est donc important de réfléchir à la manière de lui apporter des informations significatives.

Le degré de vision et d'audition d'un enfant ayant une surdité congénitale est souvent approximatif et incertain, d'autant plus s'il a des troubles associés. C'est pourquoi il est préférable de ne pas présumer qu'il sait qu'on approche, ou sait qui on est même une fois que le contact est établi.

Il faut garder à l'esprit que la communication est une chose naturelle, et qu'elle comporte normalement une phase d'approche, qui se fait avec la vue, les mimiques, et permet notamment aux interlocuteurs de notifier qu'ils sont ouverts à l'interaction. Les éléments d'une communication normale doivent être présents avec les enfants ayant une surdité, même s'il est nécessaire de les adapter. Ainsi, ils ont besoin d'une approche, qui permette de leur faire savoir que nous sommes là, de leur laisser la possibilité d'accepter l'échange, puis seulement de commencer l'interaction.

Avant d'avoir le premier contact avec l'enfant, il est essentiel de recueillir, auprès des parents ou de l'équipe de soin, des informations sur son mode de communication, ses activités préférées, et la manière de les introduire (gestes, objets symboles, pictogrammes...). L'idéal au premier contact est de se faire « présenter » à l'enfant par une personne qu'il connaît bien, et de lui laisser du temps pour la transition du changement de partenaire, ce qui reste valable pour les fois suivantes.

Il est nécessaire que la manière d'approcher, de se signaler à l'enfant, soit respectée à l'identique dans toutes les circonstances et avec toutes les personnes gravitant autour de lui. En revanche, chaque personne peut avoir une particularité qui permette à l'enfant de la reconnaître, mais qui doit alors rester toujours la même (parfum, bracelet, barbe...).

Sharon Barrey Grassick (1997) insiste sur l'importance de laisser du temps à l'enfant, et de lui permettre de prendre l'initiative d'une réponse quelle qu'elle soit une fois que l'on s'est signalé à lui. Le contraire générerait de la frustration, et de plus va contre un des objectifs de prise en charge qui est de faire comprendre à l'enfant qu'il a un pouvoir d'action sur l'environnement et les personnes.

I.B. Communiquer

L'échange avec l'enfant ne peut pas être uniquement constitué de nos mots, actions, et de nos initiatives, auquel cas ce n'est plus un échange. Mais, comme le souligne Barbara Miles (Perkins School for the Blind), l'interaction ne nécessite pas forcément de mots ; avec un enfant atteint de surdité congénitale, elle sera souvent basée sur des mouvements, contacts tactiles, rythmes... En effet, il va falloir partir tant que possible des productions de l'enfant, et baser l'échange sur ses centres d'intérêt. C'est pourquoi on ne peut pas avoir une manière de communiquer standard pour ces enfants, il est indispensable de s'adapter à chacun.

On distingue deux sortes de postures : la posture de veille et la posture d'interface. Elles sont complémentaires dans une situation de communication. La posture de veille consiste à indiquer à la personne que l'on considère et prend en compte son mode propre d'interaction. La posture d'interface, elle, permet de faciliter les échanges communicationnels. Ces deux postures sont complémentaires et indispensables dans une situation de communication afin de réunir les conditions les meilleures pour interagir. Elles sont attribuables tant à l'adulte qu'à l'enfant. Cependant, concernant la posture de veille, autant est-il facile à l'adulte de montrer à l'enfant qu'il lui est disponible, autant l'inverse est-il plus difficile à déceler par le thérapeute. Si l'adulte ne peut imposer une posture à son patient, il peut tout du moins parfois la favoriser en préparant l'installation de la pièce et en cherchant la meilleure position physique de l'enfant selon les conseils des autres thérapeutes (à propos de sa vision et/ou de des troubles moteurs s'il en a).

Les réactions et comportements de l'enfant atteint de surdicécité congénitale sont souvent inhabituels pour une situation d'interaction classique (Blouin et Pacault,(2005)), le jeune peut en effet sembler absent ou peu enclin à interagir, mais son attitude et sa posture sont parfois trompeuses, auquel cas elles ne signifient pas pour autant un refus. Une excitation, un mouvement brusque, ou au contraire un grand calme peuvent être synonymes de joie ou d'attention, et pas forcément de rejet, de fuite ou d'ennui. Il convient de les remarquer tout de même puisqu'ils sont porteurs de sens et d'une communication : ces signaux nous permettent de voir les signes d'intérêt, de fatigue, d'attention, etc. Chez l'enfant ayant une surdicécité congénitale, on observera s'il y a un arrêt des mouvements ou de la respiration, une respiration forte et accélérée, des tensions musculaires, des battement des mains ou des pieds, des explorations tactiles... Il est important de signaler à l'enfant que nous avons observé et compris ses signaux et ses intentions de communication. Un enfant sera intéressé par la communication avec un adulte s'il voit que celui-ci peut le comprendre et réagir de manière adaptée.

Il est à rappeler qu'un enfant atteint de surdicécité congénitale a souvent des difficultés à se décentrer et à se dissocier du monde extérieur. Malgré notre attention et nos réactions qui sont centrées sur les initiatives de l'enfant, nous devons veiller à ce qu'il puisse avoir conscience qu'il y a quelqu'un d'autre que lui, qui agit bien indépendamment.

Concernant le rythme de l'interaction, c'est l'enfant qui nous guide pour l'allure de l'échange, et c'est à nous de nous réajuster au fur et à mesure. Très souvent, les enfants atteints de surdicécité congénitale ont besoin qu'on leur laisse des temps de pause, qui leur permettent d'intégrer ce qui vient de se passer et de traiter les informations, mais aussi de prendre des initiatives. De plus, il faut garder à l'esprit qu'ils sont en général plus fatigables.

Nous devons veiller à garder une cohérence et une synchronicité des différentes informations que nous leur transmettons : les données linguistiques (oral ou gestes), mimétiques (intonation, expression du corps), et nos actions (manipulations...) ou ce que nous leur montrons (image...). Même s'il peut être difficile pour ces enfants de gérer le flux d'informations multi-sensorielles qu'ils perçoivent, il ne leur est généralement pas possible de s'appuyer sur un seul canal.

Un point très important est la cohérence qui doit exister entre les différents partenaires de communication de l'enfant. Ce sont les mêmes codes qui doivent être utilisés quelle que soit la situation ou l'interlocuteur, et tous doivent avoir connaissance des manières de communiquer privilégiées de l'enfant, et les utiliser avec lui.

Il est essentiel de donner à l'enfant des informations sur ce qui va se passer ensuite. Ne jamais présumer qu'il sait ce qu'on attend de lui ou ce qu'on prévoit de faire avec lui.

II/ Adaptations matérielles

Pour que le patient puisse bénéficier le mieux possible de sa rééducation, il s'agit en priorité de le mettre dans des conditions idéales. Elles doivent optimiser sa perception de ce que l'on veut lui communiquer, ainsi que son expression par quelque canal que ce soit. Il en va aussi de sa motivation : plus l'environnement lui sera favorable plus il s'investira dans la prise en charge. Pour cela il est important de prendre en compte, s'il en a, ses capacités fonctionnelles résiduelles tant au niveau de la vision que de l'audition.

II.A. Environnement

Si l'éclairage est de qualité et orienté de manière adéquate, il permettra de faciliter la tâche de l'enfant atteint de surdicécité, et de mieux canaliser son attention.

Une adaptation du mobilier est également nécessaire, pour permettre à l'enfant de percevoir l'interlocuteur et les outils de travail sans fournir d'effort supplémentaire (au niveau de sa posture et de l'analyse visuelle).

II.B. Matériel de travail

Le matériel de travail doit être choisi ou arrangé de manière très minutieuse. Étant le support d'apprentissage de l'enfant, il exige d'être scrupuleusement adapté à ses déficits sensoriels, et porté vers les sens qui lui sont les plus performants. Il doit en effet être clair, et lui permettre un accès le plus rapide possible à l'information tout en lui demandant un minimum d'efforts.

Les objets fermes et bien définis sont préférés des enfants ayant une surdicécité, car les plus spongieux et moelleux sont plus difficiles à identifier. Mais ils ont justement besoin d'expérimenter ces objets inconnus, afin de se sentir en sécurité à leur contact, et que ne se génère pas ainsi une appréhension à l'exploration de l'environnement. C'est pourquoi il est important de présenter des objets de textures et formes différentes. Pour reconnaître des objets, l'enfant devra se servir de tous ses sens : audition, vue, toucher, contact, odorat, mouvement.

Comme l'explique Dumoulin (1981), il faut offrir de manière progressive du matériel ayant des propriétés telles qu'ils puissent élargir les perceptions de l'enfant. La première des perceptions à stimuler sera la perception vibratoire. En effet, elle est décrite comme « un intermédiaire entre les perceptions somatiques et acoustiques, c'est-à-dire une possibilité de percevoir globalement des ondes sonores captées par le corps tout entier ». Aussi les jeunes patients atteints de surdicécité y sont-ils particulièrement sensibles. On la sollicitera par des instruments de musique, des jouets sonores, notre corps, directement en contact avec le leur, ou par notre voix. Il s'agit donc d'établir un lien direct entre les instruments et le propre corps de l'enfant. Par la suite, on s'attachera à élargir le champ d'exploration de l'enfant : les objets, qui seront plus variés, lui apporteront des informations moins intrinsèques (informations visuelles et auditives dans la mesure du possible, orales, tactiles, olfactives, gustatives).

III/ Méthode de travail

Les conseils précédents concernant la communication avec les enfants atteints de surdicécité congénitale sont bien sûr à appliquer à la manière de travailler avec eux en séance, et constituent la base de tout suivi visant à développer la communication, notamment la communication pré-linguistique.

III.A. Structurer l'environnement

1. Les personnes

Best (1998) indique qu'à un stade précoce de développement, il peut être utile de limiter le nombre de personnes rencontrées par l'enfant, et que chacune aie ses activités attribuées. La constance et la répétition au niveau de l'environnement permettront à l'enfant de construire une compréhension de celui-ci. Avec leur développement, les enfants pourront ensuite être capables de gérer plus de personnes, et éventuellement plus de variations dans les attributions de chacune.

Il est également nécessaire de s'assurer que l'enfant sache toujours qui est avec lui, en utilisant une présentation spécifique à chaque interlocuteur, par exemple avec le toucher, un signe personnel, ou un objet de référence. En effet, l'enfant atteint de surdicécité peut savoir habituellement reconnaître une personne, mais ne pas pouvoir l'identifier si elle parle avec un ton de voix différent de celui utilisé d'ordinaire, ni comprendre que ces deux perceptions qu'il a eu correspondent en fait à une seule personne.

2. L'espace

On différencie plusieurs espaces autour de l'enfant. L'enfant est conscient de son espace facial dans les stades précoces du développement. L'espace corporel est développé plus tard, quand l'enfant réagit aux personnes ou objets en contact avec son corps. Puis l'enfant s'intéresse à son espace personnel, pour les objets situés dans un rayon d'environ un mètre autour de lui-même, zone dans laquelle il prend conscience également des personnes, et peut se déplacer. C'est ensuite que l'enfant se place dans l'espace social, dans lequel entrent en jeu plus d'objets, personnes, et expériences.

Une bonne structuration, dans ces espaces et dans l'environnement quotidien de l'enfant, permet de réduire l'anxiété provoquée par un manque de points de repère, ainsi que la sensation de subir l'environnement plutôt que de le maîtriser.

3. Le temps

La structuration de programmes d'activités fixes et structurées dans le temps permet d'ouvrir à l'enfant un sentiment de prévisibilité et de contrôle, qui pourra évoluer par la suite en l'anticipation d'un événement.

III.B. Agir en coaction

Le principe de la coaction est de commencer par agir en tenant les mains de l'enfant, puis de le laisser peu à peu mener aussi le mouvement, jusqu'à ce qu'il fasse l'action de manière autonome, à force de répétitions.

La coaction permet à l'enfant d'expérimenter l'environnement pour en prendre conscience, de bâtir une image mentale motrice des objets, de comprendre leur fonction, et de développer sa compréhension de liens de cause à effet. Elle éveille son intérêt sur le monde l'environnant.

Quand peu à peu il manipule les objets lui-même, l'enfant, en plus de les explorer et les comprendre, découvre sa propre action et l'effet qu'il a sur le monde. Dumoulin (1981) relève que l'enfant ayant une surdité congénitale a en revanche tendance à répéter indéfiniment les mêmes activités car il lui est difficile d'en imaginer d'autres.

Elle explique également que les techniques coactives sont d'autant plus primordiales que le rythme de développement de l'enfant est lent.

III.C. Favoriser l'interaction

Mais Souriau (2001) explique que la structuration de l'environnement et la coaction ne sont pas suffisantes. En effet, chez les enfants suivis de cette manière dans les années 70, on a pu remarquer par la suite un manque d'initiative dans la communication. C'est pourquoi l'approche se doit d'être beaucoup plus interactionniste.

Il est nécessaire de bien voir la structure des intentions de l'enfant. S'il nous fait comprendre un mot, il ne veut pas forcément juste obtenir l'objet correspondant, et ce serait donc appauvrir l'échange que de réagir en donnant simplement l'objet à l'enfant. Par exemple il pourrait vouloir vivre de nouveau un moment agréable avec son interlocuteur, dont il avait déjà eu l'expérience par l'intermédiaire de cet objet. Une réaction (geste, mouvement, parole) où l'on manifeste d'abord à l'enfant qu'il a été vu/entendu lui laisse la possibilité de nous manifester lui aussi une réaction en retour, ce qui crée une communication à partir de son initiative de départ.

III.D. Contact physique et différenciation du « moi »

Dumoulin (1981) souligne que pour les parents comme pour le rééducateur, les contacts physiques avec l'enfant sont particulièrement importants. Ils lui sont en effet nécessaires pour établir une relation significative avec toute personne de son entourage, dans la mesure où, au départ et pendant longtemps, les seuls échanges possibles pour lui sont des échanges physiques, qui sont donc une première étape indispensable.

De plus, les expériences somesthésiques créent un stock de souvenirs et de représentations chez l'enfant. Le rappel corporel, en faisant revivre à l'enfant les sensations et mouvements d'une expérience, pourra permettre une évocation avec lui de ses souvenirs.

Cependant, dans le but d'induire chez l'enfant une distinction entre le « moi » et le « non moi », il faudra progressivement introduire la distance qui permettra à l'enfant de comprendre la communication comme une activité intentionnelle entre deux personnes qui se transmettent un message. Il reste important, au cours d'une communication avec l'enfant, de maintenir un léger contact, pour ne pas rompre l'échange, et afin qu'il puisse vérifier la présence de l'interlocuteur. Ce type de contact permet aussi pour l'enfant une réassurance.

III.E. Objets de référence

Ce sont des objets présentés à l'enfant avant une activité et servant à la représenter pour l'annoncer. Ils lui permettent de comprendre ce que l'adulte a l'intention de faire, ou, à un stade plus avancé, de lui-même signifier ce qu'il souhaite. Ils permettent ainsi d'établir pour l'enfant l'existence d'un lien signifiant-signifié, avant l'introduction de la notion de code. Les objets de référence pourront aussi donner ultérieurement la possibilité de proposer un choix à l'enfant entre plusieurs activités.

On utilise au début des objets, plutôt qu'un autre code, en raison de leur maniabilité et de leur variété de caractéristiques sensorielles, permettant à l'enfant de les explorer. Ces objets doivent avoir un fort lien et être représentatifs de l'expérience concrète que l'enfant peut avoir de l'activité qu'ils annoncent.

On peut accrocher sur les portes des salles que l'enfant fréquente un objet ou une matière à toucher. On montre et fait toucher à l'enfant un double de cet objet avant qu'il ne se rende dans la salle correspondante.

L'objet de référence peut également être représentatif d'une personne. Il peut permettre à l'enfant d'être sûr de l'identité de l'interlocuteur même si la forme, les vêtements, l'odeur, ou le son qu'il fait sont variables. De plus, à un stade ultérieur du développement où l'enfant peut déjà gérer une certaine flexibilité de l'environnement, ils peuvent être utilisés séparément de la personne, pour la représenter, par exemple sur un emploi du temps.

Dans un second temps, on pourra utiliser dans le même but des gestes ou un code écrit.

Quel que soit le mode de représentation utilisé, il est très important de toujours l'accompagner de la parole. Même si un enfant n'est pas apte à dire les mots que l'on prononce, il pourra, en fonction de ses restes auditifs, les reconnaître à force de les entendre dans un contexte spécifique. Cela l'initie également à un code arbitraire.

IV/ Implication et rôle de l'entourage

La famille de l'enfant et l'équipe qui l'entoure, dans le cas d'un suivi en structure, ont un rôle primordial dans l'émergence et le développement de sa communication. Il est clair que les seules séances en orthophonie, bien que régulières, ne seront pas suffisantes à cet objectif, l'enfant ayant besoin d'être confronté à la communication au long de ses journées, ainsi qu'à de nombreuses répétitions pour vraiment effectuer une acquisition.

IV.A. Le rôle de l'entourage

L'entourage de l'enfant doit lui permettre de s'ouvrir sur l'extérieur : attention et intérêt à l'environnement, aux bruits, découverte des objets et personnes... Il doit lui permettre de faire des liens et d'anticiper ; Dumoulin (1981) donne l'exemple de présenter systématiquement à l'enfant les clefs de la voiture avant de partir avec.

Toute personne de l'entourage échangera de plus régulièrement avec lui sous forme de dialogue, en utilisant un code ou dans un premiers temps des mouvements et rythmes repris de l'enfant, des comptines, des objets à s'échanger... Ces interactions quotidiennes avec lui sont essentielles car elles posent les bases de la communication, et lui en donnent le goût en étant effectuées dans son entourage affectif le mieux connu. Les conseils donnés plus haut, d'approche de l'enfant et de communication avec lui, sont également à mettre en place pour toute personne de l'entourage régulier.

Mais celui-ci a également un rôle de perpétuation du travail orthophonique, au fil de ses avancées, particulièrement par rapport à la mise en place de gestes (ou autres codes) : ceux introduits en séance seront repris en situation, permettant les nombreuses répétitions nécessaires à l'enfant pour participer, puis initier. Notamment, l'entourage devra avoir connaissance des activités et formes d'échange qu'aime l'enfant, et qu'il est susceptible de réclamer, afin de pouvoir y répondre en satisfaisant sa demande ; il devra donc connaître également la manière spécifique dont est demandée chaque activité. Il est toujours essentiel que la représentation d'un mot soit exactement la même quel que soit l'interlocuteur.

Bien sûr, les personnes de l'entourage peuvent elles aussi apporter de nouveaux gestes (ou autres codes) à l'enfant, d'autant plus qu'elles les donneront dans des situations de vie quotidienne, donc non reproductibles en séance en général. Le choix de la représentation la plus adaptée pour un mot peut se faire à l'aide de l'orthophoniste. Elle doit toujours être communiquée au reste de l'équipe et aux parents.

IV.B. Comment impliquer l'entourage

La communication autour de l'enfant entre les professionnels de la structure est donc indispensable. De même, il sera nécessaire d'informer les accompagnateurs quotidiens de l'enfant des particularités de communication et des besoins spécifiques à la surdité congénitale, les enfants atteints se trouvant souvent dans des structures non spécialisées. A l'inverse, l'orthophoniste a lui aussi besoin de retours sur ce qui se passe en dehors des séances, avec les autres professionnels.

De même, Dumoulin (1981) affirme qu'« aucune prise en charge ne peut s'effectuer valablement en dehors des parents. » Tout ce qui est mis en place « commence avec les parents et se poursuit par eux ». Il est donc primordial d'instaurer une réelle collaboration avec ceux-ci.

Dans le but de simplifier les échanges avec l'entourage, notamment concernant les gestes utilisés, ou objets, ou autres codes, qui incluent des informations précises et pouvant devenir nombreuses, on pourra utiliser un carnet personnalisé, ou « passeport », naviguant avec l'enfant mais utilisé par ses interlocuteurs pour les aider à communiquer avec lui.

ACTIVITÉS RÉÉDUCATIVES

I/ Fixer les objectifs de la prise en charge

Afin de fixer les objectifs de la prise en charge, il est nécessaire d'effectuer une évaluation préalable. C'est en effet en fonction d'où en est l'enfant actuellement qu'on pourra déterminer quelle est la prochaine étape. Ainsi, par exemple, si l'enfant joue seul d'habitude, et ne s'intéresse pas à l'environnement extérieur, l'objectif sera de développer le goût de la communication et l'envie de jouer avec l'autre. S'il commence à demander à jouer avec son interlocuteur, il faudra favoriser ces demandes, l'encourager dans ces jeux, les faire durer plus longtemps. C'est ensuite qu'on tentera de lui faire utiliser « ses propres mots » (ses mouvements, sons), et de lui faire prendre son tour dans la « conversation » de manière plus élaborée.

L'évaluation consistera en l'observation des comportements de l'enfant, dans des situations permettant de constater ses compétences point par point, dans les domaines correspondant aux différents objectifs de suivi.

Il sera nécessaire d'observer chaque compétence sur deux ou trois séances, pour s'assurer des résultats retenus. En effet, il peut y avoir d'une fois à l'autre une assez forte variabilité dans les réussites de l'enfant.

Pour la passation d'une réelle évaluation quantitative, on pourra utiliser « the Communication Matrix » de Rowland, sur laquelle repose notre fiche 7. Elle est adaptée à ces enfants et est spécifique aux premiers développements de la communication ; son utilisation gratuite se fait en ligne, en anglais, et donne un profil de communication de l'enfant, qui permettra également de voir ses progrès.

Pour un support français, on peut également utiliser la grille d'évaluation de la communication de la personne en situation de grand handicap, initialement élaborée au sein du mémoire de Naud (2004) encadré par Crunelle, et développé pour le protocole du CHESSEP. Elle est tout à fait adaptable : on considérera tout moyen de communication comme « langage » ou « mot » au lieu de la parole seule, et bien sûr on ne considérera pas un niveau comme non atteint si le double-handicap sensoriel est impliqué (par exemple si l'enfant ne perçoit pas certaines intonations de la voix à cause de sa surdité, ou ne désigne pas d'images à cause de sa cécité).

Rappel des objectifs généraux de suivi, pour le développement de la communication :

- 1- Décentration de soi, et distinction de soi et de l'environnement
- 2- Vécu serein de l'environnement et anticipation
- 3- Prise de conscience de son pouvoir sur l'environnement
- 4- Appétence à la communication, tour de rôle
- 5- Construction du lien signifiant-signifié
- 6- Utilisation d'un code de communication iconique, enrichissement lexical
- 7- Intentionnalité et initiation
- 8- Conscience de l'aspect communicatif de la voix, développement des vocalisations
- 9- Extraction du contexte d'utilisation habituelle du mot, généralisation
- 10- Accès à un code de communication plus arbitraire
- 11- Possibilité de faire des choix

II/ Travail des éléments du schéma de l'interaction

Une bonne communication doit suivre le schéma pragmatique de l'interaction, tel que le décrit Bas et al. (2006). Pour qu'elle comprenne un émetteur et un récepteur, l'enfant doit avoir conscience de lui-même comme être distinct de son interlocuteur ; pour qu'elle véhicule un message, l'enfant doit comprendre qu'il peut avoir un effet sur l'autre, vouloir communiquer, et donc initier le contact. Il doit enfin savoir respecter le tour de rôle.

II.A. Différenciation d'avec l'environnement et décentration

1. Conscience d'un environnement et distinction d'avec celui-ci

Par environnement, on désigne tout ce qui est du « non-moi » pour l'enfant, y compris les autres personnes.

La double déficience sensorielle laisse principalement à l'enfant ses sens de perception immédiats. Il a donc tendance à rester centré sur lui-même, et peut ne pas parvenir à se dissocier du monde extérieur.

Il s'agira de faire prendre conscience à l'enfant qu'il existe un environnement distinct de lui-même, en créant des situations dont les effets ne sont pas de lui, des actions dont il n'est pas à l'origine.

L'enfant va devoir également prendre conscience de l'autre, avec qui l'échange est possible, ce qui le distingue des objets. Il est donc particulièrement important qu'il puisse percevoir que les personnes voudraient établir une relation avec lui.

2. Conscience d'avoir un effet sur l'environnement et décentration

Parallèlement à la distinction du moi et du non-moi va se développer la prise de conscience par l'enfant qu'il peut avoir un impact sur son environnement, ce qui poursuivra la progression de l'enfant vers une décentration.

On travaillera beaucoup avec les retours auditifs de l'enfant sur ce qu'il fait. Pour les enfants ayant peu ou aucune récupération auditive, les contacts corporels en réaction à ses actions sont une bonne alternative, et les retours visuels peuvent également être exploités.

Dans ce même objectif, il est important de tenir compte de l'enfant pour le rythme et le mode de l'échange, ou pour le choix des activités. En agissant selon ce qu'il nous signifie, on lui montre aussi que ses manifestations sont observables, ce dont un enfant aveugle peut ne pas avoir conscience.

II.B. Initiation du contact et intentionnalité

Afin de favoriser l'initiation de la communication par l'enfant, on donnera toute leur importance aux productions spontanées de l'enfant, en les encourageant, y répondant, et satisfaisant ses demandes.

Pour que l'adulte sache si l'enfant se plaît dans les interactions, l'idéal est de pouvoir constater à un moment donné qu'il agit par lui-même, avec une pensée dirigée vers un but précis. Cette intentionnalité ne vient pas d'elle-même et demande donc à être stimulée.

Il s'agit donc pour l'adulte de provoquer chez l'enfant un attrait pour les objets qu'il lui présente. L'objectif est que l'attrait soit suffisamment important pour que le jeune pense à l'objet en son absence et essaie de le réclamer. En effet, si on ne fait que devancer tous les désirs de l'enfant, il n'a rien à demander, et la communication lui est alors inutile. Pour cela, tout le savoir-faire de l'adulte résidera dans sa capacité à faire exister ces objets pour l'enfant. Le travail du thérapeute va donc se porter sur l'objet cible. Ce dernier doit être le plus attractif possible, pour que l'enfant aime le voir et le manipuler, et ainsi souhaite le retrouver une prochaine fois.

La ritualisation permet, à force de répétitions, que l'enfant puisse anticiper et produire spontanément un mot, si on a toujours accompagné une situation spécifique de ce mot. On aura par exemple toujours fait le geste « au revoir » en coaction, après avoir raccompagné l'enfant en fin de séance ; au bout de nombreuses fois il pourra reconnaître le contexte et effectuer le geste au revoir de sa propre initiative.

De même, les comptines sont propices à des productions spontanées de la part de l'enfant, de par leur forme répétitive. A cause de la double déficience sensorielle de l'enfant, les principaux canaux utilisés dans les comptines sont plus difficilement perceptibles, en fonction de ses restes visuels et auditifs, mais on peut s'appuyer sur d'autres canaux, tels que le toucher, la kinesthésie, le souffle.

II.C. Appétence à la communication

L'appétence à la communication ne peut émerger que si les activités partagées avec l'enfant sont pour lui source de plaisir. De plus, seul un enfant qui a soif de communication cherchera à agir par lui-même. De ce désir de communiquer va donc dépendre son intentionnalité. Aussi va-t-il falloir favoriser le goût de l'échange, qui lui-même permettra de stimuler cette propension à agir dans un but voulu.

Certains comportements peuvent faciliter cette appétence, comme notre capacité à décrypter les comportements et productions de l'enfant, et à y répondre de manière adaptée. Dans le même objectif, l'imitation est une conduite tout à fait pertinente.

1. Décoder les manifestations de l'enfant

Le goût de l'échange sera conditionné par l'attrait des activités que l'on fera avec l'enfant. Le travail de l'enfant étant de jouer, il va donc falloir trouver des jeux significatifs et motivants, qui pourront être basés sur ses goûts et centres d'intérêts. Mais avant toute chose, cette disposition à communiquer dépend de la capacité de l'entourage à décoder les signaux qu'il émet et à lui en donner un retour signifiant. L'enfant doit comprendre qu'il est pris en considération etc compris, pour avoir envie de persévérer dans ses efforts.

2. Imitation

L'imitation joue un double rôle dans le développement de l'enfant : d'une part elle permet de reproduire ce que l'on voit faire par observation puis assimilation ; d'autre part grâce à elle il est possible de communiquer sans parler. D'après Baron-Cohen (1988), même si elles peuvent être limitées, tout enfant a des compétences pour imiter et pour faire l'expérience d'être imité par une autre personne. Les difficultés visuelles et auditives de l'enfant peuvent rendre l'imitation très difficile d'accès.

Si elle est possible toutefois par un canal ou un autre, il faut saisir cette occasion pour travailler deux domaines utiles à la communication : le tour de rôle (pour le tour de parole) et la synchronie temporelle (faire en même temps la même chose). La capacité de l'enfant à imiter lui permet de comprendre qu'il est doué d'intention (l'imitation a alors un rôle de communication) et qu'il est apte à faire la même action que l'autre (dans ce cas l'imitation a un rôle d'apprentissage). Et inversement, se voir imité en même temps lui fait prendre conscience que ses propres actes peuvent être à l'origine de ceux des autres. Enfin, l'imitation aide également à diriger et maintenir le regard de l'enfant, et participe au travail de l'attention : pour imiter, il faut regarder la personne qui est en train d'agir, s'adapter à son rythme.

L'imitation participe au goût de l'échange, prépare l'enfant à s'exprimer. Elle permet aussi de travailler l'anticipation, puisque lorsque l'enfant aura compris qu'il est la source des actions de l'adulte, il les devancera.

3. Les comptines

Sabourin explique que les comptines sont un mode d'interaction qui permet de ne pas réduire la communication à une transmission d'informations, consignes, ou demandes : ce sont des interactions qui reposent sur le plaisir et le jeu. Ce type de routines interactives permet d'avoir un échange réussi (et donc d'en donner le goût à l'enfant), puisqu'il regroupe tous ses ingrédients : thème commun, attention conjointe et ajustement entre les deux interlocuteurs, redondance, plaisir, partage d'émotions et prise en compte des émotions de l'autre par l'interlocuteur, etc.

De plus, comme elles sont souvent appréciées, elles permettent que l'enfant initie une demande (à tout moment, au moment consacré à cette activité pendant la séance, ou quand on le lui propose), et lui permettent de voir l'intérêt d'utiliser la communication.

4. L'interaction

Les interactions de l'enfant atteint de surdité congénitale sont parfois difficiles à détecter. Mais si l'adulte ne donne pas de retour au message de l'enfant ou ne sait les déchiffrer, ce dernier risque de cesser ce type de production.

Il faut en outre bannir les comportements d'aide à outrance qui empêchent l'enfant de progresser, et le considérer au maximum comme capable de gérer et comprendre les différentes situations de sa vie. C'est pourquoi il est important de ne pas tout simplifier à son niveau, de lui laisser le temps de découvrir seul des nouveautés au lieu de tout lui expliquer d'emblée, de lui proposer autre chose que ses plats et musiques préférés, de le prévenir à l'avance qu'il sera plus tard conduit à tel endroit pour telle activité etc. Le fait de gérer l'enfant sans l'impliquer dans l'organisation de sa vie le met dans une telle passivité qu'on lui supprime l'expérimentation et le besoin de l'interaction.

II.D. Attention conjointe et tour de rôle

L'attention conjointe et soutenue, de même que le tour de rôle, sont travaillés dans les jeux d'échanges, qui permettent d'ailleurs de stimuler l'interaction.

L'attention conjointe est très importante puisqu'elle permet à la théorie de l'esprit de se développer chez l'enfant. Au cours de ces activités que sont les jeux d'échanges, l'enfant doit être attentif à la fois à ce qui lui est demandé et à ce que fait l'autre, il doit interagir, attraper ou laisser, donner ou recevoir, attendre ou prendre son tour. D'une part il est acteur, et d'autre part il se trouve confronté à des règles, à une séquence ordonnée à respecter, et à des gestes de l'adulte donnant des informations temporelles, spatiales et interpersonnelles. Étant

très soutenue par le regard, l'attention conjointe est peu accessible à l'enfant atteint de surdicécité, ou est perturbée.

L'imitation est un préambule au tour de rôle, qui lui-même prépare au langage et met l'enfant dans une situation de choix et d'initiative : il a la possibilité de répondre d'une manière ou d'une autre (en répétant l'action en cours ou en la modifiant), de signifier une demande (s'il souhaite poursuivre, interrompre ou varier l'activité).

III/ Moyens communicatifs

III.A. Avant la mise en place d'un code de communication

1. Pointage

Le pointage est très important puisqu'il permet aux enfants de nous parler d'une chose à distance. Il est compris et produit par eux comme un acte de communication. Cette forme conventionnelle mais non symbolique est à la base des interactions langagières puisqu'en l'utilisant, l'enfant dirige son attention et celle d'autrui vers un objet précis. L'apprentissage du pointage fait donc travailler l'attention conjointe, ainsi que l'imitation.

Le pointage a une valeur sociale : par lui, l'enfant établit une attention conjointe avec l'adulte ; il a aussi une fonction référentielle : en pointant, il isole dans l'environnement un objet qui l'intéresse.

Quatre fonctions pragmatiques caractérisent le pointage :

- La première est la requête (pointage proto-impératif) : l'enfant signifie à l'adulte qu'il souhaite obtenir tel objet qu'il ne peut atteindre.
- La deuxième est l'assertion (pointage proto-déclaratif) : l'enfant utilise l'objet comme pour le dénommer ou le commenter et obtenir ainsi l'attention de l'adulte.
- Puis vient la localisation en tant que réponse à une question de l'adulte (pointage informatif).
- Enfin, le pointage interrogatif est employé pour demander une information.

En revanche, le pointage peut être très limité chez les enfants ayant une surdicécité puisqu'il nécessite soit d'avoir une vue efficace, soit de posséder les objets cibles à portée de main. Il sera donc plus laborieux chez les enfants dépourvus de restes visuels d'accéder au pointage.

2. Lien signifiant-signifié

Avant l'utilisation d'un moyen de communication avec l'enfant, il est nécessaire de construire tout d'abord la structure de base de l'apprentissage d'un code : la prise de conscience d'un lien signifiant-signifié. Pour cela, on part de ce que l'enfant connaît bien : les objets et actions de sa vie quotidienne, les activités qu'il aime.

La structuration de l'environnement de l'enfant va lui permettre d'anticiper et de faire des liens entre les différentes informations qui lui arrivent. On va donc lui fournir des , qu'il pourra relier aux activités proposées à la suite. Pour cela, on utilise les objets de référence (consulter la partie III.E. des Conseils spécifiques). On passera ensuite à l'utilisation de gestes personnels désignant l'activité, qui dématérialisent la notion de code.

Il est très important que le signifié soit connu de l'enfant, que celui-ci ait pu l'expérimenter, par tous les canaux de perception possible, mais aussi par l'utilisation, afin qu'il possède les informations nécessaires à la mise en lien avec le signifiant (qu'on choisit bien représentatif et correspondant au vécu que l'enfant a du signifié).

L'enfant va ensuite devoir passer de la compréhension d'un lien entre un signifiant et un signifié à l'utilisation du signifiant pour faire une requête. Dans ce but, il pourra réutiliser les objets de référence pour demander l'activité ou l'objet correspondant ; à nous aussi d'utiliser ses productions spontanées pour débiter avec la notion complexe du code. Cependant, les productions spontanées de l'enfant ne permettront pas de créer de représenter tous les mots ciblés pour le lexique, et il sera nécessaire de passer à un code plus conventionnel, tel que les gestes de la langue des signes, les pictogrammes, photos, l'écriture...

3. Choix d'un code de communication

Le choix du moyen de communication va se faire en fonction des objectifs de communication fixés et des possibilités de l'enfant. L'outil qui sera choisi aura pour but de développer sa pensée et sa communication. Il ne faut pas perdre de vue que les troubles associés des enfants ayant une surdité congénitale leur rendent les tâches plus difficiles, ils peuvent être limités dans leur production gestuelle et dans leur perception sensorielle, si bien qu'il y a la plupart du temps un écart entre ce qu'ils expriment et ce qu'ils souhaitent exprimer.

D'après Dumoulin (1981), chaque enfant a un canal de communication privilégié, et est à un stade différent d'acquisition, de compréhension, et d'expression. Il s'agit donc de chercher quels sont les moyens que l'enfant utilise de manière préférentielle pour comprendre et s'exprimer.

Sa progression étant très ralentie par ses déficits sensoriels, il lui sera sans doute difficile et long de passer d'étape en étape. L'adulte, de son côté, devra maintenir son attention sur le langage du corps, les expressions faciales, et les vocalisations de l'enfant. Il devra aussi faire un usage considérable de ce qui est préféré par l'enfant : objet de référence, photos, dessins, différentes textures ; et soutenir le tout par le langage oral.

a- Techniques de communication

- Gestes :

Les gestes ont un rôle prépondérant dans le développement de la communication en cas de surdité congénitale, s'ils sont bien adaptés. Pour les enfants ayant suffisamment de restes visuels, il faudra s'adapter à leur champ de vision et trouver la bonne distance. Ceux ayant une cécité totale peuvent effectuer les gestes en coaction avec l'adulte, ou placer leurs mains sur celles de l'adulte qui effectue les gestes sur lui-même.

L'emploi des gestes peut être varié, il est possible de choisir des gestes dans différents répertoires ou modalités pour un même enfant :

- Les gestes personnels peuvent être inspirés des gestes conventionnels ; on les choisit évocateurs du vécu de l'enfant : ils miment l'usage d'un objet, reproduisent les sensations éprouvées à son contact ou durant l'activité, ou miment les caractéristiques physiques des personnes...
- Le Coghamo est un langage gestuel dont les gestes, polysémiques et très simples de par leur structuration, ont été élaborés à partir de ceux du français signé et de la vie quotidienne. Il est de ce fait destiné aux personnes atteintes de troubles moteurs, et est limité à un lexique de 107 gestes. Il a pour but d'exprimer des besoins fondamentaux.
- La langue des signes est constituée de gestes conventionnels. Son apprentissage se fait d'une manière analogue à l'acquisition du langage oral : il faut d'abord se pencher sur le lexique en mots isolés, puis progressivement élargir à des phrases qui se complexifieront ; la syntaxe cependant reste très difficile à acquérir. La langue des signes joue un rôle essentiel dans l'accès au symbolisme et au langage.
- Le Makaton est un système d'association des gestes de la langue des signes et de la parole, avec éventuellement des pictogrammes ; il s'agit d'une approche multimodale qui est en conséquence tout à fait adaptée à la surdité, dans la mesure cependant, pour les pictogrammes, des capacités visuelles et de l'accès à la symbolisation de l'enfant. Son atout est d'être constitué de différents lexiques classés en niveaux progressifs, permettant de commencer par du vocabulaire essentiel et fonctionnel.
- La méthode Baby signs a comme avantage de présenter une sélection des gestes de la langue des signes étant les plus basiques et utiles au quotidien. Cela permet un choix plus facile, parmi un panel restreint, des gestes à apporter à un enfant.
- L'alphabet dactylogique est basé sur des configurations de la main, c'est-à-dire qu'à chaque lettre correspond une configuration. Les lettres sont épelées successivement et le patient les perçoit visuellement s'il le peut, ou tactilement en mettant ses mains sur celles du locuteur. Il est également possible de dériver leur utilisation en se servant de l'initiale d'un prénom comme geste pour désigner une personne. Cet apprentissage peut être utile si l'on souhaite que l'enfant soit capable par exemple d'épeler son nom, un objet ou lieu apprécié. Toutefois, pour un grand nombre de personnes sourdaveugles congénitales, l'accès à ce moyen de communication sera difficile voire impossible.

– Les pictogrammes :

Les pictogrammes constituent un système alternatif de communication la plupart du temps efficace tant pour l'enfant que pour son entourage. Ils ne sont cependant pas accessibles à tous les enfants porteurs d'une surdité, aussi faudra-t-il parfois se contenter de photos ou de dessins dans le meilleur des cas.

Il est possible de créer des pictogrammes tactiles, mais ils seront tout à fait différents des pictogrammes visuels. Ils doivent moins s'attacher à représenter la forme de l'objet qu'à rappeler l'expérience tactile et motrice qu'en a fait l'enfant. Effectivement la représentation que se font les personnes sourdaveugles des objets de leur environnement est essentiellement kinesthésique et tactile et donc très éloignée de celle des images visuelles.

En ce qui concerne les pictogrammes visuels, leur utilisation est conditionnée par l'acquisition de la fonction symbolique. Le dessin doit ressembler à l'objet, la personne ou la situation représentée. Il est souvent nécessaire de commencer l'utilisation de ce code de communication par des photos et d'introduire puis de remplacer progressivement les photos par des dessins.

Secqueville (1995) explique que les pictogrammes sont possibles à partir de la fin du stade pré-opératoire piagétien, et le début des opérations concrètes (correspondant à deux ans chez l'enfant ordinaire). Pour les codes plus complexes (idéogrammes, combinatoire) l'âge de développement requis est de 4 ans, par rapport au développement ordinaire décrit par Piaget. Il faut donc voir si l'utilisation de pictogrammes est compatible avec le niveau de compréhension de l'enfant, son stade de développement (imitation, relation de cause à effet, permanence de l'objet, ...), ses possibilités motrices, ses restes visuels, son niveau d'attention, sa capacité à suivre des instructions verbales, et sa capacité à maintenir un contact oculaire.

Les pictogrammes ont l'avantage de pouvoir décliner tous les mots de la langue, et donc d'accompagner ou d'être soutenus par l'apprentissage d'une langue signée. Ils sont en effet adaptables à n'importe quelle syntaxe. Ils permettent également d'introduire le code écrit (en mettant sous chacun d'eux le mot correspondant).

Notons qu'en présentant à l'enfant des représentations d'un même objet de diverses formes et couleurs, on attire son attention sur celles-ci, ce qui permet d'étendre le concept à différents contextes.

– Écriture en gros caractères :

L'écriture en gros caractères peut aider un enfant à accéder à la lecture. Seuls les enfants ayant des restes visuels et des capacités cognitives suffisants pourront éventuellement y accéder. Il s'agira pour l'enfant de reconnaître les mots de manière globale, parfois à l'aide d'une transition par des pictogrammes ; une véritable lecture sera impossible.

b- Comment choisir ?

Le choix du moyen de communication doit se faire, selon le BIAP, selon trois critères : l'analyse des compétences du patient concerné, sa facilité d'accès et d'utilisation par rapport à ces compétences, et les conditions dans lesquelles l'enfant et son entourage sont amenés à s'en servir. Consulter également les annexes de la Recommandation 17-5 / 21-6 du BIAP pour choisir le moyen de communication selon le niveau symbolique.

– Analyse des compétences du patient :

Dans sa recommandation 17/5 - 21/6, le BIAP précise :

« Les atteintes dont est affectée la personne peuvent présenter des formes et degrés divers, du handicap associé léger au polyhandicap. Chez certaines personnes le profil fonctionnel de « réception » des informations peut être très différent de celui de « production ».

Afin de choisir ou d'adapter un moyen de communication, le BIAP recommande :

-D'établir, en prenant le temps nécessaire, ce profil fonctionnel en évaluant les compétences perceptives, neuromotrices, cognitives (en particulier le niveau symbolique atteint), linguistiques et socio-affectives.

-D'évaluer l'importance des déficiences, des incapacités et des désavantages qui en résultent (voir ci-dessous la Classification Internationale des Handicaps).

-De tenir compte de la potentialisation des handicaps associés (BIAP Recommandation 21/02 : il ne s'agit pas d'une simple addition de handicaps). Une atteinte importante dans un domaine (ex : cécité complète, handicap moteur majeur...) peut être déterminante dans le choix du moyen de communication sans pour autant négliger les autres affections.

-D'être attentif à l'évolution (favorable ou régressive) de la polypathologie. »

« *Déficience, incapacité, désavantage* », (Classification Internationale des Handicaps, par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)) :

Déficience : c'est une perte de substance ou altération d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique ou anatomique. La déficience correspond à l'aspect lésionnel, et équivaut à la notion d'altération d'une fonction. Ex : amputation, et/ou déficit en résultant : paraplégie.

Incapacité : ce terme désigne la réduction partielle ou totale, et résultant d'une déficience, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales. Elle équivaut à la notion de limitation d'activité. Ex : incapacité à marcher, à se laver, à mémoriser.

Désavantage : il correspond aux limitations ou impossibilités d'accomplir un rôle social normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels. Il est la conséquence des déficiences ou des incapacités. Ex : impossibilité de gagner sa vie, avoir un emploi.

– Analyse du moyen de communication :

Il est nécessaire d'évaluer tout ce que ce code sollicite de la part du jeune. Le BIAP dans sa recommandation 17/5 - 21/6 propose une analyse des moyens de communication :

« Les moyens de communication doivent permettre :

- d'interagir : formuler des demandes, planifier les actions, échanger des informations ...
- de se représenter le monde extérieur
- de se représenter le monde interne des émotions
- de développer et soutenir des apprentissages

Pour atteindre ces objectifs, le BIAP recommande d'identifier, pour tout moyen de communication envisagé, les éléments suivants :

- Les modalités sensori-motrices sollicitées tant en expression qu'en réception : auditive, orale, visuelle, motrice, proprioceptive, kinesthésique, manuelle, olfactive, gustative ...
- Le niveau symbolique (degré d'abstraction) :
 - objets concrets.
 - représentations de l'objet (photos, vidéos ...).
 - représentations imagées (dessins, pictogrammes ...).
 - représentations symboliques abstraites (certains pictogrammes, signes, mots ...). Le lien entre la forme symbolique et la réalité est arbitraire et conventionnel.
- Le niveau de complexité linguistique :
 - langue parlée, signée ou écrite (avec ses composantes : phonologie, lexicale, morphosyntaxe, pragmatique et discours) ou simple juxtaposition de symboles.
 - générativité : possibilité de combiner de manière autonome des symboles ou des codes pour créer des messages diversifiés.
- La portée communicationnelle :
 - système ouvert (génératif ou composé d'un nombre élevé de symboles) ou fermé (nombre limité de symboles).
 - simplicité (facilité de manipulation et/ou d'apprentissage).
 - possibilité de réponse immédiate (ex : communication orale ou manuelle ...) ou différée (ex : nécessité d'un support matériel).
 - disponibilité des moyens matériels rendus nécessaires par la polypathologie (objets concrets, photos, images, pictogrammes, synthèses vocales, ...).
- La charge cognitive : les sollicitations des ressources attentionnelles, émotionnelles, mnésiques...

Les moyens de communication choisis doivent être non-limitatifs, dynamiques et permettre une progression dans la symbolisation, les échanges et la complexité linguistique.

Des adaptations sous forme de simplifications (même si l'outil est parfois rudimentaire) ou encore des combinaisons de systèmes devront être envisagées en fonction des handicaps.

On insistera particulièrement sur la plurisensorialité des moyens de communication choisis : par exemple, associer l'oralisation à des codes gestuels ou non-verbaux, des pictogrammes ou des idéogrammes à des mimiques faciales, des codes moteurs à des aides techniques...

On veillera à choisir des moyens de communication dont l'efficacité a été validée, si possible, par des recherches scientifiques.

Il convient d'exiger des professionnels, en association avec la famille, une cohérence dans les stratégies proposées. Ceux-ci veilleront notamment à ne pas multiplier les codes pour un même objectif, tout en évitant de s'enfermer dans un seul système de communication. »

– **Conditions et stratégies d'utilisation des moyens de communication**

(Recommandation BIAP 17/5 - 21/6) :

« L'action des professionnels, bien que freinée par l'importance des handicaps, doit tenir compte de la plasticité cérébrale qui permet des apprentissages à tout âge.

Les moyens de communication choisis doivent être utilisés dans un contexte interactif entre la personne en situation de handicap et son entourage familial, les aidants professionnels et ses pairs.

Le BIAP recommande leurs mises en œuvre dans les conditions et modalités pratiques suivantes:

- Optimiser les conditions de réception et d'expression de la personne en situation de handicap en tenant compte de son profil sensoriel et moteur par la mise en place d'aides techniques, par la sécurisation motrice...
- Aménager des situations de bien-être, de plaisir.
- Créer des contextes propices à la communication et à l'échange.
- Choisir le contenu des échanges à partir de l'observation de la personne en situation de handicap et non à partir de programmes préétablis : trouver ce qui le stimule et ne pas le stimuler de manière inadaptée.
- Rechercher la communication en étant réceptif à toute tentative d'expression ou de demande si minime ou différente soit-elle de la communication orale.
- Repérer ces émergences de communication et les solliciter dans une situation contextuelle bien définie pour progressivement leur donner du sens.
- Laisser le temps nécessaire à chaque personne en situation de handicap de s'intéresser à ce que l'on fait/dit, de comprendre, puis d'exprimer une réponse sous une forme qui correspond à ses possibilités.
- Accompagner et commenter le vécu quotidien de la personne et ses émotions avec les moyens de communication adéquats (toucher, mimiques, gestes, mots, pictogrammes ...)
- Répéter la même stimulation jusqu'à ce que la personne en situation de handicap exprime ou manifeste un « accrochage » à cette stimulation ; tenter ensuite de diversifier les situations pour installer une interaction communicative. »

III.B. Mise en place d'un code de communication

1. Gestes

a- Prelinguistic Milieu Teaching (PMT)

Avant d'arriver à des gestes symboliques, certains gestes évocateurs pour l'enfant, mais tout de même conventionnels, dans le sens où ils sont reconnus par tous, peuvent lui être appris. Le but est de développer chez l'enfant la communication intentionnelle, à un stade antérieur à celui de l'apprentissage de gestes symboliques, pour lui permettre de déjà mieux se faire comprendre de tous. Une étude réalisée sur des enfants atteints de surdicécité (Bashinski S. et Brady N. (2008), citées par Malloy P. (2009)) a montré que l'apprentissage de ces gestes leur permettait d'améliorer leur communication : à la fin de l'étude, tous les enfants amorçaient un nombre beaucoup plus important d'échanges de leur propre initiative qu'au départ, et utilisaient de nouveaux gestes.

b- Coaction et imitation

Dumoulin (1981) explique que les gestes d'un système de communication doivent obligatoirement passer par la perception corporelle de l'enfant atteint de surdicécité congénitale, afin d'être bien intégrés.

Il est nécessaire qu'ils soient tout d'abord effectués sur lui (on les lui fait faire), puis dans un second temps avec lui (réelle coaction). Progressivement, s'il a des restes visuels, l'enfant pourra imiter les gestes montrés par l'adulte, avec de moins en moins d'aide en coaction. Puis l'importance du modèle de l'adulte s'amenuisera.

c- Enrichissement lexical

- Discours à l'enfant :

Il est important de verbaliser toutes les situations avec l'enfant ayant une surdicécité : commentaires, questions, sentiments, instructions... La verbalisation se fait par la parole, mais la surdité impose de compléter par un autre canal. C'est là que les gestes ont leur importance, en permettant cette verbalisation permanente.

Dans le but de fournir ce bain de langage, on ne donne pas seulement les mots (à l'oral et en gestes) correspondant à notre projet rééducatif : il faudra saisir les occasions de fournir un mot quand on pense que l'enfant a le concept en tête (le nom d'un objet si on le manipule, le nom d'une personne si on la croise, le mot « content » s'il paraît content, etc.). Pour se faire une bonne idée des mots à donner dans les situations spontanées, on peut résumer par ce que nous indiquent Miles et Riggio (1999) (cités par Miles et McLetchie (2008)) : utiliser les mots qu'on pense que l'enfant dirait s'il pouvait parler.

Il ne s'agit donc pas de submerger l'enfant d'informations. Signer toutes ses phrases en LSF paraît trop complexe pour la plupart de ces enfants, de même que pour les accompagnateurs qui y sont rarement formés, mais on peut signer quelques mots essentiels de son discours, ceux qui permettent de savoir de quoi on parle.

Un point essentiel, quand on cherche à introduire ou établir un mot en particulier, est d'en fournir de nombreuses occurrences dans son discours oral, et de répéter plusieurs fois le geste au cours du temps de travail autour de ce mot.

- Les mots à introduire :

Le lexique par lequel on entre en relation avec autrui tel que « bonjour/au revoir, s'il te plaît/merci... » a l'avantage d'être répétitif et de faire inévitablement partie de la vie quotidienne de nos jeunes patients. De même il est intéressant d'aborder avec une attention particulière les termes des moments qui rythment le quotidien de l'enfant : « dormir, manger, bain, voiture... ». On veillera également à choisir le vocabulaire travaillé en fonction de l'enfant (par exemple choisir « voiture » ou « bus » selon le moyen de transport utilisé par l'enfant, « chien » ou « chat » s'il a l'un des deux à la maison, etc.).

L'enfant doit bien connaître ce qui est représenté par le geste : l'avoir vu, entendu, manipulé, utilisé...

Hormis les mots utiles au quotidien, il est primordial de partir de ce qui intéresse l'enfant, d'une part parce que cela respecte le principe d'une situation de communication normale, d'autre part parce que si l'enfant n'a pas d'intérêt pour l'activité il ne formulera pas de demande pour celle-ci. Le « encore » est un des premiers gestes à apporter. En effet, avant d'attribuer un geste à une activité, il faudra avoir un moyen reconnaissable de savoir si l'enfant l'apprécie et donc veut la recommencer, pour pouvoir satisfaire sa demande.

Si l'enfant possède déjà les mots essentiels, on peut diversifier avec ceux qui y sont relatifs. Par exemple, pour le mot « dormir », les mots en lien seraient « pyjama » ou « habiller »/« déshabiller », « lumière » ou « allumé »/« éteint », « lit », ...

On n'oubliera pas les gestes permettant d'exprimer ses émotions, particulièrement celles qu'il ne sait pas déjà nous communiquer par un autre moyen. Par exemple, un enfant peut savoir exprimer très clairement sa colère ou son mécontentement, et ne donc pas avoir besoin pour le moment d'un geste spécifique, puisqu'il est entendu ; mais il peut, quand il est content, et même si cela est visible, ne rien nous exprimer volontairement. La différence se situe entre ce qu'il nous communique intentionnellement (si cela est fonctionnel, c'est suffisant dans un premier temps) et ce qu'on décèle de nous-mêmes (sur lequel il faudra mettre un geste).

- Les moyens :

La présentation/description des objets est un moment idéal car on peut y réaliser de multiples stimulations. Elle est l'occasion de ritualiser les demandes de l'enfant ; c'est là que l'on associe l'objet (exploré et manipulé, pour découvrir son usage et ses traits caractéristiques) avec le geste et l'émission sonore (dont on peut faire sentir les vibrations) qui lui correspondent. Ce sera aussi l'occasion de bien l'observer durant la manipulation pour savoir quelles sensations il recherche et ainsi mieux connaître ce qui l'intéresse.

d- Précision motrice des gestes

Même si le geste est devenu possible en spontané, ou du moins sans coaction, sa précision motrice peut être insuffisante à son identification par l'interlocuteur. En effet, les représentations qu'a l'enfant des différents

espaces de son corps peuvent être flous, ou les capacités motrices être réduites ; ainsi, le geste peut être mal formé, ou mal placé.

Dans le but de modifier progressivement un geste effectué par l'enfant, on pourra replacer ses mains quand il l'effectue. Il sera important de travailler en lien avec le psychomotricien et l'ergothérapeute, pour avoir connaissance des possibilités de l'enfant, nous pourrons ainsi savoir dans quelle mesure un geste pourra être corrigé, mais aussi quels gestes peuvent être choisis pour lui.

Avec les comptines, l'enfant développe la coordination de ses gestes et l'orientation spatiale ; il affine sa connaissance des parties de son corps. Le rythme et la mélodie de la chanson donne une base organisée qui évite la production de gestes désordonnés et harmonise les mouvements de l'enfant.

Toutefois, si les difficultés restent importantes et qu'il n'est pas possible d'identifier les gestes de l'enfant, ou dans le cas d'un enfant qui ne fait pas les gestes spontanément alors qu'il sait les effectuer quand on les lui montre (problème de mémoire, d'initiation...), on peut utiliser un support visuel, si cela est accessible à l'enfant. Ainsi, des photographies ou des pictogrammes peuvent être regroupés dans un carnet de communication dans lequel l'enfant désigne ce qu'il souhaite. Utiliser un tel type de support ne signifie pas devoir arrêter les autres canaux de communication possibles.

2. Code écrit verbal ou non-verbal

L'objectif de la lecture sera différent pour l'enfant atteint de surdité congénitale par rapport à l'enfant ordinaire. En effet, il ne va pas être question pour lui de savoir lire des livres. Le but est de lui donner la possibilité de prendre des indices afin de comprendre le contexte d'une situation, d'avertir, d'exprimer un besoin.

Une première sensibilisation à l'écriture peut se faire dès le début de la rééducation, même si cela n'a aucune signification pour l'enfant : on écrit alors le mot correspondant sous les objets que l'on présente à l'enfant (objets, photos, dessins, pictogrammes etc). De cette manière, il peut se familiariser petit à petit avec le code écrit et concevoir que toute chose a un nom. Dans la mesure de ses capacités cognitives, il pourra par la suite comprendre que l'on puisse utiliser un mot pour un dessin. Le langage écrit chez l'enfant ayant une surdité congénitale va donc s'acquérir à partir des photos, dessins, pictogrammes. Il s'agit d'une reconnaissance globale du mot.

Les pictogrammes demandent un certain niveau de symbolisme que les enfants ayant une surdité congénitale acquièrent plus lentement. Il va donc falloir procéder méthodiquement et de manière très progressive pour leur permettre de comprendre ce qu'ils représentent.

3. Généralisation des mots appris

Pour l'enfant atteint de surdité congénitale, diminué dans ses perceptions, un mot qui lui est apporté peut être réduit à la manière dont on le lui a présenté. Ainsi, il peut ne pas faire le lien, par exemple, entre le geste représentant un objet et la forme orale perçue du nom de l'objet si elle est donnée à un autre moment. Il est important de lui permettre d'associer les différentes représentations d'un même concept, ainsi que le concept représenté lui-même.

De plus, l'enfant ayant moins de possibilité d'expérimentation et de perception de l'environnement, il est exposé à peu de contextes différents d'un même mot. Il aura donc tendance à attacher à un mot le seul contexte d'utilisation auquel il a été confronté, avec toujours exactement les mêmes objets, la même façon de procéder, sans savoir qu'avec des variations, le concept, et donc le signifiant représentant le mot, restent les mêmes. Il faudra donc fournir progressivement des stimuli variés pour un même mot.

Toujours dans l'idée d'extraire le concept d'un mot de sa situation d'apprentissage, on pourra travailler avec des photos, pour aider l'enfant à se détacher de l'objet lui-même.

III.C. Vocalisations

Par vocalisation, on comprendra ici tout bruit de bouche, que l'enfant utilise réellement la voix (cris, émissions répétées ou non de phonèmes ou syllabes...) ou uniquement les résonateurs (bruit des lèvres, de la langue, souffle sous forme de consonnes constrictives...).

Les vocalisations peuvent être utilisées au même titre que toute stimulation sonore, et en sont même un moyen privilégié puisqu'elles sont produites par une personne et véhiculent donc une communication. De plus, elles sont beaucoup plus adaptables à l'enfant et à nos objectifs que tout autre outil ou support sonore.

1. Sensibilisation à la voix

Même si notre objectif premier, au vu des possibilités de l'enfant, n'est pas de le faire parler, il est particulièrement important de le sensibiliser à l'aspect communicatif de la voix, canal qui sera utilisé par nombre des personnes de son quotidien. Pour cela, on verbalisera tout ce qu'on transmet à l'enfant par un autre canal.

Dumoulin (1981) nous dit que « la stimulation à la voix est capable de stopper complètement l'activité stéréotypée de l'enfant » à partir du moment où il se décentre de lui-même et prend en compte les autres. Même avant cela, la voix permet d'établir et maintenir un contact, et doit dans ce but être utilisée parallèlement au contact corporel. De plus, quand on voudra mettre une distance corporelle et spatiale avec l'enfant, pour favoriser sa différenciation du moi et du non-moi, on pourra garder le contact grâce à la voix.

On peut faire prendre conscience à l'enfant de ce qui se produit corporellement lors de l'émission de la voix, on lui faisant sentir sur nous et sur lui (principe de la méthode Tadoma, simplifié ici car il ne s'agira pas de lui faire reproduire des phonèmes spécifiques).

Il est fondamental que l'enfant vive l'éveil sonore et particulièrement l'éveil à la voix dans le plaisir.

2. Développer les vocalisations chez l'enfant

Dans un premier temps, les vocalisations ont tendance à être englobées dans les stéréotypies de l'enfant (Dumoulin (1981)), « il n'est pas capable de jeux vocaux imitatifs et intentionnels ».

On peut s'appuyer sur les productions spontanées de l'enfant et tenter de créer un tour de rôle à partir de celles-ci.

Il est important de surveiller le bon développement de l'alimentation, qui, avec la déglutition, stimule les praxies lingui-labio-jugales et prépare les mouvements nécessaires à l'articulation de phonèmes. Ces mouvements articulatoires peuvent paraître viser un objectif trop haut pour les capacités de l'enfant, cependant, ils permettront de moduler différentes vocalisations reconnaissables, sans qu'il soit question de parole, tout en permettant de laisser cette possibilité ouverte.

L'alimentation favorisera de plus l'appétence à la communication, puisque les repas sont des situations où nous satisfaisons aux demandes de l'enfant, sur lesquelles nous risquons alors peu de nous tromper.

L'hypersensibilité buccale se retrouve assez souvent dans le polyhandicap ; de même on peut retrouver un réflexe nauséux très marqué, et un réflexe de mordre. Il est primordial d'effectuer un travail de désensibilisation, pour que l'enfant puisse en arriver à explorer des objets avec sa bouche comme tout jeune enfant en développement ordinaire, ait plaisir à manger, et s'amuse avec sa langue et à faire des expériences vocales.

Les jeux de voix et de sons vont permettre, une fois que l'enfant cherche à les reproduire, de faire jouer les mouvements articulatoires en tant que modulateurs des sons émis, ce dont on essaie de faire prendre conscience à l'enfant. Notamment, les comptines (sur des syllabes répétées par exemple) développeront les capacités articulatoires et la maîtrise du souffle.

3. Vocalisations porteuses de sens

Vocaliser dans le plaisir, l'échange, le jeu, va permettre d'en donner le goût à l'enfant. Mais au plus il y verra une utilité, au plus il s'y intéressera et les développera. Il ne faut donc pas hésiter à utiliser les vocalisations de l'enfant en tant que signifiant, au même titre que les gestes ou autre moyen utilisé, et cela d'autant plus si ses moyens de communication habituels sont limités (difficultés motrices, pas de restes visuels, etc.).

4. Perspectives de langage oral

Au niveau de la compréhension de la parole par l'enfant, à force d'entendre de nombreuses fois les mêmes mots dans les mêmes contextes, il pourra éventuellement les reconnaître et devenir capable de les comprendre par le seul canal vocal, si ses restes auditifs avec l'appareillage (implant cochléaire ou aides auditives) le lui permettent.

Quant à ce qu'un enfant aboutisse à la production de parole, on ne peut pas lui fermer cette possibilité, mais cela sera loin d'être la norme, même en cas de restes visuels et auditifs.

Comme le souligne Dumoulin (1981), « de là à ce que [la parole] apporte une réelle information et que les mots prennent du sens, il y a un très long et difficile chemin. Celui-ci aboutit parfois au langage. Dans certains cas cependant, il semble que l'enfant ne puisse jamais y parvenir ».

On ne peut pas présumer dès le début du niveau qu'un enfant atteindra, mais il convient de démarrer avec des objectifs adaptés à ses possibilités actuelles, sans pour autant fermer de porte pour la suite. Un premier objectif envisageable est de rendre possible un échange quel qu'il soit, le second serait la possibilité de faire des demandes, puis de poursuivre avec le développement d'un code de communication.

FICHES PRATIQUES

1. APPROCHER L'ENFANT

Se rappeler que chaque personne sourdaveugle congénitale est différente ; les principes d'approche suivants peuvent avoir à être adaptés.

- **Avant tout contact physique, arriver vers l'enfant par en face, puis finir de se rapprocher par le côté.** Cela lui donne la possibilité d'utiliser une vision résiduelle, centrale ou périphérique, pour avoir connaissance de notre arrivée.

- **Parler en s'approchant, dire le nom de l'enfant, et qui nous sommes. Se rapprocher jusqu'à une vingtaine de centimètres de son oreille (celle qui est appareillée ou qui entend le mieux, le cas échéant), en continuant à parler et utiliser son nom et le nôtre, avec une voix claire et des intonations.** Cela donne à l'enfant la possibilité d'utiliser une audition résiduelle.

Ne pas crier, cela déforme les sons, et peut également être désagréable pour l'enfant.

A cette distance, même si l'enfant ne comprend pas ce que l'on dit, il peut obtenir des informations de notre voix, intonation, odeur. **Si un parfum est porté, qu'il reste le même à chaque fois qu'on va voir cet enfant. Ne pas en porter un trop fort, ce qui peut être très désagréable, de même que l'odeur de cigarette dans l'haleine ou sur les mains.**

- **Pour introduire un contact avec l'enfant, on peut placer le dos de notre main contre le dos de la sienne, et l'y laisser jusqu'à ce qu'il initie tout autre contact** (comme bouger ses doigts ou toucher nos mains pour nous reconnaître via une bague, un bracelet...). Il est important d'attendre que ce soit l'enfant qui fasse le prochain mouvement. **Si nous avons un signe distinctif, présent à chaque fois (bijoux, barbe...), toujours y conduire sa main à l'initiation du contact.** Ainsi, il finira peut-être par chercher cet indice d'identité de lui-même lors de contacts ultérieurs.

Ne jamais forcer, en attrapant ou introduisant un objet dans la paume des mains. Cela peut être vécu comme très intrusif pour une personne sourdaveugle, puisqu'elles sont en quelque sorte ses yeux.

- **Dire bonjour. On peut pour cela effectuer un cercle dans la paume de la main s'il la tend, sur le dos de la main sinon, ou le geste bonjour, ou encore utiliser une autre manière de le signifier, le plus important étant qu'elle reste identique quel que soit l'interlocuteur.**

Certaines personnes ont une hypersensibilité, rendant désagréable ce type de contact. Il est possible que cela soit dû en partie à leur expérience de contacts ou introductions forcés au niveau de la paume des mains, les rendant sélectifs à propos de quoi ou qui peut les toucher.

- **Ajouter le nom de l'enfant à la suite du « bonjour ».** On peut utiliser sa main pour le pointer en disant et gestualisant son nom, puis se pointer soi-même en disant qui on est, et répéter l'opération plusieurs fois. Le signe lui correspondant peut par exemple être lié à l'initiale de son prénom, en geste ou tracé dans la main, mais il est important de l'accompagner de son nom à l'oral.

A un niveau ultérieur, on peut aussi introduire un signe pour soi-même.

- **Lui donner des indications lui permettant de comprendre quelle va être maintenant l'activité** (voir la fiche 2. Communiquer).

2. COMMENT S'ADRESSER À L'ENFANT ET INTERAGIR

Position

- **Se mettre bien en face de lui, ou s'adapter à son champ de vision. Tenir compte de l'oreille qui est appareillée ou a les meilleurs restes auditifs pour lui parler.**
- **Rechercher la bonne distance pour communiquer avec chaque enfant, en tenant compte de son type et degré de vision (ne pas se placer trop près si la vision est tubulaire), son degré de surdité, mais aussi en fonction de son mode de communication.**
- **Adapter également à l'enfant la hauteur et l'amplitude des gestes, il faut qu'ils soient contenus dans le champ de vision de l'enfant.**

Contact physique

- Pendant l'échange, penser à **garder un contact physique (s'il est accepté, sinon rester suffisamment proche)**, pour que l'enfant sache qu'on est toujours là, à l'aide des genoux, des pieds, etc. (on conserve les mains libres pour communiquer).
- **Privilégier des échanges par contact tactiles et physiques avec l'enfant** afin d'avoir une relation significative avec lui.
- **Autoriser l'accès à notre visage**, particulièrement la zone de la bouche. Quand l'enfant nous touche le visage, c'est un début d'échange, auquel il faut répondre. Pour cela, **immédiatement émettre des vocalisations, parler, ou chanter**. L'enfant nous entend en fonction de ses restes auditifs, mais peut sentir les mouvements de notre visage, les vibrations de notre gorge, notre souffle.

Contenu de l'échange

- **L'échange sera basé sur les émotions positives, le plaisir, ce qu'aime l'enfant.** Ce ne sera donc pas forcément des gestes, mais souvent **des stimulations corporelles, des rythmes, de la musique...**
- A un niveau plus élaboré où l'on peut communiquer à partir d'un code, on peut **s'appuyer sur des supports appartenant au vécu de l'enfant** (objets personnels ou rappelant un événement récent de sa vie, album photos personnel).

Forme et rythme de l'échange

- **Fournir des occasions de tour de rôle ou de réciprocité dans l'échange.** Un bon moyen d'initier un tour de rôle est de **reproduire une production spontanée** de l'enfant (mouvement, vocalisation...), puis d'**attendre pour le laisser prendre son tour**. Quand l'enfant refait la même chose ou même a une autre réaction, **lui signifier qu'on l'a remarqué, compris**, et cela par plus qu'un sourire qui ne sera pas forcément vu de l'enfant. Il faut donc trouver un moyen qui corresponde à l'enfant ; le contact physique est souvent une bonne alternative.
- **Lorsqu'une stabilité est établie, on peut introduire de nous-mêmes, des éléments nouveaux**, pour enrichir l'échange, sans le couper, par exemple chantonner en même temps qu'effectuer un rythme, ou ajouter une suite au rythme de l'enfant. **Choisir ce qui peut intéresser l'enfant selon ce qu'on connaît de lui** : rythmes, jeux de doigts, mimes, objet, musique...
- Comprendre ce que l'enfant aime ou n'aime pas, grâce à ce qu'il nous signifie : **guetter une réponse de quelque type que ce soit quand on lui propose « encore? », et agir en conséquence**. Trouver un moyen adapté à l'enfant afin de **lui montrer qu'on l'a compris. Verbaliser ce qu'il nous a signifié, de même pour ses actions** : placer du sens et du vocabulaire dessus. Cela lui permet de voir qu'il est compris, que ce qu'il a fait a eu un impact sur le monde environnant, et, après de nombreuses fois, il pourra anticiper et signifier de lui-même, par le même moyen, qu'il veut encore le faire ou même qu'il aime l'activité (au cours de celle-ci).

- **Encourager l'enfant, valoriser ses initiatives, ses actions, oralement et par des gestes.**
- **Parler lentement, avec beaucoup d'intonations, en utilisant un vocabulaire simple et familier. Toujours utiliser le même signifiant (parlé, signé, ou les deux) pour désigner le même signifié. Accentuer les mimiques.**
- **Des répétitions sont nécessaires à l'enfant pour sa compréhension de l'information. Enrichir la répétition avec de petites variations**, ou l'intégrer dans un modèle rythmique ou chanté, tel que dans une comptine. La comptine présente notamment l'avantage de pouvoir être traitée par d'autres modalités que l'audition.
- **Des temps de pause sont nécessaires à l'enfant** pour intégrer et comprendre ce qui vient de se passer, bouger son corps, répondre, et initier lui aussi. **L'allure est donnée par l'enfant.** Penser qu'il est souvent très fatigable.

Prévenir

- **Prévenir l'enfant d'un changement d'activité** : on peut utiliser un objet de référence (*voir la fiche 5. Objets de référence*), éventuellement couplé d'un geste. **Toujours utiliser sa voix, en addition**, pour lui dire ce qui se passe ; partir du principe qu'il peut entendre et comprendre ce qu'on dit.
- Si l'enfant est assis sur une chaise ou en fauteuil, **ne jamais le déplacer sans prévenir de ce que l'on compte faire (ni sans qu'il sache qui on est)**. Il peut y avoir un code, un geste, à cet usage (par exemple taper sur le fauteuil avant de le déplacer).
- **Si on laisse seul l'enfant, même très peu de temps, le prévenir**, et cela toujours de la même manière, quel que soit l'interlocuteur (voix, geste, contact particulier). **Attention à choisir un code différent de celui du « au revoir » où on ne revient pas.**
- **Toujours dire « au revoir »**, le verbaliser à l'oral et faire le geste ou le code choisi pour cet enfant, qui doit être le même pour toutes les personnes qui communiquent avec lui.

3. ADAPTATIONS MATÉRIELLES À LA VISION DE L'ENFANT

Environnement

Éclairage :

- Bien **éclairer le visage de l'orthophoniste**.
- **Éviter un maximum les zones d'ombre**.
- Une **lampe d'appoint dirigée sur le matériel de travail, dans un espace noir**, peut favoriser l'attention du patient. Il ne faut donc pas hésiter à en user et à supprimer les néons.
- **Éviter les sources d'éblouissement** telles que les fenêtres, les miroirs, etc.
- **Éviter les contre-jour**.

Mobilier :

- **Derrière l'orthophoniste, éviter les** étagères, décorations, papiers peints à motifs, qui peuvent constituer des **distractions visuelles**.
- **Se mettre à la même hauteur que le patient** (ajuster la hauteur des chaises/fauteuils).
- Il peut être utile d'**incliner le plan de travail** du patient.

Les objets et images utilisés

- **Leur forme doit être la plus simple possible**, sans détails inutiles à la compréhension (car ils attirent particulièrement l'attention des enfants).
- Ils doivent être **de grande taille en général**, mais cela dépend aussi de la taille du champ de vision.
- Leur **couleur doit être non brillante et contrastée par rapport au support**.
- **Adapter leur angle et leur distance de présentation** à la vision du patient (champ et degré).
- **Privilégier les objets fermes plutôt que les spongieux ou moelleux** car ces derniers sont plus difficiles à identifier.
- **Varié la forme et la texture des objets** pour élargir leur champ de connaissances, mais de manière progressive en accompagnant l'enfant dans sa découverte, car la nouveauté est chez lui source d'inquiétude.
- Les dessins doivent avoir leurs **traits épais**.
- Privilégier une **présentation canonique** de l'objet représenté sur le dessin (présenté selon l'angle de vue le plus classique et donc reconnaissable).
- Selon la vue du patient il peut être intéressant d'utiliser une **loupe** pour les dessins.

Installation de l'enfant

- Demander conseil au psychomotricien, au kinésithérapeute, à l'ergothérapeute, pour **trouver la position qui le rendra le plus disponible**.
- **Le placer en face à face**, ou s'adapter à son champ visuel, à partir des bilans orthoptique et ophtalmologique.

Orthophoniste

- Mettre des **vêtements de couleur unie et en contraste avec la peau**, et **éviter d'avoir de nombreux bijoux et accessoires**, pour que les gestes soient mieux perceptibles par le jeune.
- **Un col roulé ou une écharpe** mettront en valeur le visage.

4. STRUCTURER L'ENVIRONNEMENT

Les objets de référence constituent le moyen communicatif principal pour structurer l'environnement de l'enfant et lui donner des repères (*voir la fiche 5. Objets de référence, détaillant leur utilisation*).

Personnes

- **Instaurer des personnes de référence, peu nombreuses, et à horaires réguliers**, permet à l'enfant de développer une relation affective avec elles.
- **Dans un premier temps, chacun a un rôle et des activités spécifiques**, sans recouvrement ni échange d'attributions.
- **Les personnes en contact avec l'enfant doivent rester reconnaissables pour lui**. Un bon moyen est de garder un signe distinctif.
- **A un stade plus élaboré, utiliser un objet de référence pour représenter une personne en son absence**. Ce sera un objet que l'enfant a l'habitude de manipuler spécifiquement quand il est avec cette personne (bijoux, vêtement...).

Espace

- Voir la **fiche 3. Adaptations matérielles** à la vision de l'enfant.
- **Les différents espaces** (facial, corporel, personnel, social) **doivent être structurés et prévisibles**, afin que l'enfant les perçoive comme sécurisants, les comprenne, et soit intéressé.
- **Toujours effectuer une même activité** (la séance d'orthophonie par exemple) **dans le même lieu**, en donnant à l'enfant des **repères tactiles** (objet ou matière sur la porte, configuration de la pièce, l'assoir toujours du même côté de la table...), et éventuellement **olfactifs**.

Objets

- Manipuler en **coaction**.
- Inciter l'enfant à **chercher d'où vient le son** qu'il reconnaît et à toucher l'objet qui le produit.
- Faire découvrir à l'enfant **les différences entre les objets** (taille, poids, forme, texture, couleur, température, mouvement, bruit) et comment on s'en sert. Par exemple, un verre peut être petit, haut, étroit, large, il sert à boire, on peut y mettre du liquide ou du solide (compote), il se remplit, se vide...
- Si un objet peut servir à plusieurs emplois, **lui apprendre l'usage le plus courant** que l'on en fait, afin de lui donner des repères. En effet, un objet réfère à une activité uniquement si celle-ci lui est familière.

Temps

- Les activités doivent être régulières et prévisibles. Le programme doit **garder une stabilité dans l'ordre des différentes activités**, mais aussi **dans l'organisation des événements au sein d'une activité**.
- Pour lui rappeler le déroulement, on peut, **à un stade de développement suffisamment avancé, utiliser un genre de calendrier constitué d'objets, d'images visuelles, ou tactiles**.
- **Cette structuration du temps et des activités est à doser et adapter selon l'enfant. Les activités spontanées, guidées par l'enfant, sont également très bénéfiques**. Il faut arriver à un équilibre entre ces deux fonctionnements. On peut par exemple respecter toujours le même ordre dans les activités, mais avec l'une d'entre elles qui constitue un créneau au cours duquel on suit toujours l'enfant et s'intègre dans son activité.

5. OBJETS DE RÉFÉRENCE

Utilisation et mise en place

- **L'objet doit être porteur de sens pour l'enfant** (par exemple pour aller à une activité, lui présenter un objet que l'on manipule pour cette activité).
Être également attentif à la texture, l'odeur de l'objet, surtout si l'enfant a peu de restes visuels.
- **Continuer malgré tout à lui parler**, à lui dire ce qui se passe.
- **En lui présentant, on lui laisse le temps de le toucher, on mime avec lui l'utilisation de cet objet** qui sera faite pendant l'activité.
- **Toutes les personnes gravitant autour de l'enfant doivent utiliser ce même objet pour cette même activité.**
- Une utilisation possible est que **l'enfant garde l'objet prêt de lui durant l'activité, puis à la fin, il le place dans un rangement spécial, ce qui lui signifie que l'activité est finie.**
On peut très bien aussi n'utiliser l'objet qu'avant le commencement de l'activité.
- Un petit sac à dos peut contenir tous les objets de référence, et être porté par l'enfant, car **il est important que les objets lui soient accessibles quand il commence à faire des requêtes.**
Attention à ce qu'il ne s'amuse pas à les manipuler sans sens, pour qu'ils ne perdent pas la signification symbolique qu'ils ont pour lui (si l'enfant aime manipuler, on peut accrocher d'autres objets ou textures sur l'extérieur du sac, avec lesquels il peut jouer).

Exemples d'objets de référence possibles

- Cuillère pour signifier qu'il va manger
- Maracas pour aller en séance d'orthophonie, s'il s'agit d'un objet qui y est beaucoup utilisé
- Échantillon de la matière à toucher présente sur la porte ou sur les murs de la salle où l'on va se rendre
- Petit livre, signifiant qu'il va à un atelier conte (si lors de cet atelier l'enfant peut toucher les livres)
- Balle, pour aller en salle d'activité (ou en psychomotricité par exemple) si des balles sont utilisées
- Un objet présent au domicile de l'enfant, que celui-ci connaît bien, pour signifier qu'il va chez lui
- Gant de toilette pour signifier qu'il va se laver
- Bijou ou foulard identique à celui toujours porté par une personne, avant d'aller la voir
- Un objet ou tissu banal sur lequel on vaporise une odeur : le parfum d'une personne pour la représenter, l'odeur d'une fleur particulière pour signifier que l'on va au jardin si on l'y sent beaucoup

Complexifier

- **Accompagner l'objet de référence d'un geste annonçant l'activité, pour progressivement le remplacer** par celui-ci. Les gestes sont **toujours très proches de l'activité et de ce que l'enfant en perçoit**. On peut les choisir d'abord en reprenant un geste qu'il effectue spontanément au cours d'une activité, et en l'utilisant comme signifiant pour annoncer cette activité.
- Progressivement mettre de la distance entre la représentation d'une activité et l'activité elle-même. Dans ce but, **choisir des objets ou gestes ayant moins de rapport direct avec l'activité**, afin de progresser vers un système de code plus arbitraire. L'enfant devra alors utiliser l'imitation. Petit à petit, également **varier les contextes où l'enfant rencontre chaque signe**.
- **Penser également aux dessins, aux pictogrammes, en relief ou non, et à l'écriture, comme mode de représentation d'une activité** (voir la fiche 14. Code écrit verbal ou non verbal). **Ces représentations doivent être raccrochées à un objet ou une activité bien réels pour l'enfant** : il doit avoir déjà pu l'expérimenter, le manipuler, pas seulement en le touchant, mais aussi en l'utilisant.
- Dans tous les cas, **la parole accompagne encore le code utilisé.**

6. IMPLIQUER LA FAMILLE ET L'ÉQUIPE

Le rôle que ceux-ci ont à jouer

- **Aider l'enfant à prendre conscience de l'environnement** : attirer son attention sur les personnes, sur les objets, les bruits, sur tout élément de l'environnement, et tenter de l'y intéresser
- Aider l'enfant à comprendre comment l'environnement fonctionne : **lui faire manipuler des objets, d'abord en coaction**, pour qu'il comprenne comment ils fonctionnent, **lui indiquer ce qu'il va se passer par un objet de référence**, ...
- **Interagir de manière dialogique avec lui, à longueur de journée**
 - Voir la fiche 2. **S'adresser à l'enfant et interagir**
 - Reprise de ses productions spontanées (mouvement, bruit...), répétition à tour de rôle, apport de variations progressives à la production initiale
 - Manipulation d'un objet (par exemple objet sonore) tour à tour
 - Adaptation et réponse à l'enfant : le féliciter et l'encourager, lui proposer « encore », lui montrer qu'il est compris quand il nous signifie quelque chose (est content, veut arrêter...)
 - Maintenir le contact par la voix et/ou corporel au cours d'une interaction
- **Reprendre les signifiants (gestes ou autres) en cours d'apprentissage en séance d'orthophonie ou déjà acquis**, les réutiliser systématiquement dans le contexte y correspondant (pour les gestes, les effectuer sur soi et les faire effectuer à l'enfant) ; **améliorer la production des gestes imprécis**.
- **Répondre positivement aux requêtes spontanées de l'enfant** : le féliciter, lui montrer qu'il est compris et que son initiation de communication est appréciée, puis répondre à sa demande.
- **Connaître ce que l'enfant est susceptible de demander (les activités, objets, comptines qu'il aime) et savoir y répondre de la bonne manière** : cela implique de savoir de quelle manière est chantée chaque comptine (en tapant des mains, se balançant...), s'il demande juste un objet ou veut s'en servir avec nous, etc. de manière à ce qu'un geste ou autre code signifie toujours exactement la même chose, et à ne pas créer de frustrations.
- **Repérer les situations qui nécessiteraient un geste ou autre code, et éventuellement si l'enfant y effectue spontanément un mouvement ou bruit**, afin de pouvoir choisir avec l'aide de l'orthophoniste un moyen de signifier cette activité à l'enfant.
- **Donner des retours à l'orthophoniste** sur ce qui se passe en dehors des séances : comment y évolue l'enfant, comment fonctionne l'utilisation des gestes ou autres codes avec lui.

Comment mettre en place ce partenariat

Avec les parents :

- **Rencontres régulières**
- **Séances d'orthophonies** : proposer aux parents d'assister à certaines
- **Réunions autour de l'enfant**, en structure : il est important que les parents y prennent part
- **Visites au domicile** régulièrement

Entre professionnels d'une structure :

- **Échanges oraux** simples au fil du suivi
- **Réunions** autour de chaque enfant
- **Activités/repas/séances des autres professionnels** : il est important que l'orthophoniste y soit parfois présent, afin que les conseils ne soient pas simplement donnés à l'oral mais bien en situation
- **Vidéos** transmises aux professionnels éventuellement, par exemple s'il n'est pas possible d'avoir un temps commun auprès de l'enfant

Teneur des échanges :

- Répondre aux questions, informer, donner les conseils spécifiques (manière de communiquer, adaptations matérielles, structure et prévisibilité à donner à l'environnement, etc.)
- Informer sur ce qui est mis en place en séance, et au sein de la structure
- Échanger sur les activités et comptines que l'enfant apprécie
- Échanger sur les objectifs du suivi, définir avec la famille les besoins concernant les gestes (ou autre code) à introduire, et choisir ensemble leur forme
- Échanger sur ce qui est en cours d'acquisition (et donc à reprendre pour le développer)
- Avoir des retours sur ce qui a été repris ou mis en place hors séance orthophonique

Mise en place d'un carnet « passeport » à l'usage des interlocuteurs de l'enfant

- Une partie récapitulant les adaptations spécifiques à l'enfant (manière de se positionner liée à ses déficits, ce qu'il aime ou non, etc.).

Exemples :

-J'aime les stimulations corporelles, telles que les balancements, l'air sur le visage, sentir ce qui se passe par la vibration...

-J'aime toutes les activités passant par le canal auditif : comptines associées à un mouvement, instruments de musique, jeux où je dois appuyer pour produire un bruit...

- Pensez à m'appeler avant de vous adresser à moi

- J'entends mieux de l'oreille gauche, penchez-vous de ce côté pour me parler

- Pour que je vous reconnaisse, présentez-vous à moi avec un objet particulier, toujours le même

- Répétez plusieurs fois ce que vous voulez me faire comprendre et laissez-moi du temps pour y réagir

- Pour me montrer quelque chose, comme un geste, faites-le très proche, et bien en face de moi car je ne vois sur les côtés.

- Une deuxième partie concernant les gestes et autres signifiants compris par l'enfant et leur signification spécifique à l'enfant.

Exemples :

Dans mes objets de référence :

Si vous me donnez... Je comprendrais que...

-la cuillère

-je vais manger

-le bracelet

-je vais voir la kinésithérapeute

FIN

Paumes vers soi.
Une fois.



L'effectuer devant moi et le dire suffit pour que je le comprenne

- Une troisième partie pour aider l'interlocuteur à comprendre l'enfant, en décrivant les gestes et autres signifiants utilisés par l'enfant et leur signification. Pour les gestes : représentés ou décrits de la manière dont lui les effectue, et additionnées de commentaires s'il faut corriger son geste.

Exemples :

ENCORE

Deux fois sur la paume.



Je fais plutôt se toucher le bouts des doigts des deux mains
→ **me reprendre en co-action**

Je vocalise « tatata » :

C'est une demande pour faire la comptine correspondante.

Je tape sur la table ou dans mes mains :

Je veux faire un jeu de bruits à tour de rôle.

- Une dernière partie, regroupant les gestes et autres signifiants qui sont en train d'être mis en place, et qu'il faudrait donc utiliser et favoriser.

Exemples :

« Attends » :

Pressez deux fois la paume de mes mains en disant « a-ttends » pour ne pas que je m'impatiente.

CHANTER

Éloigner la main de la bouche en agitant les doigts.



Dire « on chante », faire le geste devant moi puis en co-action sur moi-même.

7. DÉTERMINER LE NIVEAU DE L'ENFANT POUR AIDER AU CHOIX DES OBJECTIFS

Les 7 niveaux de communication (d'après « the Communication Matrix »)

- **Niveau I : Comportement pré-intentionnel**
Le comportement de l'enfant, qu'il ne contrôle pas, nous signifie ce qu'il ressent, sans qu'il y soit de son intention. Nous nous appuyons pour l'interpréter sur les mouvements du corps, les expressions du visage, les sons produits.
- **Niveau II : Comportement intentionnel**
Le comportement de l'enfant est contrôlé, mais n'a pas de but communicatif, l'enfant ne sait pas qu'il peut avoir une influence sur son environnement. Pour comprendre ce qu'il veut, on s'appuie sur les mouvements du corps, les expressions de visage, les vocalisations, le regard.
- **Niveau III : Communication non conventionnelle (pré-symbolique)**
Début de la communication intentionnelle. Elle consiste en des mouvements du corps, des vocalisations, des expressions de visage, et parfois des gestes élémentaires (comme tirer quelqu'un par le bras), qui ne sont pas conventionnels ni symboliques.
- **Niveau IV : Communication conventionnelle (pré-symbolique)**
Communication intentionnelle utilisant des éléments compréhensibles de tous puisque conventionnés socialement, mais encore non symboliques. Elle comprend le pointage, les hochements de tête, les câlins, les regards allant d'une personne à un objet voulu, etc. De nombreux éléments de ce niveau de communication nécessitent de bons restes visuels. On peut également avoir quelques intonations vocales.
- **Niveau V : Symboles concrets**
Début de la communication symbolique, à un stade encore intermédiaire où la représentation d'un mot ressemble beaucoup à ce qui est représenté, que ce soit au niveau du ressenti, du mouvement, du visuel, ou de l'auditif. L'enfant peut ainsi utiliser : des objets de référence, des gestes iconiques (taper sur une chaise pour dire de s'asseoir) ou des gestes reproduisant le ressenti provoqué par ce qui est représenté, des symboles tangibles, des images, ou bien des vocalisations ou bruits de bouche ressemblant au bruit produit par ce qui est représenté.
- **Niveau VI : Symboles abstraits**
Les symboles sont abstraits, arbitraires car ils ne ressemblent pas à ce qu'ils représentent. Ce niveau de communication correspond aux gestes conventionnels non évocateurs, à la parole, aux pictogrammes abstraits, aux mots écrits...
- **Niveau VII : Langage**
Les symboles, qu'ils soient **concrets ou abstraits**, ne sont plus utilisés isolément, mais sont combinés entre eux, par deux ou trois, en respectant certaines règles grammaticales (utilisation d'un verbe, ordre correct des mots).

Indices d'intentionnalité

- **L'enfant n'effectue le comportement que quand il sait que quelqu'un est présent** (sauf les vocalisations qui peuvent servir à attirer l'attention sans savoir s'il y a bien quelqu'un).
- Le comportement est **dirigé vers une personne** (par le regard, le toucher, l'orientation du corps...).
- L'enfant **attend que l'autre réponde**, et arrête le comportement quand l'autre répond.
- L'enfant **persiste ou change de méthode si l'autre ne répond pas**.
- On peut également effectuer un test pour voir si l'enfant comprend le sens de son comportement : **si l'enfant demande un objet mais qu'on lui en donne un autre, il devrait se rendre compte** que ce n'est pas le bon objet (et manifester de la surprise, frustration...).

Au début de la communication symbolique, il est difficile d'estimer si l'enfant donne un sens ou non à ses vocalisations, ses mouvements, son pointage...

Indices montrant que les symboles utilisés sont compris

- Les symboles (gestes ou autres) sont utilisés **uniquement dans des circonstances appropriées**.
- On peut également effectuer un test pour s'assurer que l'enfant comprend le sens du symbole utilisé : **répondre de manière non appropriée à l'usage du symbole, l'enfant devrait s'en rendre compte** (et manifester de la surprise, frustration...).
- **Attention : si l'enfant essaie à chaque fois tout un répertoire de signifiants symboliques** les uns après les autres, c'est qu'il a compris globalement qu'ils ont un sens, mais ne connaît pas le sens spécifique de chaque.

Les quatre raisons majeures de communiquer

On distingue : l'intention de **refuser** ce dont on ne veut pas, celle d'**obtenir** ce qu'on veut, celle d'engager une **interaction sociale**, et celle de donner ou obtenir une **information**.

Niveau	Refuser	Obtenir	Social	Information
I	-Exprime l'inconfort	-Exprime le confort	-Exprime de l'intérêt pour les autres	
II	-Proteste	-Poursuit une action -Obtient « plus de » ou « encore » quelque chose	-Attire l'attention	
III		-Demande « encore » une action -Demande une nouvelle action	-Demande de l'affection -Montre de l'affection	
IV	-Refuse ou rejette quelque chose	-Demande « encore » un objet) -Fait des choix -Demande un nouvel objet	-Salue -Offre des choses ou les partage -Dirige l'attention de quelqu'un sur quelque chose	-Répond « oui » et « non » aux questions -Pose des questions
V				-Nomme les choses ou les personnes
VI		-Demande des objets non présents	-Utilise des formes sociales de politesse	-Fait des commentaires
VII				

Traduction des « 24 specific messages », tableau tiré du « Communication Matrix Handbook »

Fixer des objectifs une fois le niveau déterminé

Quand on a déterminé le niveau actuel de l'enfant, on peut essayer de mettre en place les différentes compétences du niveau suivant, grâce à la description des 7 niveaux de communication et au tableau précédent. Exemples de pistes à partir du niveau actuel de l'enfant :

- Niveau I → Installer des comportements ayant un but, grâce à un environnement et un entourage très réactif aux actions de l'enfant.
- Niveau II → Répondre aux comportements de l'enfant comme s'ils étaient des comportements de communication, pour que l'enfant comprenne leur aspect communicatif et leur sens.
- Niveau IV → Apprendre à l'enfant le lien entre un symbole (concret ou abstrait) et ce qu'il représente.
- Niveau V → Apprendre à l'enfant la correspondance entre un symbole abstrait et ce qu'il représente.
- Niveau VI → Apprendre à l'enfant à combiner deux ou trois symboles ensemble.
- Niveau VII → Enrichir le lexique, extraire les concepts du contexte d'apprentissage (niveau sémantique) et la combinaison des gestes (ou autres signifiants) entre eux (niveau syntaxique).

On peut également s'appuyer sur le tableau élaboré par Crunelle (2009), qui évalue chaque capacité réceptive ou expressive de la communication (alors que les 7 niveaux de « The Communication Matrix » concernent le niveau de symbolisme), nous permettant ainsi de choisir des objectifs adaptés à l'enfant.

Capacités réceptives et expressives de la communication

Le profil suivant, développé par D. Crunelle, permet d'établir un profil de communication de l'enfant, prenant en compte ses capacités sensorielles, réceptives et de compréhension ainsi que les possibilités d'expression qu'elles soient non orales, vocales ou verbales. Ce profil est à réévaluer périodiquement.

Profil de communication				
0 = non acquis / 1 = début d'émergence / 2 = émergence ponctuelle / 3 = réussite fréquente / 4 = réussite systématique				
4				
3				
2				
1				
0	Auditives Visuelles Tactiles Olfactives Gustatives vibratoires	Contextuelle Vocale Gestes symboliques Attention conjointe Verbale	Mimique Regard Posture Émotions Besoins Désignation sur demande Désignation spontanée Gestes symboliques	Pleurs et cris Cris significatifs Vocalise Prolangage Échange ou non
	Capacités sensorielles	Capacités réceptives et compréhension	Expression non orale	Expression vocale
				Non Mots stéréotypés Mots isolés Mots phrases Mots juxtaposés Phrases simples Oui
				Expression verbale

Grille d'évaluation de la communication de la personne polyhandicapée (Crunelle, 2009)

Ce profil nous aide à déterminer les capacités qui peuvent être utilisées, celles qui sont à développer, et celles qui sont pour le moment inaccessibles (annexes de la Recommandation 17-5 / 21-6 du BIAP) :

« Analyse et utilisation de ce profil :

- Niveau 4 = compétences de communication
Elles doivent être connues de toute personne qui entoure la personne polyhandicapée, prises en compte, utilisées, voire exigées au quotidien.
- Niveau 1, 2 et 3 = émergences (zone proximale de développement)
-la personne polyhandicapée peut accéder à cette capacité, si elle y est aidée
-domaines de travail inscrits dans le projet éducatif et thérapeutique individualisé, élaboré en termes de progrès ; l'objectif est de transformer peu à peu ces émergences, en particulier celles de niveau 3, en compétences.
- Niveau 0 = capacité trop élaborée à l'instant de l'évaluation (immaturité – handicap trop lourd)
- n'est pas recherchée pour éviter l'acharnement.
- peut devenir émergente lors de l'évaluation suivante et du réajustement du projet individualisé. »

8. CONSCIENCE DE L'ENVIRONNEMENT ET DE L'EFFET DE SON ACTION SUR CELUI-CI

L'enfant atteint de surdicécité congénitale peut avoir du mal à se décentrer de lui-même et de ses perceptions immédiates. Il va falloir l'aider à prendre conscience qu'il existe un environnement distinct de lui (non-moi). On devra développer à la suite la prise de conscience par l'enfant qu'il n'évolue pas impuissamment dans un environnement immuable, mais peut avoir un impact sur celui-ci (objets, personnes...).

Ci-dessous sont proposés des exemples d'activités y aidant l'enfant. La liste est loin d'être exhaustive et on pourra profiter des opportunités se présentant lors des situations particulières pour en inventer d'autres.

Distinction du moi et du non-moi

- **Massages**, par exemple inspirés de la DNP, ou inventer des comptines à massages (par exemple chanter la mélodie de cette comptine en pressant une partie du corps de l'enfant sur chaque note, en partant des jambes et remontant vers le visage). Certains enfants auront des difficultés à accepter le contact, on peut alors utiliser un objet médiateur. Attention, parfois les effleurements ne sont pas supportés, le massage devra alors être plus franc.
- **Prise de conscience de l'environnement sonore** :
 - écoute simple de l'environnement et des personnes
 - faire avec l'enfant une action donnée quand la musique est entendue (comme le geste «entendre»)Attention aux manifestations de déplaisir ou d'insécurité à la stimulation sonore, qui doivent nous faire cesser ou modifier le stimulus sonore.
- **Manifester à l'enfant notre désir d'entrer en communication avec lui.**
- Bien qu'il soit un moyen d'échange essentiel dans les premiers temps, **l'échange corporel doit évoluer, et ne pas être symbiotique**, de manière à ce que l'enfant ait conscience de la distinction des deux personnes.

Conscience de son effet sur l'environnement

- **Manipuler des objets sonores** : l'enfant seul, ou à tour de rôle.
- **Reprendre les productions de l'enfant** (vocalisations, mouvements, objet sonore...) afin d'ouvrir un échange, ainsi l'enfant prend conscience de l'impact sur l'autre de son action. **Continuer en tour de rôle en introduisant progressivement des variations** (rythme, hauteur...).
- **Chanter des comptines en s'adaptant à la vitesse de frappement des mains de l'enfant.** Faire avec l'enfant des **petits jeux où l'on fait une vocalisation, ou une comptine note par note, uniquement quand l'enfant fait telle action** (taper dans ses mains, dans les nôtres, etc.). Il pourra repérer qu'on agit en fonction de lui, et s'amuser à varier sa vitesse, faire des pauses, etc.
- **Demander son avis à l'enfant** : proposer « encore » (on attend, selon les possibilités de l'enfant, un geste ou une manifestation quelconque (son produit, tape...)) ; **à un niveau plus élaboré, proposer deux choix.**
- **Manipuler des objets en coaction** permet de développer des liens de cause à effet, et que l'enfant voie la finalité de ses actions.
- **Avoir un plancher ou une estrade en bois**, qui résonne quand un objet tombe, ou quand il marche, par exemple, peut être utile, pour permettre à l'enfant d'entendre l'effet de son action.

9. GOÛT DE L'ÉCHANGE

Décoder les manifestations de l'enfant :

- Apprendre à **reconnaître les signaux** de l'enfant et à les **décoder**.
Si besoin, **voir avec la famille** pour savoir quelle est la signification de tel geste.
- Apprendre à **repérer les gestes, mouvements et déplacements** de l'enfant car ils sont pour lui le moyen le plus facile d'**attirer l'attention**.
- **Répondre de manière adaptée et attrayante** aux manifestations de l'enfant : par imitation, jeu corporel...
- Rendre l'**information** la plus **claire** et **riche** possible :
ne pas hésiter à être **très expressif corporellement**, et à user du **toucher**
- **Agrémenter ces échanges** en ajoutant progressivement des **objets**, des **gestes**, des **pictogrammes**, des **images**. **On lui apporte les informations par tous les canaux possibles** pour qu'il investisse, quand il sera prêt, celui qu'il préfère. **Néanmoins ne pas surcharger** le patient d'informations inutiles.

Imitation :

- Si l'imitation différée est difficile, **l'adulte et l'enfant peuvent faire l'action en même temps** : l'imitation immédiate est plus aisée, et facilite le maintien/déclenchement de la communication.
- On peut **imiter l'enfant**, jusqu'à obtenir une imitation de sa part de ce que l'on fait.
- **Faire de l'expression gestuelle** (corps, membres, mimiques) **un jeu** aide à obtenir cette imitation.
- Puis **varier les actions sur les objets** car le fait de les percevoir engendre chez l'enfant des représentations motrices d'actions.
- **Varier également les thèmes, tout en utilisant chacun le même objet que l'autre**. Exemple : utiliser un gant de toilette pour évoquer le temps du bain (s'il ne s'agit pas d'un objet de référence).
- **Se masser** soi-même et inciter l'enfant à faire de même sur lui.

Comptines :

Avec participation de l'enfant : mouvements à deux, comme les balancements, taper des mains...

Tour de rôle (voir la fiche 10. Tour de rôle)

Activités pour développer les initiatives (voir la fiche 11. Initiatives et intentionnalité dans l'échange)

Interaction :

- **Faire participer l'enfant à l'organisation de ses journées, le rendre** acteur. Se comporter avec lui de telle manière **qu'il puisse prendre sa place** afin d'éviter toute passivité qui lui ferait subir sa vie et l'empêcherait de grandir.
- **Prévenir l'enfant des activités** présentes et à venir.
- **Après chaque activité**, on peut **lui demander quelle est la suivante** pour qu'il puisse s'approprier son emploi du temps.
- **Le mettre dans une situation de choix** (voir la fiche 17. Choix).
- **Le laisser chercher** une solution face à un problème ou une contradiction, et lui **donner des indices de plus en plus précis**.
- **Lui exprimer nos contentements ou nos désirs** selon son comportement social à notre égard. Cela passe **par notre attitude corporelle, un geste** (un signe, une caresse, ...), **notre expression faciale, notre intonation**.

10. TOUR DE RÔLE

Voici une liste non exhaustive d'exemples d'activités pour aider l'enfant à acquérir le principe du tour de rôle.

- Communication pré-linguistique (l'enfant fait des bruits, mouvements, ...) : **répondre à ses productions en les reprenant, de manière à les faire à tour de rôle. Introduire des variations.**
- Se servir de **n'importe quelle activité que l'enfant aime** faire, et l'effectuer à tour de rôle.
- **Faire des activités à deux** : par exemple construire une tour en mettant un élément à tour de rôle.
- Faire des **jeux d'échanges d'un objet** (je donne / tu prends et inversement).
- **Jouets sonores ou vibrants** : dans un premier temps on s'échange le même jouet et on l'utilise chacun à son tour ; plus tard, on a chacun le sien mais l'utilise tout de même chacun à son tour.
- **Accompagner le tour de rôle** :
 - De la parole** : « à toi »/« à moi », ou « à mon tour »/« à ton tour » ; toutefois puisque « mon »/« ton » ou « toi »/« moi » sont proches, on préférera utiliser les prénoms.
 - Du geste** : on désigne la personne dont c'est le tour, ou la touche si les restes visuels sont faibles. **Apprendre à l'enfant à désigner lui aussi, en coaction**, ce qui l'aidera mieux à comprendre ce fonctionnement que de voir simplement la direction dans laquelle notre doigt est dirigée.
- Mettre **en tas des objets, et chacun à son tour en prendre un**, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus rien.
- **Faire vivre le tour de rôle à des objets** en commençant par deux, puis augmenter le nombre. Attention cela peut nécessiter d'avoir des compétences dans le faire-semblant.
Exemple : nourrir des poupées, faire sauter des chevaux par-dessus une barrière.

Les activités suivantes peuvent aider à la mise en place du tour de rôle, mais seront difficiles d'accès pour la plupart des enfants, à cause des capacités visuelles qu'elles exigent :

- Souffler chacun à son tour pour faire des bulles de savon.
- Lancer chacun à son tour un objet, que l'autre doit aller chercher.

11. INITIATIVES ET INTENTIONNALITÉ DANS L'ÉCHANGE

Intentionnalité dans la communication

- **Utiliser les centres d'intérêts de l'enfant**, ses objets préférés, comme supports d'activités.
- Créer une **routine dans la demande avec des mots connus** de l'enfant et qui reviennent souvent (« encore », « stop », ...).
- Pendant les échanges, employer des **mots répétitifs** de la vie en **société** : « s'il te plaît, merci, bonjour, au revoir... »
- Les **moments répétitifs du quotidiens** sont la base du travail en séance : les repas, le coucher, le lever, ...
- Essayer d'**obtenir des vocalisations** (voir la fiche 15. Vocalisations).
- Toujours **associer du langage aux objets** (les dénommer, expliquer à quoi ils servent, comment on les utilise, les décrire)
- **Ne pas lui donner d'emblée** ce qui lui fait plaisir (sans quoi il n'a pas de raisons de formuler un jour des demandes).
Proposer une activité avec un **objet qu'il affectionne** particulièrement pour **qu'il puisse le réclamer**. Si l'enfant ne voit pas du tout, on peut tenter de reproduire le même principe d'activité en lui mettant l'objet dans les mains, puis le reprendre, éventuellement lui en donner un autre qu'il aime moins, afin qu'il réclame le premier.

Initiatives au cours de l'échange

- On peut **reprendre les productions spontanées de l'enfant, et continuer en tour de rôle** : une communication sera créée qui aura alors été initiée par l'enfant.
- **Face à une requête de l'enfant, montrer son intérêt, le féliciter, et satisfaire sa demande.**
- Il est nécessaire que l'enfant soit dans des **situations où il peut être amené à demander quelque chose**, sans devancer toutes ses envies supposées.
- On peut **instaurer un code pour demander à l'enfant ce qu'il souhaite faire** (cela suppose qu'il possède déjà un ou deux gestes ou autres signifiants) : par exemple secouer les mains sur les syllabes de la question « qu'est-ce que tu veux faire », toujours dit sur le même rythme et la même intonation.
- **Les comptines ou toute activité appréciée de l'enfant permettront de travailler la demande** : au sein d'une activité il pourra demander « encore » ; hors de l'activité il pourra en effectuer le geste ou autre signifiant, pour la réclamer.
- **Instaurer des rituels, des enchaînements d'actions ayant toujours le même ordre**, permettra à l'enfant d'anticiper la prochaine action, et donc de l'initier lui-même. Ainsi, si **on effectue toujours un geste, ou autre signifiant, pour chaque action**, il pourra commencer à faire le geste sur son initiative quand le moment est venu.
- **Faire souvent les mêmes comptines, sur lesquelles on place 2 ou 3 enchaînements de mouvements** permettra à l'enfant, à force de répétitions, de les connaître suffisamment pour effectuer ces mouvements au bon moment de sa propre initiative. Par exemple pendant la première phase de la comptine on tape dans ses mains, et vers la fin on se balance sur les côtés en tenant les mains de l'autre.

12. COMMUNICATION AVANT LA MISE EN PLACE D'UN CODE

Pointage (et attention)

Attention, certaines de ces activités seront difficilement accessibles à l'enfant du fait de sa déficience visuelle. Le pointage restera ainsi difficile, voire ne sera pas mis en place, notamment en cas de cécité totale.

- Utiliser un appareil photo **polaroïd** ou une **imprimante** : on **observe l'image/la photo qui est en train d'apparaître, jusqu'à découvrir ce que c'est.**
- **Écouter des bruits, sentir des vibrations** avec des **instruments de musique** et des **objets vibratoires.**
- En développant le **plaisir de toucher** : **découvrir ensemble un objet et ses caractéristiques sensorielles** (varier les textures)
- Faire de la **dénomination/description** à partir d'**imagier, livre imagé/album, photos.**
- **Lancer un objet, puis lui montrer où il s'est arrêté en allant le récupérer**, si le champ visuel de l'enfant le permet. **Réitérer** plusieurs fois cette démarche. **Puis alterner les rôles** pour permettre à l'enfant de pointer lui-même.
- Gonfler un **ballon de baudruche** et le lâcher en le laissant se dégonfler.
- **Faire rouler un objet** sur le sol ou un support en pente ;
- Jeu des **bulles de savon** (comme les bulles éclatent, il est judicieux d'attendre que le pointage soit déjà bien amorcé pour utiliser ce jeu : mieux vaut **s'appuyer d'abord sur des objets pérennes**).

Construction du lien signifiant-signifié

- **Utiliser des objets de référence** (*voir la fiche 5. Objets de référence*).
- **Un signifiant doit être choisi évocateur pour l'enfant, en lui rappelant le vécu qu'il a de l'activité** : objet utilisé / mouvement effectué / sensation tactile vécue... durant l'activité.
- **Utiliser les productions spontanées de l'enfant au cours d'une activité (mouvement, son) comme demande pour cette activité.** Pour cela, répondre, à chaque fois que l'enfant a ce comportement particulier en contexte, en lui prodiguant ce qu'il veut habituellement ou aime faire dans cette situation.
Quand l'enfant est habitué à une séquence d'événements dans une activité, utiliser le décalage : on fait une pause dans l'enchaînement, entre deux événements, ou on modifie un élément de la séquence, pour que l'enfant réagisse en nous incitant à rétablir le cours habituel des événements. Cette réaction de l'enfant peut alors être utilisée comme demande pour que la séquence continue, ou même pour demander précisément l'événement qui n'a pas eu lieu.

Améliorer la communication pré-symbolique (*procédures de Demechak M. (2002)*)

- **Demander « encore »** :
 - **Jeux de tour de rôle** (*voir la fiche 10. Tour de rôle*).
 - Observer et **attendre une réponse** de l'enfant.
 - **Reprendre l'activité quand il effectue un comportement attendu.**
- **Rejeter quelque chose** :
Présenter quelque chose (nourriture, objet, activité) peu apprécié, puis dès que **l'enfant a une réaction négative, verbaliser** qu'on a compris qu'il n'aime pas **et arrêter**. Attention ne pas le faire plus qu'environ 2 fois par semaine, pour éviter les frustrations.
- **Attirer l'attention ; Initier la communication** :
Une fois que l'enfant sait demander « encore », faire comme si on allait commencer une activité (donner l'objet de référence ou autre indication habituelle), **mais attendre 2-3 minutes** avant de débiter (**s'affairer de son côté si c'est pour apprendre à l'enfant à attirer notre attention ; rester stoïque et attendre si c'est pour lui apprendre à initier la communication**). Rester proche. **Répondre dès que l'enfant a un comportement** particulier, en lui montrant qu'on l'a compris et en démarrant l'activité.

13. GESTES

Gestes pré-symboliques pour la communication intentionnelle, compréhensibles de tous (PMT)

- Agiter la main
- Lever la main en l'air comme pour « toper »
- Haussement d'épaules
- Conduire quelqu'un en le tenant par la main
- Guider la main de quelqu'un pour lui faire toucher quelque chose, taper sur quelque chose pour le montrer à quelqu'un, pointer en touchant quelque chose, pointer à distance
- Repousser la main de quelqu'un, repousser un objet
- Toucher quelqu'un pour avoir son attention
- Donner quelque chose à quelqu'un pour avoir de l'aide avec (rallumer un jouet sonore, etc.)
- Tendre la main ouverte pour demander à recevoir quelque chose
- Taper des mains pour manifester le contentement
- Exprimer un choix grâce au regard allant de l'objet à la personne
- Vocalisations

Ceux-ci pourront être appris à l'enfant, grâce à :

- Des **routines** d'activités où le geste est utilisé : instaurer avec un enfant au moins 5 routines, et choisir à chaque séance celle à effectuer selon l'envie de l'enfant, la situation...
- Un choix du geste à apporter par rapport aux **intérêts et besoins** de l'enfant
- Des **stratégies** pour faire utiliser le geste à l'enfant :
 - marquer une pause plus longue qu'à l'habitude dans un jeu de tour de rôle.
 - amorcer (sans jamais forcer) le geste sur l'enfant pour l'inciter à l'effectuer.
 - lui montrer que l'on effectue sur nous le geste.

Coaction

- **Apporter un geste en l'effectuant sur soi** devant l'enfant (éventuellement en signe tactile s'il a peu de restes visuels), et **le faire en coaction sur lui**, pour progressivement l'amener à l'effectuer seul puis spontanément.
- Éviter de «faire faire» si c'est pour signifier à l'enfant quelque chose qu'il n'aurait pas voulu exprimer :
 - La coaction sert à à aider l'enfant à exprimer** ce qu'il veut dire.
 - Les signes tactiles** (l'enfant a sa main sur la nôtre quand on signe nous-mêmes pour soi), eux, **servent à faire comprendre** à l'enfant ce que nous voulons exprimer.

Enrichissement lexical

- **Verbaliser les situations par les gestes** (pour les mots principaux du discours) **en les accompagnant toujours de la parole.**
- **Viser d'abord le « bonjour », « au revoir », « encore »**, les **mots du quotidien** de l'enfant et souvent rencontrés, ainsi que **ses centres d'intérêts.**
Si l'enfant ne sait pas nous les exprimer, **apporter du lexique pour les émotions.**
- Trouver des **gestes qui feront sens pour l'enfant, plutôt que de le manipuler en lui faisant faire des gestes abstraits** et qui ne lui évoquent rien.
Ce choix de gestes peut se faire **soit en reproduisant ceux qu'il a faits spontanément, soit en créant un geste qui reproduise sur son corps l'expérience qu'il a de l'activité ou objet** (par exemple toucher autour de son oreille pour parler des appareils), **soit en lui faisant un signe dans la main**, simple et précis pour qu'il puisse le reproduire.

- Penser à choisir des gestes adaptés à la déficience visuelle de l'enfant et à son manque de repères dans l'espace : un mouvement dans les airs n'est souvent pas assez concret, l'enfant aura **besoin de sentir le geste sur son corps**. Par exemple, le geste LSF de la douche se fait au-dessus de la tête : on peut l'adapter en gardant le même mouvement mais qui se fait directement sur la tête de l'enfant.
- **Choisir des gestes représentant quelque chose de bien connu de l'enfant.**
- **Apporter les gestes dans les situations concrètes vécues** et non à partir d'images : quand il utilise l'objet ou effectue l'activité, on lui montre le geste, puis on le fait en coaction.
- **A chaque fois que l'enfant effectue le geste, on lui donne l'objet ou effectue l'activité** désignée, et cela **même quand on lui avait déjà donné l'objet avant** : il doit comprendre qu'effectuer le geste aboutit à obtenir ce qu'il demande.
- **Les gestes doivent rester stables** dans le temps et selon les personnes de l'entourage. De même, **l'entourage doit connaître les mots clefs utilisés à l'oral et ceux que l'enfant reconnaît auditivement, pour utiliser les mêmes**, et non des synonymes.

Précision motrice des gestes

- **Travailler en partenariat avec le psychomotricien** pour connaître les mouvements manuels possibles pour l'enfant et voir comment il est possible d'adapter les gestes. En effet, attention à ne pas viser des gestes correspondant à un âge de développement moteur qu'il n'a pas encore atteint.
- Dans le **choix des gestes** : si l'enfant est imprécis, **ne pas multiplier les gestes s'effectuant autour d'un même emplacement**, afin de pouvoir bien les distinguer. Par exemple : beaucoup des gestes LSF se situent au niveau du visage, mais s'ils sont produits par un enfant imprécis, on ne pourra pas différencier pas le « bonjour », « manger », « boire », « chanter ».. et le contexte ne suppléera pas toujours.
- **Déplacer les mains de l'enfant pour mieux former un geste imprécis, tout en approuvant et prononçant le mot** correspondant, puis **répondre à sa demande**.
- **On peut se placer dans le dos de l'enfant pour l'aider à effectuer un geste** : on utilise plus spontanément la bonne main, et la coaction est complète puisqu'on peut réellement effectuer le geste comme sur nous-mêmes.
- **Placer des gestes dans des comptines**. On peut éventuellement se servir des comptines pour décomposer les étapes de la formation d'un geste. Attention à ne pas perdre le sens du geste : on peut **faire la comptine en contexte**.
- On peut **travailler le rythme**. Par exemple, sur des chansons, balancer l'enfant au rythme de la musique, danser, taper des pieds, des mains. A l'aide d'instruments de percussion (tambour, tambourin, maracas), lui faire sentir les pulsations plus ou moins longues.
- Penser éventuellement à un **support visuel de photos ou pictogrammes que l'enfant désigne si la précision reste insuffisante à la compréhension**.

Combinaison de gestes

- Introduire la combinaison **d'abord de deux gestes à la suite**, puis éventuellement plus.
- On procède de manière identique à l'introduction d'un nouveau geste : **on guide la main de l'enfant pour faire le geste suivant** quand il avait l'habitude de n'en faire qu'un ; et on introduit la combinaison de gestes **lors d'une activité très appréciée** pour qu'il soit prêt à faire cette demande.
- L'idéal est que **ces deux gestes aient déjà été utilisés dans ce contexte**, même si ce n'était alors pas à la suite, et qu'ils soient **tous les deux déjà bien connus de l'enfant**.

Exemples pour commencer :

- « Encore » peut se combiner avec tous les gestes représentant des activités. Pour réclamer de recommencer une activité, l'enfant produisait soit le geste y correspondant (par exemple « manger », « chanter »..), soit le geste « encore ». On va donc simplement le pousser à produire les deux à la suite.
- En compréhension, « c'est fini » peut être combiné avec chaque activité également.

14. CODE ÉCRIT VERBAL OU NON VERBAL

Il est tout d'abord essentiel de **réfléchir en lien avec l'ophtalmologiste** pour connaître les possibilités de l'enfant et les adaptations nécessaires.

Voici une **progression** pour faire passer l'enfant de la compréhension par le support de l'objet à la compréhension par un code écrit.

De l'objet au mot écrit

Pour les enfants ayant des restes visuels :

- Partir d'abord des **objets bien réels** (on commence avec les objets de référence connus de l'enfant), **en les accompagnant de productions verbales ainsi que du signe correspondant**.
- Puis passer à des **objets miniatures**, que l'on fera correspondre aux vrais, toujours avec du langage oral et gestuel.
- Ensuite, **présenter simultanément à l'enfant les objets et leurs photos**, en les dénommant et en les signant.

Le fait de proposer ainsi au jeune des objets sous deux dimensions différentes lui permet d'élargir sa représentation du monde.

- Si nécessaire, on peut aussi passer par l'étape intermédiaire des « **symboles tangibles** » :
 1. On part des **objets réels collés sur un carré uni**, ressemblant ainsi à des photos, mais qui sont manipulables.
 2. Puis passer à une **représentation de l'objet avec un léger relief**, mais restant encore **très similaire au symbole tangible** initial (couleurs, taille, position).
 3. Et enfin **apporter la même représentation sans relief**.

Leur conception peut être difficile et demander de l'imagination mais elle est très utile à certains enfants.

Exemples de symboles tangibles :



Étape 1.

(American Printing House for the Blind, 2012)



Différentes étapes de représentation de l'objet (on voit aussi celle de parties isolées de l'objet).
(Rowland & Schweigert, 2000)

- **Remplacer progressivement les photos par des dessins en couleurs**. Ainsi l'enfant acquiert la notion de concept et généralise ses représentations.
- Pour amener les pictogrammes, **donner d'abord à l'enfant des dessins en noir et blanc très représentatifs** de la réalité, et donc tout à fait concrets.
- Puis **schématiser les dessins**, à l'instar des pictogrammes.
- Durant les deux étapes précédentes, **garder une présentation écrite des mots correspondants sous les objets/photos/dessins** pour que l'enfant se familiarise avec le code écrit.
- Remplacer le pictogramme par un **mot pictogrammé** (pictogramme utilisé habituellement, dans lequel est intégré le mot écrit). Cela permet que l'enfant reconnaisse encore le pictogramme pour savoir de quel mot il s'agit, et commence maintenant à apprendre à reconnaître le mot écrit. Puis **progressivement, réduire jusqu'à faire disparaître les éléments restants du pictogramme**. Certains enfants ont toujours besoin d'un petit rappel pictographique.

Pour les enfants ayant une cécité totale :

- Procéder de **manière équivalente**, mais insister lourdement sur les **caractéristiques physiques** des objets lors de leur exploration tactile.
Le passage par la photo et les dessins n'est pas utile.
- Si l'on souhaite introduire des **pictogrammes tactiles**, les **associer aux objets réels après le stade des objets miniatures**. Ils doivent rappeler l'expérience tactile et motrice qu'a l'enfant de ce qu'ils représentent, plutôt que d'y ressembler visuellement.
Par exemple, une voiture, telle que nous nous la représentons et telle que nous la dessinerions, avec la forme extérieure de la carrosserie, n'a rien de commun avec la représentation qu'en a l'enfant, qui concerne plutôt les sièges, la ceinture, les vibrations et mouvements ressentis en route...
- Les **mots écrits**, bien qu'ils soient inutiles pour l'enfant aveugle, **aideront l'entourage**. En effet, il est conseillé d'**écrire leur signification sous les pictogrammes tactiles** pour faciliter leur compréhension par les interlocuteurs.

La phrase

Il s'agit d'un niveau peu accessible, puisqu'il utilise deux compétences déjà difficiles pour les enfants atteints de surdité congénitale : la combinaison de plusieurs signifiants, et l'accès à un niveau symbolique.

- **Pour les verbes, travailler à partir de ceux représentant des actions** ; ils sont les plus faciles car concrets et aisément représentables en code pictographique.
- **Commencer par une phrase à deux éléments** (sujet et verbe) – et étendre la phrase petit à petit.
- Comme pour le passage de l'objet au mot, le travail se fera à partir d'**associations entre photos, pictogrammes et gestes**.
- On peut procéder à des **associations de photos et pictogrammes**, avec les **photos des personnes de l'entourage** de l'enfant, **en variant les sujets et les verbes**.
- **En cas de cécité totale on procédera avec les signes de ces personnes, et par la manipulation de poupées à qui l'on fera jouer les actions**.
- L'**extension** de la phrase pourra se faire par l'**ajout d'adjectifs qualificatifs sensibles tactilement** (concernant la taille, le poids...) et **visuellement** (couleurs). Le vocabulaire aura dû être travaillé auparavant.

15. VOCALISATIONS

Les parties ci-dessous, correspondant aux objectifs graduels pour le développement des vocalisations, listent des exemples d'activités possibles, qui ne sont bien sûr pas exhaustives.

Sensibilisation à la voix

- **Doubler les autres moyens communicatifs de la parole**, pour sensibiliser l'enfant à l'aspect communicatif de la voix.
- **Maintenir le contact avec l'enfant grâce à la voix.**
- **Faire des comptines** permet à la fois à l'enfant de prendre plaisir à entendre la voix, et de participer lui aussi (tapements des mains, balancement avec le partenaire...)
- **Faire sentir à l'enfant les vibrations de notre gorge quand on vocalise, les mouvements de notre bouche et de nos joues, le souffle sous les narines...**
Les lui faire sentir sur lui lorsqu'il vocalise spontanément.
- L'utilisation de **la DNP** (notamment les massages) ou de **la méthode verbo-tonale** (notamment les comptines), permettra aussi à l'enfant d'être sensibilisé aux sons de la parole dans le plaisir.

Développer les vocalisations

- **Répéter les vocalisations spontanées de l'enfant, en créant un tour de rôle**, pour l'encourager à continuer. **Introduire peu à peu des variations dans la vocalisation initiale qu'on répète** (en hauteur, rythme, durée), afin de garder un échange dynamique et intéressant, et d'amener l'enfant à reproduire lui aussi nos productions.
- Surveiller également le **bon déroulement et développement de l'alimentation** de l'enfant.
- **En cas d'hypersensibilité buccale, effectuer des stimulations faciales et orales** : comptines où on touche/masse l'enfant en rythme, massages intra-buccaux, utilisation de stimuli variés tels que différentes brosses, outils vibrants, etc.
- **Faire des jeux de voix et de sons**, par exemple sur des **syllabes répétitives** en choisissant différentes consonnes (lalalala, pepepepe, tototototo) **lors de comptines**, pour l'inciter à les reproduire.
- **Tenter de développer toutes sortes de vocalisations et praxies** : tirer la langue, faire des voyelles, claquer des dents, claquer la langue, souffler, faire de longs /ch/, /s/, /f/, etc.
Toujours les introduire dans un cadre amusant ou d'échange, ou en les utilisant pour signifier une demande, et en partant au maximum de ce que l'enfant produit spontanément.

Vocalisations porteuses de sens

- **S'appuyer sur une vocalisation (ou autre bruit de bouche) spontanée de l'enfant dans une situation donnée, et l'utiliser comme signifiant une demande** : pour cela on la répète plusieurs fois lors de cette même situation, et à chaque fois qu'elle a lieu.
- Pour avoir un plus grand panel de codes signifiants sans attendre que l'enfant vocalise en situation, on peut, comme décrit précédemment, **introduire des vocalisations au cours d'échanges ou de comptines, mais cette fois en les associant à un objet ou activité qu'il aime.**
Il est préférable de choisir des vocalisations qu'on sait que l'enfant est capable de produire, si on l'a déjà entendu les effectuer.
- On lui donne l'objet ou **on produit la situation associée à chaque fois qu'il effectue la vocalisation** ou le bruit de bouche.

16. GÉNÉRALISATION D'UN MOT ET EXTRACTION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

- **Associer les différents moyens d'identifier un mot en le présentant**, afin de lier ces représentations pour l'enfant : objet ou action réels, geste effectué par le rééducateur et par l'enfant, bruit éventuellement, autre signifiant éventuel, et donner toujours la forme orale du mot.
- On peut **faire une activité où l'enfant effectue le geste quand on lui fait écouter le bruit**, avec une **première étape où on lui montre également l'objet réel**.
- Quand l'enfant commence à pouvoir faire des petits choix (*voir la fiche 17. Choix*), on pourra essayer des activités d'**association de l'objet réel avec le bruit produit par celui-ci** (ou de l'objet de référence avec le bruit produit par l'activité représentée).
- **Varié progressivement les situations associées à un mot** : changer un objet pour d'autres de même nom, changer légèrement la manière d'effectuer une activité ou son contexte.

Utilisation d'un support visuel

- Après avoir bien établi un geste ou autre signifiant pour une situation ou un objet réel, passer à un support de photos : **utiliser d'abord des photos d'objets utilisés avec l'enfant qu'on aura prises soi-même** pour qu'il puisse les reconnaître.
- Veiller à avoir un bon contraste, des couleurs vives, et un fond globalement uni se détachant bien.
- **Dans un premier temps, travailler en utilisant à la fois l'objet réel et la photo**, par exemple en présentant d'abord la photo à chaque fois que l'enfant fait une demande ou utilise l'objet représenté, puis dans des activités d'association objet-photo avec un choix de possibilités très réduit.
- Quand l'enfant **devient capable d'identifier la photo seule** et de lui donner du sens, on peut **l'utiliser pour faire une demande**, dans le cas d'un enfant n'ayant pas ou peu de gestes, ou difficiles à identifier. C'est alors à nous de faire en sorte qu'il ne se restreigne pas à certaines situations (celles d'apprentissage) pour faire sa demande.

17. CHOIX

Types d'items proposés et canaux utilisés : progression

- **Donner régulièrement la possibilité** à l'enfant d'être dans des **situations de choix**.
Cela est tout à fait possible en séance, où rien ne nous oblige par exemple à utiliser un jouet sonore plutôt qu'un autre, mais aussi en dehors de l'orthophonie, où l'enfant peut choisir par exemple entre différents aliments, entre différents pulls le matin (matière, couleur), etc.
- **Commencer par un choix entre deux objets**, puis quand cela devient possible, augmenter progressivement le nombre de propositions.
- On peut lui présenter deux **objets qu'il connaît bien**, et qui ont **tout d'abord le lien le plus direct possible avec l'activité** à laquelle ils correspondent (par exemple un jouet sonore, un verre d'eau...).
- Plus tard, on pourra proposer deux **objets de référence, connus de l'enfant, qui auront une représentation plus symbolique** (par exemple une cuillère seule signifiant « manger » de manière générale même si la cuillère ne sera pas utilisée, les objets de référence représentant un lieu ou une personne...).
- Le choix pourra ensuite être fait à partir d'**autres supports maîtrisés de l'enfant, plus abstraits** encore : photos, images, pictogrammes.
- **Les gestes et la parole pourront accompagner la présentation des items**, mais utilisés seuls ils ne constituent pas un bon support pour proposer un choix, à cause de l'impossibilité de les présenter simultanément ou de les faire durer.

Procédure d'une situation de choix (Demechak M. (2002))

- Sélectionner un choix à proposer **parmi ce que l'enfant aime**. On peut aussi commencer, pour lui montrer quelle forme prend cette activité, par lui proposer quelque chose qu'il aime et quelque chose qu'il n'aime pas, puis le féliciter quand il prend ce qu'il aime
- **Définir une réponse de l'enfant qui indiquera son choix**, que l'enfant peut faire facilement et qui est suffisamment claire pour l'interlocuteur (geste représentant ce qui est choisi, pointage, prise de l'objet...).
- Choisir une **activité de routine** dans laquelle présenter le choix.
- Permettre à l'enfant d'**expérimenter chaque option**.
- **Proposer simultanément les items** du choix, en verbalisant la **question** (cela peut être la même que celle utilisée pour demander ce que l'enfant veut faire, par exemple « qu'est-ce-que-tu-veux-faire » en secouant les mains de l'enfant en rythme).
- **Attendre 5-10s une réponse** → **répondre** dès qu'il fait son choix en effectuant l'activité associée, et en montrant bien qu'on repose l'autre choix plus loin.
→ s'il ne manifeste pas de choix, **amorcer avec lui une réponse** (induire au maximum celle qu'on pense qu'il préfère)
- Si l'enfant refuse un des choix, ne pas l'y forcer.