HAL
open science

L' analyse appliquée du comportement et autisme : impact sur le stock lexical

Hildegarde Villareal

To cite this version:

Hildegarde Villareal. L' analyse appliquée du comportement et autisme : impact sur le stock lexical. Médecine humaine et pathologie. 2010. dumas-01523669

HAL Id: dumas-01523669

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01523669v1

Submitted on 5 Oct 2017

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

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

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTE DE MEDECINE
ECOLE D'ORTHOPHONIE

« L'ANALYSE APPLIQUEE DU COMPORTEMENT ET AUTISME : Impact sur le stock lexical »

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONIE
NICE- 2010

Hildegarde VILLAREAL
Née le 20 Mai 1988 à Nice

Directeur : Dr. Sylvie SERRET, pédopsychiatre
Co-directeurs : Mme Anne GUENNOUN, orthophoniste et chef de service
M. Serge FONT, orthophoniste

Je remercie tout d'abord le ***docteur Sylvie SERRET****, directrice de mémoire, pour avoir contribué à la réflexion et à l'élaboration de mon travail..*

Je tiens également à exprimer ma gratitude à ***Mme Anne GUENNOUN****, co-directrice, pour sa disponibilité dans ses explications concernant une méthode qui n'a pas toujours été simple à comprendre et à retranscrire. Je la remercie aussi de m'avoir permis de participer à plusieurs formations par lesquelles j'ai pu approfondir mes connaissances et cerner au plus près le sujet.*

J'adresse de la même manière ma reconnaissance à ***M. Serge FONT****, co-directeur, qui a de suite véhiculé enthousiasme et intérêt pour mon travail. Il a su écouter et adapter ses remarques à une étude qui a connu plusieurs rebondissements.*

Je voudrais aussi remercier ***Mme Marie Ange LONNE CARRERE****,* ***Mme Fabienne GENAY PASSAMENT*** *et* ***Mme Patricia PUJALTE*** *qui ont porté un intérêt particulier à mon travail.*

*Merci à **tous les enfants de l'IME des « Coteaux d'azur ».** J'ai parfois dû les arracher à leurs activités quotidiennes pour toute une série d'épreuves pas toujours agréables, et je les remercie vivement de leur participation.*

*Toute **l'équipe de l'IME** a aussi été formidable autant par son accueil que par sa disponibilité. J'ai pu m'intégrer à leur travail, poser des questions, adapter et comprendre au mieux les activités sans avoir à faire face à des réticences (souvent présentes dans de telles situations..).*

Par ailleurs, il m'est important de remercier la patience de ***Benjamin.*** *D'une oreille à moitié attentive et concernée, il a permis à une étudiante de déverser toutes les plaintes et les sautes d'humeur nécessaires au bon déroulement du travail !!*

Toute ma reconnaissance et mon amour à ***mes parents et mes frères*** *qui ont toujours cru en ma formation, même lorsque fatigue, stress et doutes venaient ternir le tableau..*

Je voudrais également remercier ***Brigitte et Daniel*** *sans qui ce travail aurait difficilement pu être aussi beau.*

Un grand MERCI maintenant à toutes ***ces épaules d'orthophonistes en graine*** *sur lesquelles il est bon de se reposer ou de prendre appui. Des heures de travail, une bibliothèque, un ordinateur, un téléphone, un regard, un sourire, des copines, des rires, des amis, des souvenirs inoubliables. Tout ce petit cocktail qui m'a permis aujourd'hui d'achever ce travail et cette formation...*

Enfin, à défaut de paraître émotive, voir un peu trop spirituelle, on ne remercie jamais assez toutes les personnes qui se sont trouvées sur notre route, le destin, chargé de bons et de mauvais événements, et les aléas de la vie qui permettent, malgré tout, de nous constituer et qui font aujourd'hui de moi une orthophoniste en herbe, impatiente de pouvoir partager et enrichir tout ce que j'ai pu apprendre durant ces quatre années.

Alors pour finir, rien de mieux que : MERCI, MERCI, MERCI !!

Sommaire

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION ……6

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : L'AUTISME

I- HISTORIQUE 8

II- EPIDEMIOLOGIE ET PREVALENCE 10

III- NOSOLOGIE DE L'AUTISME 11

1. Evolution des classifications de l'autisme : intérêts et limites actuelles.....11

2. Le spectre des troubles autistiques : 12

3. Importance du diagnostic de l'autisme : 13

A. La précocité du diagnostic :..... 13

B. La pose du diagnostic 14

C. Le diagnostic différentiel : 15

IV- LES SIGNES CLINIQUES : 17

1. L'autisme de Kanner : 18

A. Le retrait autistique : 18

B. Le besoin d'immuabilité (sameness) : 18

C. Les stéréotypies :..... 19

D. Le retard de langage :..... 19

2. La conception actuelle.....21

A. L'altération qualitative des interactions sociales 21

B. Altérations qualitatives de la communication 22

C. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités 23

3. Principales altérations du langage chez l'enfant autiste avec langage : 25

4. Les troubles associés.....30

5. Evolution du trouble : 30

V- LES DIFFERENTS TYPES DE PRISES EN CHARGE 31

1. Les programmes globaux d'intervention 32
A. Intervention à référence comportementale : 32
B. Intervention à référence développementale: 33
C. Inclusion en scolarité ordinaire partielle ou totale 34

2. Prises en charge institutionnelles à référence psychanalytique.....35

3. Les prises en charge intégratives : 36

4. Les interventions focalisées.....37
A. Sur le langage et la communication : 37
B. Sur la socialisation 38
C. Sur la sensori-motricité 39

5. Les traitements médicamenteux : 40

6. L'enveloppement humide ou « packing » : 41

Chapitre 2: REGARD SUR L'ANALYSE APPLIQUEE DU COMPORTEMENT

I- HISTORIQUE DE LA PRISE EN CHARGE..... 43

1. Le behaviorisme : 43
A. Définition du comportement 44
B. Un principe essentiel du behaviorisme : le conditionnement 45
C. La modification d'un comportement : 47

2. La méthode Lovaas : 47

II- L'ABA AUJOURD'HUI..... 50

III- LES PRINCIPES DE BASE DE L'ABA 53

1. Le rôle des parents : 53

2. Le pairing (principe de coopération) :.....55

3. Pour commencer un programme :.....56
A. L'observation des comportements 56
B. Etablissement d'un programme éducatif individualisé (PEI) : 57

4. Les techniques d'apprentissage de l'ABA :.....59

5. Le principe de renforcement et les renforçateurs.....59

6. La modification des comportements :.....62
A. Augmenter l'émission d'un comportement déjà existant 62
B. Développer et initier un nouveau comportement 63
a) Les guidances (en anglais : « prompt » qui signifie incitation ou insuffler le comportement) 63

b) Le façonnement 66
c) Le chainage 66
d) L'imitation 67
C. Diminuer ou réduire un comportement indésirable ou inadapté 67
a) La procédure d'extinction 68
b) La procédure de punition 70

7. Généralisation et maintenance 72

IV- DISCUSSIONS ET CONTROVERSES AUTOUR DE L'ABA 73

V- LE VERBAL BEHAVIOR ET LE RESPECT DE L'INDIVIDU 75

VI- QUEL LIEN AVEC L'ORTHOPHONIE ? 76

Chapitre 3: LEXIQUE ET COMMUNICATION

I- LA COMMUNICATION 78

1. Qu'est ce que la communication ? 78

2. Les composantes essentielles à tout acte de communication 79

3. Les actes de langage : 82

4. La faculté de langage 85
A. Compétence linguistique et compétence communicative 85
B. La pragmatique du langage : 86

II- LE LEXIQUE 88

1. Vers une définition du lexique : 88

2. Différence entre lexique et vocabulaire 89

3. Le développement normal du lexique 89
A. Vers les premiers mots de l'enfant 89
B. De 18 à 24 mois : 91
C. A partir de 2 ans : 92
D. Analyse quantitative : 93
E. Généralités sur l'acquisition lexicale : 94

PARTIE PRATIQUE

INTRODUCTION *96*

I- PRESENTATION DE L'INSTITUT MEDICO EDUCATIF « LES COTEAUX D'AZUR » DE CARROS *96*

II- HYPOTHESE *98*

1. L'élaboration d'une hypothèse : **98**

2. Notre procédure : **99**

III- METHODOLOGIE *100*

1. Population : **100**

2. Les outils d'évaluation **100**

A. L'ABLLS (the assesment of basic language and learning skills) de Partington et Sundberg 100

B. L'EVALO 2-6 103

a) Estimation d'un stock de mots connus ou produits 105

b) Evaluation des représentations sémantiques sur le versant de la compréhension : 107

c) Evaluation des représentations sémantiques sur le versant productif : 108

IV- PRESENTATION DES RESULTATS *109*

1. Méthodologie de l'analyse : **109**

2. Résultats individuels **111**

A. Nathan 111

A.1- Etude du lexique actif : **112**

A.1.a. Les axes de travail du PEI de Nathan pour le lexique actif : 112

A.1.b. Les épreuves de l'EVALO : 113

A. 1.b. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2 : 116

A.1.c. Approche globale du lexique actif : 117

A.2. Etude du lexique passif : **118**

A.2.a. Les axes du PEI de Nathan sur le langage réceptif : 118

A.2.b. Les épreuves de l'EVALO : 118

A.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2 : 121

A.2.d. Approche globale du lexique passif : 121

A. 3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif : **122**

B. Sabine : 123

B.1- Etude du lexique actif : ..... **….124**

B.1.a. Les axes du PEI de Sabine sur le lexique actif : 124

B.1.b. Les épreuves de l'EVALO 125
B.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2 : 128
B.1.d. Approche globale du lexique actif : 129
B.2. Etude du lexique passif : 130
B.2.a. Les axes du PEI de Sabine sur le langage réceptif : 130
B.2.b. Les épreuves de l'EVALO 130
B.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2 : 132
B.2.d. Approche globale du lexique passif : 133
B.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif : 134

C. Clara : 135
C.1- Etude du lexique actif : 136
C.1.a. Les axes du PEI de Clara sur le lexique actif : 136
C.1.b. Les épreuves de l'EVALO : 137
C.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2 : 139
C.1.d. Approche globale du lexique actif : 140
C.2. Etude du lexique passif : 141
C.2.a. Les axes du PEI de Clara sur le langage réceptif : 141
C.2.b. Les épreuves de l'EVALO: 141
C.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2 : 144
C. 2.d. Approche globale du lexique passif : 145
C.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif : 145

D. *Thibaut* 146
D.1- Etude du lexique actif : 147
D.1.a. Les axes du PEI de Thibaut sur le lexique actif : 147
D.1.b. Les épreuves de l'EVALO 148
D.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2 : 151
D.1.d. Approche globale du lexique actif : 152
D.2. Etude du lexique passif : 153
D.2.a. Les axes du PEI de Nathan sur le lexique actif : 153
D.2.b. Les épreuves de l'EVALO: 153
D.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2 : 156
D.2.d. Approche globale du lexique passif : 157
D.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif : 157

III- ANALYSE DES RESULTATS GLOBAUX : 158

IV- DISCUSSION ET AXES DE REFLEXION 162

CONCLUSION……. 169

INTRODUCTION

« Fermez les yeux, oubliez la nuit comme le jour, l'alternance de clarté et d'obscurité, toute notion de temps et d'espace. Vous vous rendrez compte alors à quel point ces derniers sont irréels. Le temps et l'espace n'ont besoin ni d'horloges, ni de calendriers, ni de tous ces substrats créés par ceux qui se sont mis d'accord sur une conception commune du monde [..] On croit généralement que la réalité est une garantie de fiabilité. En ce qui me concerne, je ne me rappelle pas, même dans mon plus jeune âge, m'être jamais sentie en sécurité sans avoir au préalable perdu la conscience de ce que l'on considère généralement comme réel. Ce faisant, je perdais aussi toute conscience de moi-même. » Donna Williams.

Ce témoignage d'une personne atteinte d'autisme qui tente de nous décrire comment elle perçoit le monde, nous retrace la complexité de se projeter dans leur esprit. Tout y parait différent : de la sensation à l'émotion, du souvenir à l'avenir, du rapport à soi au rapport aux autres, peu de choses sont explicables par notre propre expérience de la vie.

« L'énigme de l'autisme », « La forteresse vide », « L'enfant qui s'est arrêté au seuil du langage », « Je suis né un jour bleu », « Si on me touche je n'existe plus » ... autant d'ouvrages aux titres mystérieux, aux aspects elliptiques, où nous ne distinguons que peu les frontières du sujet traité. Il en est de même de la pathologie en question. L'autisme entre dans un monde à part où les êtres, les choses et les émotions se heurtent. Malgré toutes les avancées et toutes les études, nous trouvons aujourd'hui encore de nombreuses dissensions entre les spécialistes du domaine. Ce sont toutes ces réflexions, tous ces mystères qui rendent cette pathologie si intéressante et pourtant parfois si bouleversante.

De la sphère psychologique à l'analyse comportementale, tout le monde tient tout de même à s'accorder sur un même constat : le traitement de l'autisme doit être une priorité. Mais quels traitements sont proposés à ces personnes ? Aujourd'hui, nous en retrouvons un grand nombre qui va varier en fonction de l'approche, en fonction du pays, en fonction des caractères étiologiques déterminés… Toutefois, encore à l'heure actuelle, il est difficile de parler d'un traitement « universel ». En effet, comment parler d'une certitude de traitement quand la pathologie est encore incertaine car encore parfois mal délimitée et, dans tous les cas, tellement hétérogène en fonction de chaque individu.

Pour notre étude, nous avons voulu nous pencher sur un type de prise en charge particulier : l'ABA (Analyse Appliquée du Comportement). Quel est-il ? Pourquoi est-il si réputé au niveau international et pourquoi en entendons- nous si peu parler à l'échelle nationale, et encore plus locale ? Nous avons alors décidé d'étudier comment il pouvait être mis en place, quels étaient ses tenants théoriques et comment était considéré l'enfant dans ce traitement si controversé.

Effectivement, les médias se sont emparés du sujet en diffusant émissions et reportages pour rendre état de cette prise en charge qui, télévisuellement, peut paraître spectaculaire. Nous avons donc voulu nous y intéresser de plus près et voir quelle évolution nous pourrions attendre des enfants.

Un institut médico-éducatif a ouvert récemment ses portes dans notre région et pratique un tenant de l'ABA: le Verbal Behavior. Ce petit centre où nous avons basé notre étude est le résultat d'une lutte de parents d'enfants avec autisme qui ont voulu promouvoir au mieux l'avenir de leurs enfants.

Notre objectif était alors d'observer si, de par la prise en charge de type ABA Verbal Behavior, nous pouvions constater une amélioration du stock lexical chez des enfants avec autisme.

Pourquoi le lexique ? Parce que, lui aussi, a ses richesses et ses parts de mystère. D'une part, le lexique est à la base de notre langage. Il nous permet de nommer toutes choses qui nous entourent, des émotions, des sentiments, des symboles. Il est un des fondements de notre communication. Mais d'autre part, il n'est pas suffisant à cette dernière et utiliser un lexique est loin d'être synonyme de communication. C'est cette ambivalence entre l'indispensable et l'insuffisant qui nous a interpelés. Nous avons donc décidé de mesurer les évolutions de ce lexique en le nuançant entre les mots compris par l'enfant et les mots émis par l'enfant.

Notre travail repose alors sur deux parties essentielles. Dans la première, nous allons faire un exposé général concernant trois domaines : l'autisme, l'ABA et le lexique. Pour l'autisme, nous présenterons brièvement ce qui entoure la pathologie. Nous insisterons également sur les différentes prises en charge proposées. Dans un deuxième chapitre, nous expliquerons plus en détail tous les éléments du traitement ABA (et plus précisément du Verbal Behavior). Quant au troisième chapitre, il partira de la communication pour ensuite s'attarder sur le développement du lexique et les différentes perceptions de celui-ci.
La seconde partie du travail concerne l'étude. Sur quelques mois, nous avons voulu objectiver s'il y avait une amélioration du stock lexical chez des enfants avec autisme pris en charge en IME « ABA/VB ».

CHAPITRE 1 : L'AUTISME

I- HISTORIQUE

La pathologie mentale de l'enfant était considérée jusqu'au XIXe siècle comme l'expression d'une déficience du développement de l'intelligence et le tableau clinique ne se différenciait alors pas des idioties congénitales ou acquises, des démences, des incurables ou des épilepsies. Les pathologies mentales n'étaient alors qu'exclusives aux adultes. (35)

A la fin du XIXe siècle, des tentatives de prises en charges pour ces enfants encore « inclassables »furent entreprises, essentiellement éducatives. C'est alors que commence à émerger l'idée d'une précocité des troubles de la personnalité et des troubles psychotiques.
Il faudra attendre le milieu du XXe siècle pour qu'émerge la sémiologie spécifique à la pathologie de l'enfant. (35)

Vers 1800, le médecin français **Jean Marc Gaspard Itard** (1774-1838) fut un des premiers à décrire un cas que l'on pourrait aujourd'hui apparenter à de l'autisme avec Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron.
La description donnée par Itard évoque aujourd'hui le diagnostic d'autisme : « *il se balançait sans relâche, ne témoignant aucune affection à ceux qui le servaient, il était indifférent à tout, ne donnait attention à rien, n'acceptait aucun changement et se souvenait avec précision de la place respective des objets meublant sa chambre. Sans réaction au bruit du pistolet, il se retournait au craquement d'une noisette* » (19).
Se basant sur l'idée des philosophes Cordillac et Locke, il définit l'état « sauvage » de Victor comme dû à l'absence d'influence de la société et de l'éducation. C'est pourquoi, il décida de le prendre en charge par une pédagogie intensive et autoritaire qui ne portera malheureusement pas ses fruits, puisque Victor n'eut pas accès au langage.

Cet état sauvage fut repris par **Bettelheim** dans une étude sur « les enfants loups ». Lui percevait cet état comme le résultat d'une errance en relation avec la fuite d'un vécu persécutif de son environnement.

Après Itard, c'est par l'instituteur **Edouard Seguin** que l'on a vu apparaître les premières descriptions de « traitement moral » des idiots. On n'évoquait alors pas encore à proprement parler l'autisme. Ses pratiques suscitèrent toutefois de nombreuses polémiques l'incitant à se perfectionner et à acquérir le statut de médecin. Il créa ainsi les premières institutions nord-américaines de prise en charge des enfants

ayant des troubles graves du développement. On parlerait aujourd'hui de prise en charge psycho-éducative, sur un mode essentiellement comportemental.

Le psychiatre suisse **Bleuler** fut le premier à parler « d'autisme » dans son ouvrage « *Démences précoces ou groupe de schizophrénies* » en 1911. Il partait du grec « autos » qui signifie « soi-même ».
Pour lui, l'autisme était un symptôme de la schizophrénie et se caractérisait par « *l'évasion de la réalité, avec, en même temps, une prédominance relative ou absolue de la vie intérieure* ». On était alors en parallèle avec les troubles de la pensée de la schizophrénie chez l'adulte (19)

En 1930, **Mélanie Klein** écrivit un article sur « *L'importance de la formation du symbole dans le développement* ». Elle évoquait alors le traitement psychanalytique d'un enfant dont le diagnostic actuel pourrait se qualifier d'autisme.
Elle soulignait alors que c'était la nature de la formation du symbole qui était affectée en premier : « *le symbolisme n'est donc pas seulement la base de tout fantasme et de toute sublimation, c'est sur lui que s'édifie la relation du juger au monde extérieur et à la réalité en générale* ». Aujourd'hui, l'altération de la capacité symbolique est toujours reconnue.

C'est en 1943 que **Léon Kanner** (psychiatre américain d'origine autrichienne) décrivit un tableau plus précis dans son article « *Les troubles autistiques du contact affectif* ». Il reprit le terme de Bleuler mais non plus pour définir une symptomatologie mais une nouvelle catégorie de troubles touchant très précocement les enfants.
Il décrivait alors chez onze enfants âgés de deux ans et demi à huit ans, un syndrome autistique déjà constitué. Pour lui, on se situait dans une organisation morbide particulière qui se distinguait de l'autisme infantile. Celui-ci, d'abord envisagé comme une forme précoce de la schizophrénie, fut ensuite rapidement reconnu par Kanner comme une affection autonome et spécifique liée à la toute petite enfance.

Les premières confirmations européennes du syndrome ne seront réalisées qu'en 1952 par **Van Krevelin** en Hollande et **L. Sterne** en France.
Cependant, en 1953, il faut noter que Van Krevelin se montrait déjà irrité par l'utilisation abusive et désordonnée du terme d'autisme infantile par rapport aux critères alors décrits par Kanner. Cet effet disparut peu à peu au cours des années 1960. (13)

La même année que Kanner, un psychiatre autrichien, **Hans Asperger** présentait un mémoire intitulé « *Les psychopathies autistiques pendant l'enfance* ». Il relatait son expérience au sein de la clinique pédiatrique universitaire de Vienne où il avait animé une équipe qui accueillait, pour traitement et scolarisation, des enfants de bons niveaux intellectuels mais refusés par les établissements scolaires en raison de leurs troubles du comportement. Il décrivait dans son mémoire quatre cas lui permettant de dégager une

sémiologie très fine de troubles autistiques spécifiques survenant chez des enfants sans retard intellectuel ni retard de langage. Toutefois, son texte n'eut que très peu d'écho à cette date. En 1981, **Lorna Wing** réactualise ce travail en publiant un compte-rendu des travaux réalisés et une proposition pour définir « un syndrome d'Asperger », sortant ainsi le texte de Hans Asperger de l'ombre.

II- EPIDEMIOLOGIE ET PREVALENCE

La **Haute Autorité de Santé** publiait en 2005 une estimation de la prévalence allant de 1,7 à 4 cas sur 1000 pour l'autisme infantile, et de 3 à 7 cas sur 1000 pour l'ensemble des Troubles Envahissants du Développement. Ces résultats revenaient à dix fois plus que les estimations antérieures basées sur les études publiées avant 1990. (37)

Certains, face à cette augmentation des chiffres, parlèrent « d'épidémie d'autisme ». Cependant, les discussions furent ouvertes pour établir si cette augmentation de la prévalence de l'autisme infantile et des Troubles Envahissants du Développement était « réelle » ou si elle était liée à l'évolution des critères pour définir l'autisme et les TED, et/ou à l'utilisation de ces diagnostics (y compris dans des cas où coexistaient par exemple une maladie organique).

Fombonne et Mazaubrun (37) ont d'ailleurs étudié cette variation temporelle de la prévalence de l'autisme en France en appliquant les mêmes critères de définition et les mêmes méthodes d'identification à toutes les époques. La prévalence se trouvait alors stable ce qui relativise aujourd'hui la peur de « l'épidémie d'autisme ».[1]

La Haute Autorité de Santé indique aussi que l'autisme touche trois à quatre fois plus souvent les garçons que les filles.

[1] Annexe 1, « Tableau des études de prévalence depuis 2000 »

III- NOSOLOGIE DE L'AUTISME

1. Evolution des classifications de l'autisme : intérêts et limites actuelles

Comme nous avons pu le voir dans l'historique, le terme d'autisme était initialement utilisé par **Bleuler** en lien avec la schizophrénie. Dans le **DSM-I** de 1952 et le **DSM-II** de 1968, l'autisme était d'ailleurs classé sous la rubrique « réaction schizophrénique ou schizophrénie, forme de l'enfance».

On a ensuite relié de manière plus générale l'autisme aux psychoses infantiles[1].

Il a par la suite été intégré dans les classifications parmi les Troubles Envahissants du Développement (TED) et le terme de TED a été officiellement utilisé pour la première fois dans le **DSM-III** en 1980. Depuis lors, on se base sur des critères objectifs, observables et comportementaux.

Dans la catégorie actuelle de Troubles Envahissants du Développement, les troubles s'inscrivent bien dans le processus développemental avec une extension possible à des champs variés envahissant tous les aspects de la vie des enfants. On a une référence au caractère extensif, précoce et durable des anomalies dans plusieurs domaines du développement.

Toutefois, il faut reconnaitre que les TED constituent un ensemble très hétérogène. Les raisons de cette hétérogénéité sont multiples : sévérité des perturbations, troubles associés (organiques ou psychiatriques ou autres troubles du développement), niveaux de fonctionnement (intellectuel, langagier) ou âge chronologique. (17 et 37)

De nos jours, on dispose de plusieurs systèmes de classification de l'autisme et des TED : la dixième édition de la **Classification internationale des maladies** (CIM 10)[2] proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la **quatrième édition révisée du Diagnostic and Statistical Manuel**[3] (DSM IV-R) proposée par l'Association des psychiatries américains, et enfin la **Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent révisée** (CFTMEA-R)

Le **DSM IV-R** a pour objectif de décrire clairement des catégories diagnostiques pour que les cliniciens et les investigateurs puissent faire le diagnostic des divers troubles mentaux. Toutefois, il précise

[1] Pour **Aussiloux et Barthelemy** (12), l' « autisme » aurait plus trait à un trouble du développement, tandis que dans la « psychose », on se placerait plus dans un trouble de la personnalité, une psychogenèse, avec une place centrale à l'angoisse.
[2] Annexe 2 : critères de la CIM 10 pour « l'autisme infantile »
[3] Annexe 3 : critères du DSM IV-R pour « les troubles autistiques »

que ces seuls critères ne recouvrent pas l'ensemble des circonstances justifiant un traitement et qu'ils ne constituent que des critères de recherche.

La CIM 10 quant à elle, a été conçue pour permettre à la fois l'analyse systématique, mais aussi l'interprétation et la comparaison des données de mortalité et de morbidité recueillis dans différents pays ou régions.

Le DSM IV et la CIM 10 font tous deux figurer l'autisme parmi les troubles envahissants du développement. L'autisme infantile est d'ailleurs le TED le mieux défini par la CIM 10 car les autres catégories donnent peu d'indications sur le nombre et le type de critères requis pour les caractériser.
Par ailleurs, le DSM IV et la CIM 10 présentent une forte corrélation entre leurs différentes catégories même si les formulations sont différentes.

En s'intéressant à la Classification française révisée (**CFTMEA-R**), on constate qu'elle aussi est proche de la CIM 10 et du DSM IV-R. Et pour cause : les révisions de cette classification cherchaient à améliorer la compatibilité avec la CIM 10. Toutefois, elle préserve sa caractéristique de réflexion psychopathologique. En effet, contrairement à la CIM 10 et au DSM IV-R, il ne s'agit pas d'une classification critérisée même si elle décrit des dimensions comportementales perturbées. Elle se situe plutôt dans une approche dans laquelle sont soulignés les processus psychopathologiques sous-jacents et c'est pourquoi elle est plus utilisée en France comme outil complémentaire à la CIM10. Pour la CFTMEA-R, les troubles envahissants du développement répondent aux troubles psychotiques précoces[1].

2. Le spectre des troubles autistiques :

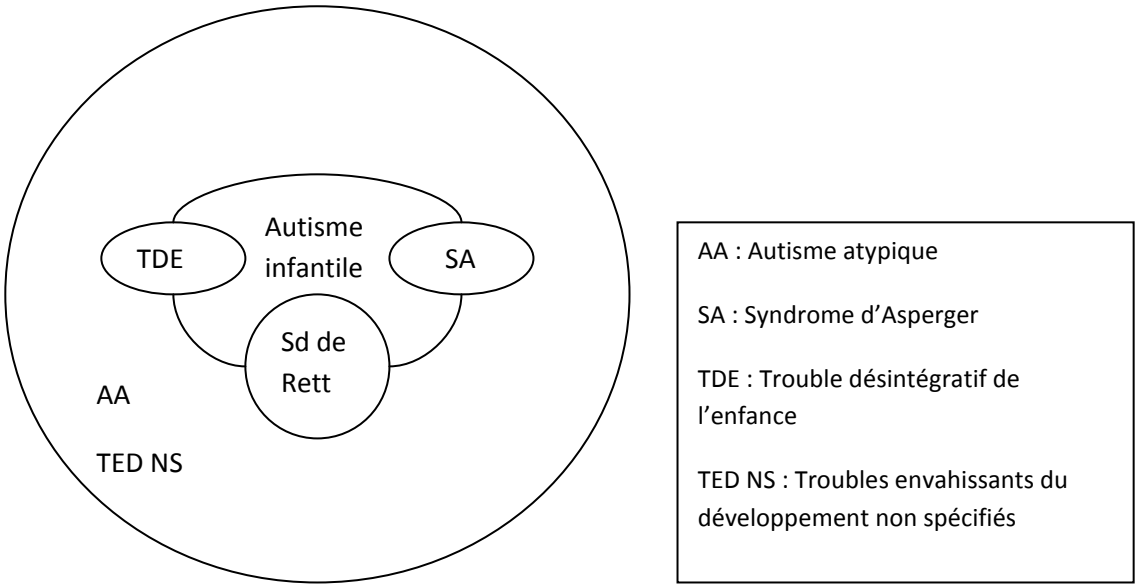
Dans chaque classification, on constate que malgré les critères des sous groupes, on peut trouver des formes intermédiaires. Ne serait-ce que lors de l'évolution d'un enfant, la modification du tableau clinique peut introduire un changement de catégorie. De nombreux tableaux cliniques sont ainsi possibles laissant paraitre un continuum entre les différentes formes de l'autisme. C'est ce que l'on qualifie aujourd'hui sous le terme de « *spectre autistique* »(17).

Habituellement, le terme de « spectre » est utilisé en psychiatrie pour suggérer que des entités sont reliées entre elles sur le plan de leurs étiologies même si elles présentent des différences sur le plan de leur sévérité. **Allen** est le premier à utiliser le terme de spectre des troubles autistiques en 1988 alors que **L.Wing** faisait référence à un « continuum des troubles autistiques » la même année. (37)

[1] Annexe 4 : Tableau comparatif des classifications de l'autisme et des TED

Des controverses existent cependant au sujet de ce concept. Elles se posent principalement sur l'étendue du spectre et sur les difficultés de diagnostic différentiel liées à son hétérogénéité. Ainsi, si la plupart des auteurs, parmi lesquels on retrouve **Bailly,** conçoivent que les entités de ce spectre sont sur un continuum et qu'il est difficile d'établir des frontières entre elles, d'autres, comme **Simpson**, pensent au contraire que des sous-groupes existent à l'intérieur de celui-ci.

Le rapport de la HAS sur les « recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme » (37) synthétise par la figure ci-dessous :



3. Importance du diagnostic de l'autisme :

A. La précocité du diagnostic :

La Haute Autorité de Santé (39) relève la nécessité de poser un diagnostic précoce de l'autisme. En effet, on comprend bien qu'un diagnostic précoce permet d'informer les parents le plus tôt possible du développement de leur enfant et ils pourront ainsi préparer et envisager au mieux son avenir. On reconnait aussi aujourd'hui que plus la prise en charge pourra être précoce et plus on pourra espérer d'effets bénéfiques pour l'enfant. La cause n'est pas encore clairement définie : certains pensent que ces effets sont dus à une plus grande plasticité cérébrale, d'autres que c'est l'action du non ancrage des comportements inadaptés par l'enfant, mais la discussion reste ouverte.

Aujourd'hui, la terminologie de la CIM 10 est recommandée afin d'homogénéiser la formulation des diagnostics. Le dépistage s'effectue maintenant dès le plus jeune âge et les troubles sont reconnus comme suffisamment stables à partir de 3 ans pour permettre un diagnostic fiable malgré une variabilité importante dans les trajectoires cliniques. De manière générale, dans le rapport sur « les recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme » (37), il est indiqué que les enfants qui présentent des anomalies dans le développement de la communication et des interactions sociales entre 2 et 3 ans s'avèrent rarement être des enfants au développement typique maïs que la fiabilité du diagnostic n'est pas établie en dessous de 2 ans. De plus en plus on essaie de distinguer des signes permettant de repérer des nourrissons « à risque » de moins de 24 mois. Actuellement les premiers signes repérés par les parents relèvent des anomalies sur le développement du langage dans les 18 mois

Une étude de **Rogers et Di Lalla** (37) indique que les signes d'autisme apparaissent dans presque tous les cas avant l'âge de 2 ans. On aurait 11% de 0 à 11 mois, 41% de 12 à 23 mois, 16% de 24 à 36 mois et 5% après 36 mois.

B. La pose du diagnostic

Il faut savoir que le diagnostic de l'autisme repose essentiellement sur la clinique. C'est par l'observation pluridisciplinaire de professionnels formés, complétée par les observations parentales que va s'établir le diagnostic en se basant sur les critères des différentes classifications énoncées auparavant.

L'approche doit être globale ce qui implique l'examen à la fois de différents secteurs de développement et à la fois des relations qu'ils peuvent entretenir.

On commence par l'entretien parental. Il recueille la description du développement précoce et actuel de l'enfant. On complétera ensuite :

*par une observation clinique dans une situation semi-structurée (par le jeu par exemple) et/ou en situation non structurée (comme dans la vie quotidienne). On pourra utiliser l'ADI-R et/ou l'ADOS-G.

*par un examen psychologique (ou des cognitions) pour déterminer le profil intellectuel et socio-adaptatif. On pourra adapter des tests non-spécifiques à l'autisme tels que le K-ABC ou les tests de Weschler[1]. Sinon,

[1] Tests de Weschler : permet de donner un QI verbal et QI performance

plus spécifique, on pourra utiliser l'échelle de Vineland[1], l'ECA-R[2] (évaluation des comportements autistiques révisée) ou le PEP-R[3] (profil psycho-éducatif révisé)

*par un examen du langage et de la communication : on relève les altérations qualitatives de la communication au niveau formel (parole et langage) et de la pragmatique ; le langage écrit étant évalué au besoin. L'ECSP[4] (échelle d'Evaluation de la Communication Sociale Précoce) et la grille de Wetherby [5]peuvent être utilisée pour les enfants avec peu ou pas de langage.

*par un examen du développement psychomoteur et sensorimoteur pour la motricité globale et fine, les praxies et l'intégration sensorielle

C. *Le diagnostic différentiel :*

Si l'on parle d'une classification rigoureuse du trouble, il est indispensable de bien diagnostiquer la pathologie en question afin de pouvoir cibler une prise en charge adaptée au trouble lui-même et non pas seulement aux symptômes. C'est pourquoi on note la place prépondérante du diagnostic différentiel. Toutefois, la frontière mince qui existe entre troubles associés et diagnostic différentiel de l'autisme peut être source de confusion.

Le rapport de la Haute Autorité de Santé (37) a recensé les principaux diagnostics différentiels de l'autisme :

**Le retard mental* : Il est souvent associé à l'autisme (80% des cas) mais il fait également partie du diagnostic différentiel.

**Les troubles spécifiques du développement du langage* : On retrouve essentiellement la dysphasie sémantico-pragmatique où la frontière avec l'autisme est la plus fine.

[1] Cf. Partie pratique

[2] ECA-R : elle évalue l'intensité de la sémiologie autistique d'enfants présentant un retard de développement (autiste ou retardé). Pour les nourrissons, on utilise une autre forme adaptée : l'ECA-N.

[3] PEP-R : il décrit le comportement et les compétences développementales de l'enfant dans différentes situations en évaluant les capacités actuelles et émergentes dans différents domaines.

[4] ECSP : jusqu'à 30 mois on évalue l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement en essayant de voir quel rôle prend l'enfant dans ces trois domaines (il initie, maintient ou répond). On détermine ensuite un niveau développemental pour chaque échelle.

[5] L'échelle de Wetherby définit un profil de communication en classant les fonctions de communication (actes non interactifs pour la communication privée, les actes interactifs)

*<u>*Les troubles de la coordination motrice*</u> : selon la CIM 10, ils ne font pas partie des « troubles envahissants du développement » mais des « troubles du développement psychologique » se rapprochant alors des « troubles spécifiques du développement de la parole et du langage »

*<u>*L'hyperactivité avec déficit attentionnel*</u> : ces syndromes présentent également des altérations du comportement relationnel et de la réactivité sociale justifiant la place dans le diagnostic différentiel.

*<u>*Le syndrome de Gilles de la Tourette*</u> : On y retrouve les comportements répétitifs et les intérêts restreints de l'autisme. De plus, les tics existant dans ce syndrome ainsi que les routines obsessionnelles et compulsives sont parfois difficiles à distinguer des stéréotypies et des rituels observés dans l'autisme.

*<u>*Les déficits sensoriels*</u> : comme la déficience mentale, ils sont souvent associés à l'autisme mais font également partie du diagnostic différentiel

*<u>*La schizophrénie*</u> : on peut retrouver des concordances dans les symptômes négatifs (apathie, pauvreté de la mimique ou du contact social), mais il n'existe pas dans l'autisme, à l'inverse de la schizophrénie, de symptômes positifs tels que les hallucinations, les bizarreries du comportement ou les troubles du cours de la pensée

*<u>*Les troubles obsessionnels compulsifs*</u> : Les comportements ritualisés stéréotypés, répétitifs, observés dans les TED peuvent être confondus avec des comportements « obsessionnels ».

*<u>*Les troubles de la personnalité*</u> : ce sera l'histoire du développement précoce qui pourra généralement faire la différence entre des troubles schizoïdes de la personnalité et un adulte autiste.

*<u>*Les carences affectives précoces*</u> : Comme le montre l'étude de **Rutter** (19), certains enfants qui ont été victimes précocement de carences affectives graves peuvent développer des comportements stéréotypés et des troubles des interactions. Si ces carences sont prolongées, les altérations cognitives peuvent être définitives, mais dans les cas où les conditions de vie parviennent à se normaliser, on peut espérer une amélioration rapide du développement.

IV- LES SIGNES CLINIQUES :

Les troubles autistiques constituent un syndrome, c'est-à-dire selon le petit Robert « un ensemble bien défini de symptômes qui peut s'observer dans plusieurs états pathologiques différents et qui ne permet pas à lui seul de déterminer la cause et la nature de la maladie »
L'autisme infantile est aujourd'hui défini comme débutant précocement (avant l'âge de trois ans) et se caractérisant par la présence de trois types de perturbations constituant un trépied.

Il semble intéressant de repartir de la description de l'autisme de Kanner et de constater l'évolution entre cette conception et celle actuelle du trépied autistique.

Dès la publication de son article en 1943, **Kanner** affirme que le désordre fondamental de ces enfants âgés de 2 ans et demi à 8 ans est « *l'incapacité de l'enfant à établir des relations normales avec les personnes et de réagir normalement aux situations depuis le début de sa vie* » (13). **Asperger** écrivait dans la même année que « *la perturbation fondamentale du psychopathe autistique [était] une limitation des relations avec l'environnement*». (19)

Kanner développait alors trois points essentiels dans son tableau :

-le retrait autistique (aloneness)

-le besoin d'immuabilité (sameness)

-les stéréotypies

Il en ajoutait un toujours présent mais s'écartant du trépied :

-les troubles du langage.

Selon le rapport de la Haute Autorité de Santé (37), les symptômes de l'autisme infantile et des TED sont représentés par des comportements particuliers. Ils sont liés à la présence d'altérations qualitatives dans plusieurs domaines du développement et non à l'absence totale de compétences dans ces domaines.

Les classifications actuelles recoupent trois atteintes principales :

-les altérations qualitatives des interactions sociales ;

-les altérations qualitatives de la communication ;

-le caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités.

Toutes ces anomalies sont présentes chez l'enfant atteint d'autisme mais à des degrés variables selon la sévérité des troubles et l'importance des troubles associés.

Nous listerons dans une troisième partie plus spécifiquement par rapport à notre étude les différentes altérations du langage.

1. L'autisme de Kanner :

A. *Le retrait autistique :*

Le retrait est nommé autistique à partir de la description de **Bleuler** sur la schizophrénie « *cette évasion de la réalité, et dans le même temps la prédominance relative ou absolue de la vie intérieure, c'est ce que nous appelons autisme* » (3)

Pour **Kanner**, ce comportement pathologique est présent dès le début des troubles et même au début de la vie. Ce constat le différencie de la schizophrénie dans laquelle l'autisme (selon Bleuler) survient mais dans un deuxième temps, le plus souvent à l'adolescence, après une période plus ou moins longue de développement apparemment normal.

Kanner caractérise ce retrait par une nette tendance à *l'isolement* avec un *désintérêt* complet du monde sonore malgré des bizarreries perceptives et une audition caractéristique. Certains bruits leur sont plus perceptibles alors que, paradoxalement, d'autres, peut être plus intenses, ne semblent pas être entendus. Il les décrit comme ne réagissant pas à la présence ou au départ des parents et n'ayant aucunes réactions d'anticipation.
Il constate par ailleurs un regard fuyant et parle de *regard périphérique*, qui traverse les gens sans les voir, vide et impossible à accrocher, ou bien de « regards en coup d'œil ».(13)

Il ajoute que l'enfant ne supporte pas le *contact physique* et que l'ajustement postural qui existe normalement lorsque l'on porte l'enfant n'apparait pas.
R Soulayrol (14), soulignant cette crainte du contact corporel en face à face, fait remarquer que l'approche de l'enfant par le dos est vécue comme moins intrusive et moins dangereuse.

B. *Le besoin d'immuabilité (sameness) :*

Kanner explique que « le comportement de l'enfant est gouverné par un obsessionnel et anxieux *désir d'immuabilité*, que personne, sauf l'enfant lui-même, en de rares occasions peut rompre » (19).
Tout doit être maintenu dans l'état tel qu'il a été perçu pour la première fois. De cette conception découle souvent des *rites* d'habillement, de jeu, de coucher, d'alimentation. Toute faille dans l'immuabilité, tout

changement même minime de l'environnement ou dans les séquences comportementales auxquelles il est habitué, peuvent entrainer des réactions massives d'angoisse. Kanner insistait alors sur la mémoire parfois extraordinaire de ces enfants qui peuvent se souvenir des caractéristiques précises d'une scène ou d'un environnement perçu en une seule occasion.

C. ***Les stéréotypies :***

Elles sont caractéristiques de l'autisme. Le petit Larousse les définit comme « une répétition immotivée, automatique et inadaptée à la situation, de mots, de mouvements ou d'attitudes ».

Généralement, on distingue les *stéréotypies gestuelles et verbales*[1]. Dans le premier cas, Kanner décrit des battements d'ailes, des jeux de mains devant les yeux, des gestes de pianotage, de grattage, de tapotage. On retrouve aussi souvent une démarche particulière en un seul bloc avec les bras collés au corps, anarchique, les jambes étant lancées n'importe comment, ou bien une démarche sur la pointe des pieds (13). Des rythmes à type de balancement du buste et de tournoiement sur lui-même sont aussi observés.
Si l'enfant est dans le langage, Kanner remarque des stéréotypies verbales sur un mot ou une expression.
Quand une personne interfère avec le déroulement d'une stéréotypie, Kanner décrit souvent chez l'enfant des manifestations parfois intenses d'anxiété ou des comportements agressifs. Les stéréotypies sont souvent majorées par des situations nouvelles ou lors de l'approche d'une personne.

D. ***Le retard de langage :***

Le retard de langage est constant chez les enfants avec autisme. Sur le groupe de l'étude de Kanner, trois enfants sur dix n'avaient pas de langage et les huit autres présentaient de nombreuses particularités de l'expression verbale avec un retard d'accès à l'expression orale. Le *jargon* que l'on pouvait percevoir était alors pris comme sans signification.
On notait toutefois une ébauche de langage, même s'il était *stéréotypé* et *obsessionnel* et qu'il se réduisait souvent à une *écholalie*[2] . L'utilisation du *oui* était souvent très retardée, les intonations étaient variables et la *voix* mal contrôlée avec un rythme changeant. (13)

Ce tableau typique de l'autisme infantile de Kanner a été complété, la même année, par la description clinique de **Hans Asperger** de la « psychopathie autistique ». Dans le groupe d'enfants étudiés par H.Asperger, on retrouve la plupart des signes de l'autisme infantile précoce de Kanner avec cependant

[1] Cf. « 3. Les principales altérations du langage chez l'enfant autiste avec langage »
[2] Echolalie : Répétition de mots ou de phrases

des spécificités. Il ajoutera entre autres que leur regard « *ne se fixe jamais sur un objet, sur une personne donnée- ils n'ont ni attention, ni contact vivant* », ou qu'ils sont *pauvres en mimiques et en gestuelle*. Le langage est jugé anormal avec des *phrases psalmodiées* ou *modulées* de façon excessive, et un discours qui « ne s'adresse pas à un interlocuteur ».

Asperger insistait sur leur *maladresse physique*, sur les anomalies des coordinations motrices et sur les difficultés de scolarisation et *socialisation*, en partie en lien avec leurs comportements bizarres et leur volonté de ne faire que ce qu'ils veulent, quand ils veulent.

Il soulignait ensuite les compétences paradoxales que présentaient certains de ces enfants en mathématiques et pour les connaissances abstraites.

Asperger l'assimilait à une *compensation par hyper-intellectualisation* du fonctionnement mental de ces enfants. Ce sont d'ailleurs ces compétences étroites mais approfondies qui permirent à ces « psychopathes autistiques » devenus adultes de bien réussir socialement. Il décrivait aussi un *égocentrisme* et un jugement très sûr des autres.

Asperger décrivait leur « *contact créatif avec la langue* » : ces enfants s'exprimaient avec un langage original par l'emploi de mots inhabituels ou par des « expressions nouvelles ou modifiées qui sont très pertinentes ».

Toutefois, il est évident que ce tableau divergeait largement de celui de Kanner. Dans les années 80, comme nous l'avons vu dans l'historique, sous l'impulsion de **Lorna Wing**, mère d'enfant autiste et psychiatre, ce tableau clinique se détacha de l'autisme infantile pour prendre le nom de *« syndrome d'Asperger »*. Comme l'autisme de Kanner, on retrouve des anomalies qualitatives dans les interactions sociales, des intérêts restreints et des activités répétitives. Cependant, il s'en différencie par une *absence de retard de langage et de retard mental*, bien que l'on note des particularités avec des difficultés d'intégration des informations de nature sociale.

Les critères syndromiques proposés par Kanner se sont révélés par la suite trop vagues car la simple énumération des caractéristiques communes des cas ne pouvait pas résoudre tous les problèmes. La question qui sortait alors était : quels sont les comportements « nécessaires » et « suffisants » pour considérer un sujet comme autiste ? Est ce que l'on peut définir les comportements de façon opérationnelle ?

2. La conception actuelle

A. *L'altération qualitative des interactions sociales*

Ces enfants sont décrits comme peu sensibles *à la sphère sociale*, que ce soit pour l'existence des autres ou pour leurs sentiments. Les enfants apprécient mal les signaux sociaux et émotionnels et ne réagissent pas aux émotions des autres.
Dans certains cas, ils peuvent agir comme si les autres n'existaient pas : ils vont ne *pas répondre* à leur appel, *éviter* le contact visuel ou bien encore traiter les gens comme s'ils étaient des *objets inanimés* ou de simples outils.

Lorsqu'ils sont en contact avec les autres, ils pourront être dans le *refus* ou *l'incapacité de jouer* à un jeu de coopération, se lier d'amitié, ou ne serait ce que le désir ou l'envie d'avoir des rapports sociaux. Lorsqu'ils parviennent à des jeux sociaux, ils seront le plus souvent inhabituels : le jeu est généralement routinier et répétitif par rapport au jeu spontané et créatif. De plus les jouets seront détournés de leur utilisation habituelle : ils seront mordus, retournés, sucés...
Les jeux d'imagination en interaction (comme les jeux de rôle) sont souvent absents ou notablement altérés. Les jeux d'imitations simples ou les gestes ritualisés propres à la petite enfance manquent souvent, ou bien ils surviennent hors de propos et de façon mécanique.

Par ailleurs, ils peuvent n'afficher aucunes *expressions faciales appropriées* à l'occasion et peuvent plutôt, à l'inverse, faire une mimique complètement inappropriée aux circonstances.

Dans certains cas, on pourra distinguer une *recherche atypique de réconfort* en période de perturbation : lorsque leur besoin d'immuabilité est perturbé ou lorsqu'ils sont agités, ils ne parviennent pas toujours à communiquer leur besoin aux autres pour trouver du réconfort. Parfois même, ils ne comprennent même pas que les autres peuvent les aider et cela peut se manifester par des excès de colère encore plus violents.

L'imitation est atypique : ils ont besoin de consignes directes car ils ne parviennent pas toujours à observer et imiter spontanément divers comportements et habiletés.

B. *Altérations qualitatives de la communication*

« *La difficulté de communiquer avec un enfant autiste est une expérience indiscutable que font tous ceux qui sont amenés à vivre avec l'un d'entre eux. L'importance de cette difficulté a souvent permis un glissement qui tend à faire de l'enfant autiste quelqu'un qui ne communique pas. Le rétablissement d'une position plus nuancée est en train de se faire grâce à des approches pluridisciplinaires : l'image que la littérature de ces dernières années donne de lui est celle d'un enfant dont les comportements de communication sont à la fois limités et étranges* » (**Livoir Petersen** (30))

De manière générale, on parle d'altérations qualitatives de la communication car on peut constater un *manque d'utilisation sociale des acquisitions langagières*. L'enfant n'entre pas dans la *réciprocité* des échanges conversationnels, il manifeste un manque de *souplesse* dans l'expression verbale et un relatif manque de *créativité* et de fantaisie dans les processus de pensée.

Dans certains cas, il leur manque même le *sens de la communication*, c'est à dire qu'une chose va influer sur une autre. Fréquemment, ces enfants font des efforts de communication mais ils ne savent pas comment s'y prendre et, de ce fait, ils ne parviennent pas à leur but. On peut prendre l'exemple de l'enfant se jetant au sol qui témoigne d'un désir de communiquer mais inadapté et avec lequel on ne fait pas toujours le lien.
Toutefois, ces tentatives de communication ne sont souvent *pas adressées à quelqu'un* et ne sont pas encore sociales. Ce sera par la prise en charge que l'enfant verra que montrer un objet sera sans doute plus évocateur (25).

Si l'on cherche à qualifier les troubles, on pourra les classer en trois catégories.

Tout d'abord, on retrouve des limites importantes dans la *communication verbale et non verbale*. Ne reconnaissant que peu de signaux subtils de la communication non-verbale, la plupart des enfants atteints d'autisme sont incapables de répondre aux nuances de la communication : il est nécessaire que l'on comprenne ce que l'autre dit pour répondre de manière compréhensible.
De ce fait, on verra généralement apparaitre un retard ou une absence totale du développement du langage parlé sans tentative de compensation par des gestes ou des mimiques.
Dans d'autres cas, ce sera une *incapacité à maintenir une interaction* car l'enfant pourra couper la parole à son interlocuteur, ou plus simplement, ne pas amorcer ou répondre à l'interaction de l'autre, les indices non-verbaux étant encore mal décodés.

Ensuite, la *communication réceptive* se verra également touchée. L'information est traitée différemment : ils peuvent n'attacher aucune importance au langage verbal ou bien ne comprendre que le sens littéral ou ne s'accrocher qu'à la forme et non au contenu du message.
La compréhension est reconnue comme souvent tardive et l'individu peut être incapable de comprendre des questions ou des directives simples. A cela s'ajoute une *perturbation de la pragmatique du langage* se traduisant souvent par l'incapacité à coordonner la parole et la gestuelle, à comprendre l'humour et des aspects non littéraux du discours comme l'ironie ou le sous entendu.

Enfin, la *communication de type expressif* est limitée. Dans le cas ou le langage se développe, le timbre, l'intonation, la vitesse, le rythme ou la charge émotionnelle de celui-ci peuvent être anormaux (le ton de la voix peut par exemple être monotone ou inapproprié au contexte ou bien des phrases affirmatives peuvent se terminer par des inflexions interrogatives).
On note aussi une immaturité au niveau des structures grammaticales, avec un langage utilisé de manière stéréotypée et répétitive ou un langage idiosyncrasique.

Tous ces aspects seront repris qualitativement et plus en détail dans la partie sur les anomalies du langage et de la communication sur l'enfant autiste avec langage (V-3)

C. ***Caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités***

On peut noter un *répertoire restreint des activités* de l'enfant. Généralement il y a un intérêt plus important aux objets qu'aux humains. Toutefois, pour beaucoup d'entre eux, le répertoire d'activités avec les objets qu'ils aiment est très restreint et ne pourra se focaliser que sur une seule utilisation. On se retrouve alors face à un type d'utilisation de certains objets anormal qui, de plus est, envahit souvent les autres activités ce qui augmente le caractère perturbateur du comportement.

On retrouve par ailleurs les *mouvements corporels stéréotypés répétitifs* que nous avons pu évoquer dans la classification de Kanner.

Des *préoccupations persistantes* relatives à des parties d'objets ou un *attachement à des objets inhabituels* sont aussi relevés. Les enfants se trouvent souvent fascinés par des objets particuliers, des sons, des couleurs, des textures dépassant le simple intérêt. L'enfant atteint d'autisme est attiré par des objets pourvoyeurs de sensations et porteurs de certaines qualités sensorielles fortes (sonores, visuelles, olfactives, tactiles)

Pour les auteurs post kleiniens, l'enfant semble vivre ces stimulations et entre dans une sorte de relation d'identités avec l'objet stimulant. **Meltzer** (14) a décrit sous le terme de « *démantèlement* » cet état où le soi de l'enfant autiste, dissocié et sans unité, serait réduit à vivre des événements uni sensoriels. Cette expérience aurait pour conséquence de mettre hors d'activité les représentations idéiques et fantasmatiques.

L'enfant avec autisme est souvent sujet à un problème *d'attention et de motivation*. Ils peuvent ne fixer leur attention que sur un seul aspect d'une situation et ignorer tous les autres, éprouver de la difficulté à porter leur attention sur des personnes ou des activités, écouter des parties limitées d'une conversation et être incapable de comprendre l'intention de l'interlocuteur.
Ils sont en général motivés par des *préférences et intérêts très personnels*

Une forte perturbation peut-être notée lorsqu'il y a un changement dans l'environnement : les enfants témoignent d'une tendance à rigidifier et à ritualiser de nombreux aspects du fonctionnement quotidien (concernant habituellement aussi bien les activités nouvelles que les activités routinières et les jeux familiers).

On constate évidemment que la structure de l'autisme a peu changé. Les points principaux sont identiques entre la description de Kanner et celle actuelle, à la différence près de la terminologie et de précisions ajoutées avec le temps.

Toutefois, un point essentiel n'est pas abordé dans ces descriptifs : il s'agit de la question de **l'intelligence de l'enfant avec autisme**.

Kanner écrivait « *L'ahurissant vocabulaire des enfants qui parlent, leur incroyable capacité à se rappeler des événements remontant à plusieurs années, leur phénoménale aptitude à apprendre par cœur des poèmes et des noms, et la précision avec laquelle ils se souviennent de structures et de séquences complexes, témoignent de leur bonne intelligence* » (16)

Theo Peeters (25) s'interrogeait sur la différence qu'il existait entre ce « handicap » et les autres : « *comment se fait-il que les enfants atteints d'autisme soient si différents des autres enfants handicapés ?* »
C'est alors qu'il parle de la cognition de ces enfants. Si l'on recherche la définition (5) la cognition est l'acte de connaissance et la faculté de reconnaitre. Elle est en relation avec la compréhension. Or, il explique que les personnes autistes ont un style cognitif différent du nôtre : leur cerveau assimile les informations sensorielles de manière inhabituelle. Il faut ici comprendre que les facultés de développement de la personne autiste ne sont pas « retardées » mais « différentes ».

La majorité des personnes atteintes d'autisme sont aussi de modérément à sévèrement, déficientes mentales (60% ont un QI inférieur à 50). 20% des personnes atteintes d'autisme sont jugées « normalement douées ». Cependant, ces expressions semblent mal choisies dans le sens où ces personnes sont plus handicapées sur le plan social (25)

Uta Frith soulève alors la différence entre le « test d'intelligence » (intelligence pendant les tests) et la « world intelligence » (intelligence dans la vie de tous les jours, parfois appelée « bon sens »). Elle illustre son idée par l'exemple d'enfants brésiliens qui vivent dans la rue et ne parviennent pas à faire des additions alors qu'ils sont tout à fait capables de manier l'argent lorsqu'ils vendent leurs fruits. Pour les autistes « doués » nous nous situons dans le processus inverse : en tests d'intelligence, ils seront assez à l'aise et réussiront les items, tandis que dans la vie, ils ne parviendront pas à faire le lien car ils manquent de bon sens et sont alors handicapés sur le plan social.

La question de l'intelligence des enfants avec autisme est ainsi controversée entre les résultats des bilans et la réalité, où se crée une sorte de dichotomie entre le potentiel et la mise en action de ce potentiel.

3. Principales altérations du langage chez l'enfant autiste avec langage :

Lorsque les enfants atteints d'autisme acquièrent le langage, il est souvent très particulier avec un certain nombre d'anomalies caractéristiques, même si, de manière générale, la présence de langage est de bon pronostic.

U.Frith estime que les difficultés dans le domaine langagier ne se situeraient ni dans la phonétique, ni dans la syntaxique, mais dans la sémantique (c'est-à-dire dans la capacité à comprendre et à donner sens au langage) et dans la pragmatique (c'est-à-dire dans la capacité d'utiliser le langage dans un but de communication.)

Nous allons ici chercher à répertorier et comprendre l'essentiel des anomalies qualitatives du langage et de la communication chez ces enfants.

***La difficulté de formation et la compréhension du concept (généralisation/particularisation) :**

Pour commencer, il est intéressant de mettre en lien la communication et le style cognitif rigide de ces enfants. Dans son ouvrage, **Hilde de Clercq** (12) nous parle de la difficulté de ces enfants à généraliser un vocabulaire acquis car ils restent rigides à une perception. Dans le développement typique du jeune enfant, dans un premier temps, on peut s'attendre à une surgénéralisation des termes : l'enfant aura tendance à appeler « chaise » un sofa, un fauteuil ou un banc. On voit bien qu'il identifie bien la caractéristique

principale mais qu'il ne prend pas encore en compte toutes les qualités du signifié à retranscrire dans le signifiant. Par la suite, il va découvrir son erreur et se corriger par lui-même. **T.Petters** (25) note que ces enfants ont plus tendance à se laisser guider par le sens (ici s'asseoir) que par la perception (ici, les caractéristiques de la chaise).

Dans le cadre de l'autisme, le cas de figure est inversé. En effet, c'est la particularisation qui prime avec une accroche au premier contexte. Par exemple, le mot « verre » ne sera associé qu'au premier verre que l'on aura nommé et pas à un autre plus grand ou plus petit ou d'une autre couleur. Certes, **Aimard** (1) relate que ce processus est possible dans le développement typique de l'enfant mais dans une moindre mesure et non de manière systématique.

Pour **Hilde de Clercq** (11), la base de compréhension de l'enfant est souvent trop limitée pour rendre possible une généralisation spontanée. L'enfant autiste est trop sensible aux détails et rassemble beaucoup d'énergie pour en faire un tout.
Van Dalen (30) écrit « *Cette sensibilité autistique pour une partie plutôt que pour un ensemble est généralement connue et s'appelle « hyper sélectivité »* ». La compréhension du concept est perturbée et amène les enfants autistes à un manque de généralisation, des problèmes de compréhension des mots simples, et de particularisation.
On comprend alors les barrières que cela pose dans l'acte de communication puisque les référents étant différents, on sort des limites du code commun.

T.Petters (25) soulève dans un second temps les difficultés de la langue française pour l'acquisition du langage. Il donne l'exemple des termes « grand » et « petit », concepts simples pour la majorité mais problématiques pour les enfants avec autisme. En effet, on ne peut attribuer à ces deux concepts une signification en partant d'une perception littérale au sens absolu. Il est toujours nécessaire de se référer au contexte de présentation pour pouvoir les déterminer (il est grand/petit par rapport à …) faisant alors intervenir une composante pragmatique le plus souvent défaillante ou absente.
De la même manière la base de perception est difficile dans la préposition « dans » : on comprend facilement « l'oiseau est dans la cage » mais plus difficilement « il rentre dans deux semaines ».

<u>*L'inversion pronominale :</u>

Les enfants autistes verbaux ont généralement une difficulté dans l'usage des pronoms personnels « je/tu ».
Toutefois, **Denny Krichel et Bourg** (30) soulèvent le problème de savoir s'il s'agit d'une inversion pronominale marquant un manque de différenciation entre soi et les autres (ce qui se rapprocherait des troubles de la « théorie de l'esprit »), ou si l'on ne se situerait pas dans une sorte d'écholalie où le « tu » serait employé par imitation tout en faisant référence à lui-même.

De plus, selon **Benveniste**, les pronoms « je » et « tu » sont des déictiques, des embrayeurs qui ne renvoient pas toujours à la même personne et qui changent en fonction de réalités extralinguistiques. On est dans le cas de mots possédant une signification générale propre qui se particularise dans le message produit. En effet, par exemple dans le pronom « je », le sens général serait la désignation de sa propre personne, mais ce « je » n'aura pas la même référence (c'est-à-dire le même signifié) selon le moment et la personne qui l'énonce. On parle alors de l'importance de la situation d'énonciation, situation souvent confuse pour l'enfant porteur d'autisme.

***Accès souvent difficile au « oui »**

En effet, le « oui » implique une prise de décision de la part de l'enfant. On entre alors dans un processus qui peut être difficile dans ce cas là car il met en cause des concepts abstraits. Or, nous savons que l'enfant porteur d'autisme a une grande difficulté d'abstraction.

De plus, identifiant peu sa personne dans ses limites, la prise de décision personnelle se retrouve d'autant plus difficile.

***Utilisation inappropriée des prépositions, conjonctions, pronoms**

L'enfant avec autisme qui entre dans le langage conservera toute sa sémiologie. Ainsi, son langage se collera généralement à la réalité perçue et pourra être aussi figé que ses rituels. Une personne qui s'appelle « Jean », restera une personne qui s'appelle « Jean » et ne pourra pas être substituée par un pronom tel que « il » ou « lui ». On se retrouve dans les mêmes champs de difficultés que précédemment, à savoir une perturbation de la capacité d'abstraction, de généralisation mais aussi d'énonciation. En effet, prépositions, conjonctions et pronoms relèvent de la situation d'énonciation déjà évoquée dans l'utilisation du « je/tu » : l'enfant a des difficultés à se projeter dans le contexte discursif où toutes ces allocutions prendront un sens différent en fonction de la situation d'énonciation.

***L'écholalie :**

L'écholalie est souvent directement associée à l'autisme. En effet, l'étude montre que près de 75% des jeunes atteints d'autisme et étant entrés dans le langage possèdent des écholalies. Elle a pendant longtemps été considérée comme un comportement indésirable, obsessionnel, autoexcitateur et sans valeur communicative.

Cependant, il faut savoir que l'écholalie n'est pas caractéristique à l'autisme. Lors du développement du langage, tous les enfants présentent des formes d'écholalie vers le 18e mois (elle se développera vers 36 mois dans l'autisme).

Theo petters (25) explique que l'écholalie de l'enfant autiste doit être interprétée comme un effort de participation. En effet, si l'on prend en considération toutes les difficultés déjà énoncées sur l'acquisition de mots simples, l'écholalie peut être considérée comme un moyen intermédiaire à la communication. [1]

Pour comprendre leur point de vue, il se réfère à notre situation face à une langue étrangère : si l'on nous demande d'ouvrir une porte dans une langue que l'on peut comprendre, on le fera immédiatement, en revanche, s'il s'agit d'une langue étrangère, nous aurons tendance à répéter littéralement la phrase comme pour essayer de percer le sens. De la même manière, si dans une langue étrangère on nous apprend une phrase pour demander ou sont les toilettes, on apprendra une chaîne de phonèmes sans pouvoir la segmenter en mots et, probablement, elle sera répétée telle quelle dans la situation dite.

Par ailleurs, certaines expressions d'écholalie différée peuvent paraitre inhabituelles car elles sortent souvent du contexte et du champ sémantique en question. Toutefois, lorsque l'on comprend d'où elles viennent, elles peuvent devenir beaucoup plus sensées et transmettre ainsi des intentions communicatives. **Boileau** (11) parle d'un problème de « décontextualisation » qui apparait alors souvent comme un trouble pragmatique où le discours induit chez le destinataire un sentiment d'inadéquation. Il relate l'exemple d'une petite fille qui, pour manifester son incompréhension sur le changement de personne qui l'accompagne à la piscine, utilisait un énoncé d'emprunt dans les « 101 dalmatiens » lors de l'enlèvement des chiots. Son père l'interprétait alors comme une intention de communication pour signifier sa sensation de rapt.[2]

L'écholalie ne se trouve donc pas toujours un langage dénué de sens mais plutôt une tentative de dominer une situation avec les moyens dont dispose l'enfant. Pour **Petters**, s'il est impossible de le faire avec l'hémisphère gauche par l'analyse de la perception d'après le sens, l'enfant passera par l'hémisphère droit où il reprend la perception sans la décoder ou en la décodant à peine.

<u>*Les idiosyncrasies de langage :</u>

L'enfant avec autisme utilise un langage propre à lui-même et n'ayant pas de référence au contexte commun locuteur-auditeur. **Hilde de Clercq** (25) précise que les « *expressions écholaliques sont des essais pour survivre* ». L'écholalie constituerait une forme idiosyncrasique de communication chez ces enfants mais on peut aussi y retrouver certains néologismes ou certaines paraphasies.

---

[1] Il donne pour exemple Jérôme qui, pour écouter de la musique répétait : « éloigne toi de la radio, tu vas l'abimer ». En effet, il avait l'habitude d'entendre cette phrase lorsqu'il s'approchait du poste. On retrouve ce que l'on appelle « le caractère permanent de la situation d'apprentissage » : Jérôme voulait communiquer à son entourage « j'ai envie d'écouter la musique » mais tout ce qu'il avait à disposition était cette phrase

[2] **Boileau** explique que dans cette situation on a à la fois une communication appropriée car la fillette exprime sa sensation de rapt et de désarroi mais aussi une communication inappropriée car elle ne parle pas en son nom mais s'appuie sur une mémoire perceptive figée, sans adresse à quelqu'un.

***Les stéréotypies verbales**

Les stéréotypies verbales sont des productions que les enfants porteurs d'autisme répètent, de manière systématique et automatique. Il peut s'agir de syllabes, de mots ou de groupes de mots. Elles n'ont généralement pas de sens en rapport avec une ou la situation vécue (ce qui la différencie aussi de l'écholalie). Elles peuvent parfois être modulées par les sentiments de colère, de satisfaction ou d'étonnement de la personne. L'enfant avec autiste pourra aussi s'en servir comme autostimulation auditive.

***Confusions de mots semblables ou apparentés par le son ou par la signification**

On se situe ici dans une difficulté d'accès aux homophones, presqu'homophones et synonymes. Ces catégories de mots relèvent du traitement du langage élaboré nécessitant une certaine souplesse dans les notions de signifiant/signifié. On comprend donc que pour un enfant au langage fragile ces notions soient perturbées.

En outre, il s'agit de nouveau de catégorie faisant intervenir la notion symbolique des mots. En effet, dans le langage oral, un homophone va prendre son signifié (son sens) dans le contexte. Or, l'accès au contexte est difficile pour ces enfants qui, comme nous l'avons dit, ne peuvent se dé-contextualiser.
Le schéma est identique pour un signifié qui peut prendre la forme de plusieurs signifiants.

***Mauvais contrôle vocal :**

Les enfants porteurs d'autisme ont des difficultés pragmatiques. Or, la hauteur, le volume, l'intonation ou le timbre vocal dépendent entre autres de ces capacités pragmatiques. Parler trop fort ou trop aigu sur une intonation d'interrogation alors que l'on est dans la narration ne leur pose pas forcément de problème à partir du moment où ils ne connaissent ou ne respectent pas ces normes discursives.
D'autre part, on peut aussi penser que ces variations du contrôle vocal entrent aussi dans un contexte d'auto-stimulation auditive au même titre qu'agiter aléatoirement ses doigts devant les yeux.

***Compréhension :**

Les enfants avec autisme présentent des *difficultés* de compréhension du discours d'autrui mais aussi des difficultés d'accès au sens des *mots abstraits*. Il faudra souvent leur réexpliquer une consigne en l'accompagnant de geste ou d'un exemple pour qu'ils prennent conscience du but de l'exercice. Dans un autre cas de figure, on sera dans une *compréhension littérale* des énoncés ou avec seulement une prise d'indice partielle ce qui ne leur permettra pas de répondre à une consigne donnée.

Par ailleurs, pour **Rutter**, le trouble de la perception et de la compréhension du langage (séquençage, abstraction, codage) constitue l'anomalie fondamentale de l'autisme dans le domaine langagier. L'isolement ne serait pour lui que la conséquence de ce déficit. Il en donne pour preuve que l'on rencontre de façon significativement plus élevée des retards de langage ou des troubles de l'apprentissage de la lecture dans les fratries d'enfants autistes. Cette position est en opposition avec d'autres conceptions pour lesquelles ces

troubles du langage seraient avant tout le reflet et la conséquence des troubles relationnelles et traduiraient l'impossibilité de l'enfant de se situer comme un sujet dans une interaction langagière avec autrui.

« J'éprouvais un plaisir trop intense à chercher à me dissoudre dans l'espace pour consentir à rétrograder vers une pauvre chose à deux dimensions comme la compréhension verbale »Donna Williams

4. Les troubles associés

Dans la plupart des cas, on note associé un *retard mental* pouvant aller du retard mental léger au retard mental profond. Dans le rapport de la Haute autorité de santé (37), **Fombonne** est cité relevant 41.9% des enfants autistes présentant un retard mental sévère ou profond. Les capacités cognitives sont altérées mais sont généralement hétérogènes avec des capacités verbales plus faibles que les non verbales (2)

L'enfant en trouble autistique peut aussi présenter d'autres *troubles comportementaux* comme de l'hyperactivité, un déficit attentionnel, de l'impulsivité, des comportements d'automutilation, de l'agressivité, et surtout chez les plus jeunes, d'importantes crises de colère.

Dans certains cas, on pourra avoir des anomalies du *comportement alimentaire,* des *peurs* ou des *troubles du sommeil*.

On peut aussi retrouver des *perturbations de l'humeur* où l'enfant peut, par exemple, avoir des crises de rires ou de larmes inexpliquées ; et des *perturbations émotionnelles* : aucune réaction de peur face à des dangers réels, mais une peur excessive face à des objets inoffensifs.

A l'adolescence, on pourra voir apparaitre des *conduites dépressives* s'ils ont conservé des capacités de prise de conscience.

5. Evolution du trouble :

Il faut savoir que les altérations des interactions sociales peuvent évoluer avec le temps et varier selon le stade de développement du sujet. Les perturbations seront de même nature mais auront des manifestations différentes, adaptées à l'âge de développement.

Manzano (19) fit une étude en 1987 sur cent enfants de six à huit ans et revus une vingtaine d'années plus tard. Elle constate alors que la moitié des patients suivis avait une évolution favorable, qu'un quart en avait une défavorable et que pour le reste, on pouvait parler d'évolution d'intermédiaire.

Par ailleurs, l'étude multi-centrique **d'Aussilloux** en 2000 portait sur 362 autistes de moins de sept ans au moment de l'inclusion, avec un suivi sur une période de trois ans. Il étudia les évolutions dans le domaine du langage, les performances intellectuelles et l'intensité des troubles via la CARS[1]. Il constata que les évolutions étaient diverses en fonction des domaines et des groupes mais que l'on avait une tendance à des évolutions favorables. Il notait cependant que ces améliorations étaient probablement liées à une précocité des interventions par ailleurs, plus adaptées. Il conclut que 5 à 20% des adultes autistes avaient une vie sociale normale ou proche de la normale ce qui leur permettait d'avoir une vie professionnelle, 15 à 30% avaient une adaptation moyenne avec une autonomie personnelle et une activité professionnelle en structure protégée, quant aux autres, ils étaient en situation de grande dépendance, avec une nécessité de vivre en milieu protégé (19).

Finalement, les troubles autistiques sont reconnus comme variables dans le temps. Ils peuvent également changer de forme en fonction de l'âge de développement de la personne. Toutefois, une précocité et une adaptation de la prise en charge sont primordiales dans cette évolution.

V- LES DIFFERENTS TYPES DE PRISES EN CHARGE

« L'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux. Dans le respect des dispositions législatives et des réglementations en vigueur, lui sont assurés :
n'3 : une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché »
loi n'2002-2 du 2Janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, section 2, article 7, Art.,L.,311-3

L'équipe de **Baghdadli** et du professeur **Aussilloux** (38) ont fait un rapport en 2007 présentant un état des lieux des pratiques d'interventions éducatives, thérapeutiques et pédagogiques proposées aux personnes atteintes d'autisme. Ils ont ainsi pu relever la diversité des pratiques et souligner le manque de données publiées sur l'efficacité de ces différentes interventions. Cependant, ils relèvent un consensus dans toutes ces prises en charge. En effet, quel que soit le type de prise en charge, ils soulignent cinq points essentiels:

-la précocité du traitement,

-le caractère individualisé et structuré à la personne,

[1] CARS (*Childhood Autism Rating Scale*): entrevue semi-structurée pour l'évaluation de l'enfant.

-des objectifs hiérarchisés et spécifiques reposant sur une analyse fonctionnelle

-des actions étendues aux différents milieux de vie des personnes pour favoriser la généralisation des acquisitions

-un partenariat avec les familles

Tous les auteurs s'accordent à ne pas avoir encore défini à ce jour une méthode universelle de prise en charge de l'autisme. Nous chercherons donc à présenter de manière la plus large possible les différents types d'intervention proposés aux enfants. Cependant, afin de ne pas entrer dans une description trop exhaustive, nous ne nous attarderons qu'à un ou deux types d'intervention par catégorie.

1. Les programmes globaux d'intervention

Ces programmes d'approche globale visent à fournir aux personnes atteintes d'autisme un ensemble d'interventions coordonnées.

A. Intervention à référence comportementale :

Dans ce cadre, l'autisme est davantage perçu comme un ensemble de comportements pouvant être remplacé ou modifié par des comportements adaptés. Ces interventions sont surtout développées en Amérique du Nord et en Europe du Nord. Un travail systématique d'ensemble, avec un suivi sur les compétences psychomotrices, cognitives et sociales est indispensable.
Généralement, ces interventions se veulent précoces et intensives afin d'obtenir des résultats plus globaux et d'améliorer à long terme l'évolution des enfants.

***Le programme Lovaas[1] :**

Il s'agit d'une méthode développée par **Ivar Lovaas** dans les années 60. Sa particularité est de proposer à l'enfant une intervention comportementale intensive sous l'angle temporel. Son but est de développer de nouveaux comportements, ou bien d'en augmenter ou diminuer la fréquence d'apparition. Selon le comportement, il pourra aussi être généralisé ou maintenu.

***Le programme LEAP (Learning Experiences-an Alternative Program for Preschoolers and Parents):**

Ce programme crée en 1982 par l'institut psychiatrique de Pittsburg préconise des pratiques « d'inclusion » des enfants atteints d'autisme avec des enfants typiques. Il se veut ambivalent en utilisant des activités ordinaires et des activités spécialisées. Il se base à la fois sur un programme d'intervention scolaire et un

[1] Cf. « Chapitre 2 : Regard sur l'analyse appliquée du comportement (ABA) »

programme comportemental. Les classes se retrouvent alors composées d'une dizaine d'enfants au développement normal et de quatre à cinq enfants atteints d'autisme.
Un programme individuel est actualisé tous les trois à quatre mois.

***Le programme de l'institut de May :**

Il s'agit d'une intervention de séquences développementales basées sur les principes de l'ABA et de l'intervention comportementale. Un entrainement intensif à domicile est proposé à la famille et à l'enfant pendant six mois à raison d'une quinzaine d'heure par semaine. On se centre sur les compétences basiques de l'enfant (comme le jeu et le langage) et sur la réduction des comportements problématiques.
La relation est d'abord duelle à domicile, puis l'enfant sera progressivement intégré dans un programme préscolaire. Dans un premier temps, il sera dans une classe composée uniquement d'enfants avec autisme pour ensuite entrer d ans un second temps dans une classe d'intégration avec des enfants au développement typique.

***Le programme préscolaire de Walden** :

Ce programme s'intéresse au développement langagier et social en utilisant la méthode d'apprentissage incident : on donne à l'enfant l'opportunité de pratiquer une activité dans un contexte naturel d'interaction adulte-enfant.
On propose à l'enfant une classe composée d'enfants avec autisme et d'enfants au développement typique. La classe est découpée en quatre zones d'enseignement autour de buts pédagogiques pour attirer « naturellement » l'enfant vers les activités qu'il désire. Chaque zone a un enseignant qui adaptera l'activité au niveau développemental de l'enfant lorsqu'il se présentera dans la zone.

B. Intervention à référence développementale:

***La méthode educative TEACCH (treatment and education of autistic and related communication handicaped children) par E.Schopler:**

Il s'agit d'une méthode cognitive, tenante du behaviorisme. Cependant, **E.Schopler** récuse l'idée que son projet éducatif puisse utiliser les techniques de conditionnement opérant pour modifier le comportement. Il postule dans les années 60 que l'autisme est probablement le résultat d'un dysfonctionnement cérébral d'origine organique encore indéterminé, s'opposant ainsi à la vision de Bettelheim qui sépare l'enfant de son milieu parental.

Le programme TEACCH repose sur une forte collaboration entre les parents et les professionnels. Il s'appuie sur plusieurs bases :

- L'évaluation diagnostique. Les parents peuvent assister au bilan à travers des vitres sans tain. L'évaluation est basée sur l'observation directe de l'enfant par une échelle: la CARS (the childhood Autism rating scale) à laquelle suit le PEP R (psychoeducational profile revised)[1].

- Les procédés éducatifs : les séances éducatives sont structurées, s'appuyant sur les résultats du PEP R. Parfois, des classes intégrées sont aménagées dans les écoles publiques.

- La collaboration entre professionnels et parents. Ces derniers participent activement à la mise en place des exercices éducatifs et leurs observations et expériences sont utilisées pour la formulation du programme éducatif de leur enfant. Les exercices éducatifs seront reproduits à la maison lorsque les parents auront reçu la formation spéciale du TEACCH afin d'apporter une certaine continuité dans l'enseignement structuré

De manière générale, trois axes sont travaillées dans cette prise en charge :

-la structuration : on cherche à adapter l'environnement à l'enfant et rendre compréhensible l'abstrait, notamment l'écoulement du temps. On utilisera pour cela des supports visuels ou une correspondance lieu/activité par exemple. Des étiquettes successives seront proposées aux enfants pour structurer leur journée et les différents lieux d'activité.

-la communication : la technique s'adapte aux canaux privilégiés de l'enfant. En général, ce sera le visuel.

-l'adaptation à chaque enfant : chaque programme est étudié et adapté à chaque enfant. On comprend ici le rôle des parents qui serviront de relais à domicile afin de rendre une généralisation possible.

<u>*Le programme de Denver :</u>

Ce programme, conçu en 1981 à l'université du Colorado, associe des éléments éducatifs et comportementaux. Le programme est individualisé et institutionnalisé. Le jeu est pris comme premier support à l'apprentissage des compétences sociales, émotionnelles, communicatives et cognitives pendant la petite enfance. Les interactions chaleureuses, affectueuses et ludiques entre adultes et enfants sont ici au centre du programme afin de favoriser le développement social et émotionnel des enfants.

<u>C. Inclusion en scolarité ordinaire partielle ou totale</u>

Aujourd'hui, les enfants atteints d'autisme sont reconnus « éducables, socialisables et intégrables » (**Gattegno** cité dans (38)). Selon le **rapport Hermange** 2001, il s'agit de *« promouvoir un accueil de droit commun dès les premiers âges de la vie* » ce qui explique l'intégration dans un milieu éducatif approprié. En

[1] Celle-ci permet de mesurer les aptitudes en cours d'émergence distinguées des aptitudes déjà acquises ou encore inaccessibles dans sept domaines différents (imitation, compétences oculo-manuelle, perception, motricité, compétences cognitive et verbale).

se référant à la loi de Février 2005, la place de l'enfant avec un handicap est dans l'école ordinaire de son quartier avec des pairs au développement typique.
On propose ainsi aux enfants un contexte social favorisant le développement des interactions sociales avec des pairs, même si le temps de présence de ces enfants n'est que partiel. En effet, généralement, l'inclusion n'est pas prise comme un moyen exclusif de prise en charge pour ces enfants. Une approche multidisciplinaire en fonction des besoins de l'enfant est proposée en parallèle.

2. Prises en charge institutionnelles à référence psychanalytique

Dans ce type d'intervention, les caractéristiques de l'autisme sont définies comme des modalités particulières de défense par rapport à un trouble psychologique sous-jacent.
Selon **Hochmann** (38), ces prises en charge visent à favoriser la relation à autrui et à eux-mêmes en leur donnant les moyens de construire des capacités de représentation et de réinvestir leur appareil psychique.

***La psychothérapie psychanalytique** :
Elle n'est évidemment pas toujours réalisable et les indications doivent être préalablement posées. De plus, elle n'est jamais proposée seule. En général, il s'agit d'une action thérapeutique complémentaire de la thérapie institutionnelle.
L'objectif principal est de permettre que s'organise le monde des représentations internes de l'enfant à partir de l'interprétation de son vécu, de ses angoisses, symptômes et de leurs mises en forme.
Houzel (38) insiste sur le cadre de cette prise en charge. Pour lui, il faut laisser à disposition de l'enfant un ensemble de jeu et de dessins qui lui permettront d'accéder progressivement à la possibilité de représenter sa vie imaginaire. Il insiste aussi sur la régularité des séances (trois ou quatre par semaine) et sur la constance spatiale.
Ce type de thérapie repose sur une « alliance thérapeutique » entre l'enfant, le parent et le thérapeute. Il faut donc une adhésion totale de tous ces partis.
Selon **Hochmann** (37) la psychothérapie d'inspiration psychanalytique pour les enfants avec autisme cherche à les aider à « *communiquer avec une personne étrangère à la famille* » et à « *mettre en relation les différents événements de leur vie présente et passée, en rapprochant ce qui se passe dans la cure et dans leur vie quotidienne* »

***Les psychothérapies institutionnelles** :
L'intervention est ici pluridisciplinaire impliquant les secteurs sanitaire, médico-social et scolaire. En général, il s'agit d'un suivi de l'enfant intégré en milieu préscolaire et qui bénéficie d'un accompagnement personnel par un service de pédopsychiatrie ou en centre d'action thérapeutique. Lorsqu'il est en âge

scolaire, les enfants peuvent intégrer un institut médico-éducatif ou un institut de rééducation où l'éducation est privilégiée à la fréquence de soins que l'on peut trouver en hôpital.

***Le jardin d'enfant thérapeutique (JET)**

C'est un milieu de soins pluridisciplinaire réunissant différentes spécialités utiles en psychiatrie du premier âge. Un cadre éducatif avec des traitements multidisciplinaires en individuel ou en groupe sont proposés tel que la psychomotricité, l'orthophonie, la psychothérapie…

Une guidance parentale avec des entretiens, des groupes, des activités est également mise en place pour favoriser les relations entre les parents et leurs enfants : « *la confrontation à de nouveaux modèles relationnels a pour but de stimuler le surgissement d'expressions émotionnelles et d'interactions plus variées et symbolisées, propres à une expérience affective correctrice* » (38).

3. Les prises en charge intégratives :

Ces prises en charge se basent sur différents courants théoriques et adaptent leur utilisation au contexte de l'enfant, aux souhaits de la famille et aux ressources des professionnels de différentes disciplines.

***La thérapie d'échange et de développement :**

Elle a été mise au point par le **Dr Barthelemy** qui s'est appuyé sur une conception neuro développementale de l'autisme selon laquelle les troubles du comportement seraient la conséquence d'une insuffisance modulatrice cérébrale.

Des travaux neurobiologiques ont mis en évidence à coté des structures de sensibilité et de motricité, des systèmes qui modulent l'adaptation de l'individu à son environnement, de même qu'il existerait à coté des structures du langage des systèmes de communication (4).

La rééducation se base alors sur ces fonctions d'adaptation et de communication en s'inspirant des rééducations psychomotrices et du langage. Une attention particulière est portée à la rééducation de fonctions « élémentaires » qui sous tendent ces fonctions.

Cette forme originale de psychothérapie physiologique a pour but, au cours de séances individuelles, de susciter et d'encourager les échanges entre l'enfant et son thérapeute dans des séquences de jeu sensori-moteur. Un échange réussi est immédiatement et explicitement encouragé.

Trois axes sont travaillés en priorité :

-l'acquisition libre : le thérapeute peut utiliser la méthode qu'il désire à partir du moment où il est présent et qu'il établit une bonne relation avec l'enfant qui pourra s'y appuyer comme d'un renforcement majeur.

-les séquences : elles ont pour objet une meilleure modulation des perceptions et une meilleure régulation des réactions. Elles sont soit perceptives soit perceptivo motrices et s'insèrent le plus souvent dans le cadre du jeu. Les expériences ont pu montrer que les gestes orientés qui y étaient développés exercent non seulement un effet inhibiteur sur la surcharge des influx sensoriels, mais aussi une action sédative sur l'anxiété.
-l'imitation : l'imitation s'exprime généralement au cours d'échanges d'objets ou de mouvements qui familiarisent l'enfant à la réciprocité.

***La prise en charge intégrée** :
Dans cette intervention, on laisse les enfants dans leurs milieux habituels et on s'en sert comme supports aux projets éducatifs et de soins. L'accent est alors mis sur le respect des repères que l'enfant a défini pour se développer. On cherchera à développer ceux qui lui ont manqué par le rajout de moyens spécialisés et/ou normaux. Le but est ainsi d'aider l'enfant à s'appuyer sur une composante émotionnelle autant qu'à soutenir son développement malgré ses troubles

4. Les interventions focalisées

Ce type d'intervention tend plus à traiter une partie de la sémiologie ou est une aide rééducative dans un domaine limité. Elles sont de ce fait plus limitées dans le temps et sont effectuées par séances régulières. On pourra toutefois les retrouver dans les prises en charges plus globales décrites ci-dessus.

A. Sur le langage et la communication :

***La comunication améliorée et alternative (CAA) :**
Cette communication a pour but de favoriser le langage oral en superposant différents canaux de communication (geste, symbole, écrit). Dans « alternatif », on cherche à substituer le langage oral tandis que dans « amélioration », on initie une solution en complément. En proposant plusieurs canaux, on favorise la redondance du message ce qui permettra à l'enfant de choisir le moyen le plus adapté à ses capacités pour mieux comprendre et s'exprimer.

Le PECS (picture exchange communication system)[1] :
Ce type de communication a débuté dans les années 80 aux Etats Unis. Certaines de ses stratégies découlent des courants comportementalistes et développementaux tenant bien souvent de l'ABA. Son but est de suppléer ou augmenter la communication des jeunes enfants d'âge préscolaire avec troubles autistiques. Elle

[1] PECS = système de communication par échange d'images.

utilise des pictogrammes ou des images constituant un message plus stable que la parole, facilitant à la fois la compréhension et l'expression.
Ce programme a pour but d'apprendre à l'enfant à initier spontanément une interaction et ainsi développer sa communication et ses interactions sociales.
Le programme se compose de plusieurs étapes successives et progressives en six phases en gardant en tête que la généralisation des acquis est travaillée dès la première phase par l'utilisation du PECS dans tous les lieux de vie de l'enfant. Les pictogrammes doivent être compris aussi bien du locuteur que de l'interlocuteur pour avoir un effet, ce qui suppose une forte collaboration avec l'entourage communiquant de l'enfant.

Le MAKATON :

Initialement mis en place pour les adultes sourds et les enfants avec troubles du développement du langage, ce programme a été adapté aux enfants atteints d'autisme. On propose aux enfants un vocabulaire restreint enseigné à l'aide de signes gestuels et de symboles graphiques sous tendus par le langage oral. On combine ainsi tous les canaux d'expression et de compréhension en utilisant à la fois la parole, les signes (qui tiennent de la LSF) et les pictogrammes.

***La méthode Tomatis :**

Cette méthode s'intéresse aux relations entre l'oreille et la voix et donc entre l'écoute et la communication. Son but est de faire retrouver au sujet le désir de communiquer en apprenant à utiliser son système auditif.
Alfred Tomatis, fondateur de ce traitement, soulève trois lois primordiales : tout d'abord, la voix ne contient que ce que l'oreille entend ; ensuite, si l'on modifie l'audition, la voix est immédiatement et inconsciemment modifiée ; et enfin, il est possible de modifier durablement la phonation par une stimulation auditive entretenue pendant un certain temps grâce à la loi de rémanence.
Il a alors crée une oreille électronique qui filtre les sons, agit sur le temps de latence, et modifie d'autres fonctions spécifiques afin de rendre l'audition agréable. Le but est ainsi de stimuler le désir d'écouter et donc de communiquer.

B. Sur la socialisation

***Le jeu :**

Le jeu est un terrain privilégié et, comme nous avons pu le voir précédemment, est très souvent employé dans les approches développementales. Le but est de faciliter l'acquisition de la communication précoce et des compétences linguistiques et sociales.
L'université de Leiden a mis en place un programme qui cherche à améliorer l'exploration et la compréhension des jouets en offrant aux enfants différents jouets (avec des couleurs, des textures, des formes variés).

Toutefois, **Mantoulan, Rogé, Prat, Redolat et Magerotte** (38) suggèrent que l'acquisition et la généralisation du jeu fonctionnel passent par deux conditions indépendantes des jouets: une participation active des proches et un certain quotient de développement de l'enfant.

***Histoires sociales et scenarii sociaux :**

Le travail est ici centré sur la compréhension de situations sociales et l'adaptation sociale. Dans cette intervention, on travaillera les déficits dans la théorie de l'esprit[1]. On cherche finalement à donner un guide de conduite et des outils de gestion personnelle des situations sociales à l'enfant pour l'autonomiser un maximum.

***Le Child talk :**

Le Child Talk Research Project par **Alfres, Pollard, Phillips et Adams** est basé sur la relation parent/enfant et la communication. Il part du principe que l'on a une rupture bidirectionnelle de la communication dans l'autisme. Il va donc chercher à augmenter les relations et la communication entre les parents et leur enfant.
Est alors établi un programme personnalisé résumant les points essentiels à travailler et les stratégies à employer à domicile par les parents. L'évolution du programme respecte les stades de développement des capacités pré-langagières. Ces stratégies seront pratiquées une demi-heure par jour par les parents dans un endroit calme.

C. Sur la sensori-motricité

***La thérapie d'intégration sensorielle :**

Cette prise en charge repose sur la théorie d'**Ayres** selon laquelle on trouve une relation entre les expériences sensorielles et les performances comportementales et motrices. Pour lui, l'intégration sensorielle est la « capacité à organiser les sensations reçues par le mouvement du corps pour utiliser correctement son corps dans l'environnement. ». Un dysfonctionnement de cette perception influencera les interactions sociales.
L'objectif de l'intervention est donc d'améliorer les processus sensoriels en utilisant une variété de stimuli (ballons, parfums, lumières, couleurs.) pour déclencher la production automatique d'une réponse, adaptative à ces stimuli.

***La méthode Snoezelen** :

Cette méthode a d'abord été initiée pour la prise en charge du polyhandicap. Le terme Snoezelen est un néologisme construit par la contraction de deux mots néerlandais : « snuffelen » qui veut dire renifler, et « doezelen »qui veut dire somnoler. Cette méthode propose de nombreuses expériences sensorielles vécues

[1] Théorie de l'esprit : processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres agents intelligents. On parle de compréhension de tous les types d'états mentaux

en se fondant sur un principe de relaxation et de perception sensorielle. On proposera ainsi de la musique, des jeux de lumière, des vibrations, des odeurs..

***L'activité sportive :**

Elle est considérée chez les enfants atteints d'autisme comme un moyen pour favoriser le développement des capacités dans les domaines sensori-moteur, communicationnel et social. En effet, c'est un cadre motivant pour l'enfant où il peut prendre plaisir à l'effort et travailler l'estime de soi. On les proposera avec un encadrement spécialisé par un professionnel diplômé en activités physiques adaptées.

5. Les traitements médicamenteux :

D'une manière générale, il faut savoir que les médicaments psychotropes à long terme ont peu d'effets sur l'enfant autiste ou psychotique (19). Cependant certains médicaments peuvent être utiles lors de périodes aigues durant un temps limité afin de limiter les symptômes les plus gênants pour l'enfant.

Il ne faut cependant pas penser qu'il existe un traitement spécifique apportant une amélioration certaine à tous les enfants autistes. Ce type de traitement s'accompagne toujours d'une prise en charge éducative et thérapeutique.

On pourra utiliser :

***des neuroleptiques, psychotropes** utilisés pour les psychoses de l'adulte. On cherche ici à diminuer l'agitation, l'instabilité et les pics d'agressivité. Il a toutefois une forte action sédative.

***fenfluramine** pour diminuer le taux de sérotonine présent dans le flux sanguin. Des observations ont pu noter des baisses de stéréotypies, d'auto agressivité, d hyperactivité. Mais, comme pour les neuroleptiques, ce ne serait pas encore de façon assez significative (19)

***anxiolytiques** : l'action sur les épisodes d'angoisse chez l'enfant est moins nette que l'action sur l'anxiété névrotique.

***les vitamines**, notamment la vitamine B6 associée au magnésium ou l'acide folique

6. L'enveloppement humide ou « packing » :

Ce type de traitement a été réintroduit en France en 1966 par **Woodbury**. Initialement, cette méthode était utilisée pour le traitement des crises psychotiques ou pour les troubles du schéma corporel. Elle est réalisée dans l'autisme dans une perspective régressive de « maternage » de l'enfant, le but étant de « *stimuler son schéma corporel tout en contrôlant ses tendances autodestructrices et agressives sans l'aliéner par les médicaments ou l'isolement* » (Woodbury (37)). Cette intervention consiste à entourer l'enfant dans un linge froid et humide. Le saisissement par le froid, le serrage puis le réchauffement rapide procurent à l'enfant une sensation de rassemblement faisant ainsi disparaitre les automutilations (36).

Cette intervention est sujette à de nombreuses controverses et des demandes de résultats sont sollicitées en permanence. Pour **P.Delion** (36), cette méthode apporte un « *sentiment d'unité corporelle* » à l'enfant lors de crises d'angoisse importantes.

CHAPITRE 2 : REGARD SUR L'ANALYSE APPLIQUEE DU COMPORTEMENT (ABA)

« ABA » est le sigle anglais de Applied Behavior Analysis, traduit en français par Analyse Appliquée du comportement.
Le verbe « appliquer » est défini par le Petit Larousse par « mettre en œuvre, en pratique ». Ici, le terme « appliqué » fait ainsi référence à la pratique plutôt qu'à la recherche ou à la philosophie. Toutefois, cela n'implique pas qu'elle ne soit pas basée sur la recherche, au contraire, l'ABA provient des recherches en Analyse Experimentale du comportement. Elle a pour but d'appliquer au mieux les principes observés et décrits en laboratoires dans la vie quotidienne de l'enfant. Elle est décrite comme « *l'application des principes de l'approche opérante en milieu éducatif et en milieu thérapeutique notamment selon une démarche spécifique et dans un cadre éthique strict* » (22)

L'ABA repose sur les principes du comportementalisme. Elle cherche de ce fait à modifier un comportement par la manipulation de l'environnement. Cette manipulation n'implique pas forcément un changement radical ; le principe est d'observer une situation, de l'analyser et peut être de ne changer qu'un détail pour qu'elle ne soit plus problématique.

Aujourd'hui, l'ABA est appréhendée en tant qu'intervention éducative. Dans ce contexte, l'éducation est perçue comme le fait de changer le comportement d'une personne de façon durable. Elle utilise les principes scientifiques d'apprentissage, c'est-à-dire en exerçant un certain nombre d'actions sur la personne

Chaque programme ABA est individualisé car une même situation peut avoir des facteurs différents puisque la personne elle-même est différente. Le but est alors de comprendre les besoins de la personne, d'évaluer ses compétences et ses déficits et de lui proposer des moyens de communication adéquats à son développement et ses capacités. Il faut par ailleurs souligner que l'ABA s'appuie davantage sur une approche écologique que sur une approche développementale. En effet, elle définit ses priorités en fonction des exigences de vie actuelle et future de la personne plus que sur le développement normal de l'individu. L'objectif est que la personne puisse avoir les compétences utiles et fonctionnelles dans son milieu de vie (surtout dans le traitement d'adolescents ou d'adultes où l'autonomie est la priorité sur la lecture ou le comptage.)

I- HISTORIQUE DE LA PRISE EN CHARGE

1. Le behaviorisme :

Au début du 20e siècle, le courant prédominant était la psychanalyse. Les termes de « modification du comportement » sont apparus lorsque les psychologues se sont intéressés à l'étude objective du comportement humain

John Broadus Watson, (40) un des principaux représentant du comportementalisme, rédige en 1913 un manifeste du comportementalisme : « *Psychology as the Behaviorist views it* ». Il définit la psychologie comme une science du comportement et non une étude de la conscience par l'introspection comme on peut le voir en psychanalyse. Il continue en ajoutant qu'elle est une branche objective et purement expérimentale des sciences de la nature, négligeant les aspects mentalistes en ne s'appuyant que sur des entités comportementales visibles. Pour lui, l'apprentissage est l'objet central pour l'étude des comportements. Il est à la base du premier mouvement comportementaliste nommé « behaviorisme méthodologique ».

Dans les années 1940, **Skinner** s'appuie sur les lois de l'apprentissage de Thorndike et modifie un peu la vision de Watson. Ainsi, son étude ne portera pas seulement sur les stimuli, c'est-à-dire sur ce qui précède un comportement, car elle va aussi s'étendre aux événements qui succèdent l'émission du comportement.

Thorndike établit un lien entre les stimuli et les réponses. Il parle alors de la « loi de l'exercice » et de la « loi de l'effet ». La première propose que la répétition d'une réponse conditionnée renforce le lien entre le stimulus et la réponse. La seconde loi, la loi de l'effet, soutient qu'une réponse suivie d'un stimulus agréable sera renforcée et une réponse suivie d'un stimulus désagréable aura tendance à diminuer. Il développe ainsi les notions de renforcement, de façonnement et d'apprentissage programmé. Il est le premier à parler « d'apprentissage par essais et erreurs » ou « par la réussite » car dans un comportement, il n'y a pas toujours un raisonnement pour arriver au but.

Par rapport à Watson, il ajoute des variables internes indispensables à l'individu ; il ne rejette pas les processus internes de pensée et d'émotion de l'individu car tout est considéré comme comportement, y compris les événements mentaux. Pour lui, il est possible d'appréhender ces processus intérieurs par les méthodes scientifiques habituelles d'où le terme de « behaviorisme radical ».

A. Définition du comportement

Selon le petit Larousse illustré, un comportement, en psychologie est « *l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme qui agit en réponse à une stimulation venue de son milieu intérieur ou du milieu extérieur* ». Scientifiquement, le comportement est observé de manière directe (geste, parole) ou indirecte (réponse physiologique).

Pour **Magerotte (37)**, « *le comportement d'une personne est issu d'événements antécédents et qu'il est des conséquences qui modifient sa probabilité ultérieure d'apparition* »

Watson considère que « *le comportement est l'ensemble des réactions objectivement observables qu'un organisme, généralement pourvu d'un système nerveux, exécute en réponse aux stimulations du milieu, elles-mêmes objectivement observables.* »

Dans toutes ces définitions, on retrouve le principe scientifique de la mesure par l'observation du comportement et un mécanisme de cause à effet qui lie le comportement à un environnement[1]. Les comportements internes et externes sont à distinguer car ils n'apparaissent pas dans toutes les théories selon que l'on tienne de Watson ou de Skinner. Les comportements internes sont définis comme toutes les activités ou mouvements d'un organisme n'impliquant pas de déplacement dans l'espace et donc non observables par d'autres. On retrouve, entre autres, tout ce qui est observable par du matériel spécifique comme les électrocardiogrammes, les électro encéphalogrammes …
Les comportements extérieurs, quant à eux, se caractérisent par l'activité d'un organisme à travers l'espace. On peut directement l'observer et le mesurer.

- ***Le comportement verbal selon Skinner :***

Les comportementalistes parlent davantage de comportement verbal que de langage. C'est à **Skinner** que l'on doit cette première analyse des comportements verbaux. Pour lui, les comportements modifient l'environnement d'une façon mécanique et le comportement verbal n'agit pas directement sur l'environnement car il agit principalement sur autrui. Ainsi il explique que tout comportement capable d'affecter un autre organisme peut être verbal.

[1] Mary Lynch Barbera écrit « Behavior is not an art. It's a science called Applied Behavior Analysis, defined by Cooper, Heron and Heward(1987), as the science from which procedures derived from the principles of behavior are systematically applied to improve socially significant behavior" (3)

On peut retrouver différents comportements verbaux définis en fonction des antécédents et de conséquences (41) :

- les mands (proche des requêtes) : elles sont contrôlées par un état interne permettant d'obtenir des renforçateurs spécifiques désirés. Il existe un lien précis entre le comportement et le renforçateur qui lui est associé puisqu'une demande « spécifie » son renforçateur. (ex : « je veux boire »)

- les tacts (proche des dénominations) : contrôlées par l'environnement physique (non-verbal) permettant d'obtenir des renforçateurs non spécifiques

- les échoïques (proche de la répétition) : Ce sont des comportements sous le contrôle de stimuli verbaux, ces comportements sont souvent guidés par des instructions comme « dis/répète … »et sont renforcés par des éléments non-spécifiques.

- les intraverbaux : contrôlés par des stimuli verbaux qui amènent à obtenir des renforçateurs non spécifiques. On les retrouve en jeu par exemple quand on complète la phrase « le glaçon c'est froid et le feu c'est … » (la réponse « chaud » n'a aucune correspondance avec le début de la phrase).

Les intraverbaux sont avec les mands et les tacts, les opérants verbaux[1] les plus importants car le fait qu'ils soient bien développés chez une personne permet une amélioration des compétences sociales et conversationnelles.

- les textuels : qui correspondent, globalement, à "lire un texte" (quelle que soit la façon dont il est écrit). Le renforçateur est non spécifique.

- les transcriptifs : « une réponse créant un stimulus visuel ». La réponse n'est pas vocale mais écrite. La réponse possède une correspondance point à point avec le stimulus contrôle, et le comportement permet d'obtenir des renforçateurs non spécifiques.

- les autoclitics : ce sera davantage un moyen pour le locuteur de modifier, manipuler, nuancer ce qu'il dit.

B. Un principe essentiel du behaviorisme : le conditionnement

Les comportements d'un organisme vivant sont perçus sous le contrôle de son environnement. Nous avons pu voir qu'il existait un lien de cause à effet entre les deux. On peut ainsi modifier un comportement en agissant soit sur l'environnement (un stimulus apporte une réponse) soit sur les conséquences du

[1] Nous reviendrons sur cette notion plus tard

comportement (un stimulus apporte une réponse qui donne une conséquence) soit sur le comportement lui-même. C'est ce que l'on appelle le *conditionnement*.

Dans le comportementalisme, il existe deux types de conditionnement :

*le conditionnement classique (conditionnement répondant) :

Il a été introduit par **Pavlov**. Il associe les stimuli de l'environnement et les réactions automatiques de l'organisme. En effet, pour Pavlov, l'ensemble des comportements complexes pouvait être réduit à des chaines de comportements conditionnés.

Il associe alors à un stimulus neutre[1] un stimulus inconditionnel[2] déclenchant une réponse inconditionnelle[3] Celle-ci se manifeste automatiquement par une émotion ou un reflexe. En répétant cette séquence, un conditionnement est mis en place où c'est un stimulus conditionnel[4] qui déclenche la même réponse que le stimulus inconditionnel. On parle alors de réponse conditionnelle[5].

*Le conditionnement opérant (23):

Skinner apporte une modification quelques années après sur ce concept de conditionnement. Dans ce cas là, le conditionnement n'est plus lié à des réponses reflexes de l'organisme mais à l'influence de l'environnement, qui renforce positivement ou négativement le conditionnement. Par exemple, si un rat découvre, par hasard, qu'en actionnant un levier il obtient de la nourriture, il cherchera à actionner à nouveau le levier

On retrouve l'idée de la « loi de l'effet » de Thorndike. Pour Skinner, tous les organismes vivants sont sensibles aux conséquences de leur propre comportement.

Le conditionnement opérant explique les comportements appris lors de l'ontogénèse de l'organisme. La différence fondamentale entre le conditionnement classique et opérant, est que le conditionnement opérant présuppose un être actif dans son environnement et que l'on ne se situe pas dans une réaction non volontaire.

[1] Stimulus neutre : il ne déclenche au départ aucuns réflexes ou réponse
[2] Stimulus inconditionnel : déclenche une réponse réflexe, sans apprentissage
[3] Réponse inconditionnelle : réponse déclenché par un stimulus de manière réflexe.
[4] Stimulus conditionnel : au départ neutre, il finit pas déclencher une réponse conditionnelle
[5] Réponse conditionnelle : déclenchée par un stimulus conditionnel lorsqu'il a été associé à un stimulus inconditionnel.

C. La modification d'un comportement :

Inscrit dans cette théorie, tout comportement est modifiable. Un comportement est inscrit dans un environnement qui va agir sur lui mais qui va aussi être inévitablement modifié par lui. Le principe de modification du comportement est alors de chercher les relations qui peuvent exister entre ces deux parties afin de permettre à la personne de se développer dans les meilleures conditions possibles.

Une contingence a été définie comprenant :
-un contexte : l'environnement d'émission
-un stimulus discriminatif : c'est l'antécédent au comportement qui peut déclencher celui-ci
-un comportement
-une conséquence, c'est-à-dire un stimulus suivant le comportement. Il pourra être positif ou négatif.

On matérialise le lien par :
Stimulus discriminatif → comportement→ conséquence

En ABA, elle est simplifiée par :
A=antécédent → B=behavior (=comportement) → C= conséquence

M.L.Barbera (3) donne un exemple de cette contingence dans un comportement verbal de la vie quotidienne. Dans « Bonjour, quel est ton nom ? », auquel suit « je m'appelle Jean » auquel on répond « Ravi de te rencontrer », nous nous plaçons déjà dans un système de contingence.

Par cette contingence, on comprend qu'il existe plusieurs possibilités de modifier un comportement : soit on agit en amont sur l'antécédent, soit on va modifier la conséquence qui aura une action retro-active sur le comportement, soit on s'attarde sur le comportement lui-même en essayant de comprendre sa fonction et de le remplacer par un autre plus adapté.

2. La méthode Lovaas :

Lovaas (22) doctorant à l'université de psychologie de Washington, débute ses recherches en 1961 lorsqu'il veut étudier les effets du langage sur le développement moteur de l'enfant. Il est un des premiers à appliquer une telle thérapie. Sa population recueille des enfants dont le développement moteur est approprié à leur âge, mais qui n'ont pas encore acquis la parole. Il rencontre alors des enfants qui portent un diagnostic de schizophrénie ou de psychose infantile.

Avec son équipe[1], il s'intéresse particulièrement à une adolescente de treize ans diagnostiquée autiste. Elle présente des comportements d'automutilations et un langage en écholalie. Il entreprend donc de mesurer les comportements de l'adolescente par l'observation systématique, ce qui permet de vérifier l'efficacité des techniques qu'il applique avec son équipe.

En premier lieu, il observe que l'enfant apprend à lire des mots lorsqu'elle reçoit en conséquence des renforçateurs alimentaires plutôt que sociaux. Il note par ailleurs que lorsqu'elle est placée devant une demande, l'intensité des comportements d'automutilation et la fréquence des comportements bizarres augmente. C'est alors qu'il décide d'appliquer un traitement psychanalytique en portant ainsi attention à ses comportements d'automutilations. Il observe que la fréquence de ces comportements augmente à chaque fois qu'un intervenant lui porte attention.

Lovaas et son équipe en déduisent que deux techniques permettent de réduire la fréquence des automutilations et d'augmenter la fréquence de comportements alternatifs et socialement adaptés du sujet: ignorer l'automutilation plutôt que d'y prêter trop d'attention et récompenser avec de la nourriture la lecture de mots.

Lovaas place ainsi les *lois de l'apprentissage* au centre du traitement car elles expliqueraient tous les comportements de sa population. Chaque comportement est enseigné afin que l'enfant devienne un individu socialement adapté. Il utilise le principe de conditionnement opérant avec action sur la conséquence. On va ainsi renforcer les comportements appropriés et on va ignorer ou « punir » les comportements inadéquats.

Il émet par la suite l'hypothèse que l'enfant autiste n'apprend pas dans son environnement naturel comme le fait l'enfant normal puisque son système nerveux central ne capte pas l'information comme le système nerveux d'un enfant normal. Le cerveau de l'enfant autiste fonctionnerait mieux dans un environnement modifié.[2]

Dans ce type de prise en charge, le principe est de traiter individuellement chaque déviation comportementale de l'enfant. Lovaas et Smith (22) suggèrent une intervention intensive de l'ordre d'une quarantaine d'heure par semaine car leurs recherches indiquent que 10h ne suffisent pas. La grande part de ce temps sera au début consacré au travail de la parole et du langage et pourra ensuite être redirigé pour l'intégration sociale des enfants.

En 1965, Lovaas entreprend des études pour identifier les variables reliées à l'efficacité du traitement de l'autisme. Sur vingt enfants, sept sont placés dans un centre de réadaptation avec un traitement 8 heures

[1] Freitag, Gold et Kassorla

[2] En analyse comportementale, l'autisme est considéré comme un syndrome d'origine neurologique caractérisée par des déficits et des excès comportementaux (22)

par jour pendant six à sept jours par le personnel entrainé, alors que treize autres vivent dans leur famille avec des parents entrainés à UCLA (University of California, Los Angeles) trois heures par semaine.

Trois variables sont retenues pour vérifier l'efficacité du traitement : la généralisation du stimulus, la généralisation de la réponse et la durée des gains avec le temps. Deux types de comportements sont observés : les comportements inappropriés (avec l'écholalie et l'autostimulation) et les comportements appropriés (avec le langage approprié, les comportements sociaux non-verbaux et le jeu approprié). Le quotient intellectuel et le niveau de comportements adaptatifs sont également pris en compte.

A la fin du traitement, ils constatent une amélioration dans tous les domaines retenus. Toutefois, des mesures effectuées deux ans plus tard indiquent que les enfants ont perdu leurs acquisitions et les comportements non-appropriés sont réapparus.
Lovaas et son équipe relèvent ainsi que, d'une part, les enfants présentent toujours des retards de développement à la suite de la thérapie, et que, d'autre part, les acquis ne se maintiennent pas si les parents ou les intervenants ne poursuivent pas le traitement au domicile de l'enfant.

En 1987, ils entreprennent un second projet avec des critères nouveaux. Tout d'abord, les sujets sont choisis plus jeunes (de 2 à 4 ans) afin de faciliter la généralisation des apprentissages. Ensuite, le traitement est plus intensif (au moins quarante heures par semaine pour un minimum de 2 ans) avec une application à domicile où tous les parents suivent un entrainement pour faire partie intégrante de l'équipe thérapeutique. On étudie un groupe de 19 enfants autistes en programme intensif (40 heures par semaine) avec des intervenants formés, un groupe de 19 enfants autistes ayant le même programme mais à raison de 10heures par semaine, et un groupe témoin recevant d'autres interventions que le programme Lovaas. Les programmes sont réajustés en permanence et au bout de deux ans de traitement, les enfants sont réorientés : s'ils peuvent s'insérer en milieu ordinaire, une intervention 10 heures par semaine leur est proposée en plus, sinon, ils continuent le programme intensif. Les résultats montrent qu'au début de l'intervention, les résultats de tous les groupes sont identiques. Tous les enfants ont été reévalués à l'âge de six, sept ans par des examinateurs ignorant les groupes d'intervention. Sur les enfants du programme intensif, 47% ont réussi leur première année d'école régulière avec un QI entre 94 et 120, soit 31 points de plus que les enfants en traitement 10 heures par semaine. Seul un enfant dans le groupe témoin a terminé avec succès sa première année.

Les 47% du programme intensif ont été réévalués sur le long terme, à l'âge de treize ans : huit des neuf enfants ont continué à réussir dans les classes régulières, le QI , les comportements adaptatifs, les tests de personnalité ayant également augmenté par rapport aux groupes témoins. (22)

Cette étude permet de soulever le fait qu'un programme intensif permet à l'enfant d'obtenir des résultats supérieurs aux autres approches pour les jeunes enfants avec autisme mais que cette intervention ne peut être efficace que si elle est pratiquée pendant un nombre considérable d'heures par semaine, sur une longue période.

II- L'ABA AUJOURD'HUI

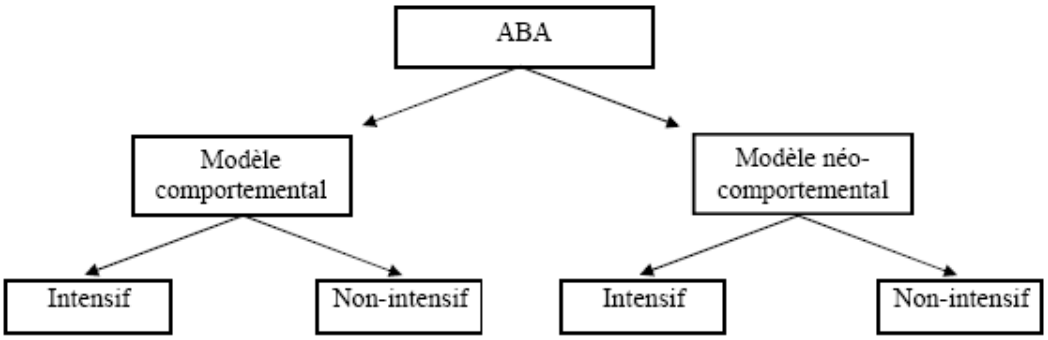
De manière générale, l'ABA est considérée comme un traitement unique. Toutefois, comme tout traitement, il existe des variantes au programme ABA. Toutes se basent sur une ligne directrice issue du comportementalisme et usant des principes de contingences. Mais des courants différents émergent et les mises en pratique en découlant divergent.
Ainsi, un programme ABA peut revêtir différentes formes du fait du changement de ses objectifs principaux ou même de sa mise en pratique. Par exemple, certains vont présenter une même contingence (antécédent-comportement-conséquence) à l'enfant jusqu'à ce qu'elle soit bien apprise, alors que d'autres préféreront proposer différents exercices en ne ciblant pas seulement qu'une seule contingence, ou encore certains vont travailler le langage expressif et réceptif en priorité alors que d'autres accentueront l'apprentissage des fonctions du langage comme l'imitation, la demande… (44)

Par ailleurs, l'autisme restant à l'heure actuelle avec ses parts de mystère, on comprend bien que tous ces courants témoignent que le traitement de l'autisme reste encore aujourd'hui incertain et que l'on ne peut pas prôner un traitement universel. (44)

« Nous avons découvert des différences marquées dans les résultats d'interventions entre les enfants dont les diagnostics sont du même type […] la plupart des programmes aident certains enfants, mais pas tous » (**Lovaas**, (22))

Dans leur rapport, l'équipe de **Baghdadli** (38) constate qu'il existe initialement deux modèles théoriques à l'approche comportementale : un modèle comportemental et un néo-comportemental. Le modèle sous-jacent est similaire, mais les techniques d'interventions différentes. Les modèles sont souvent amalgamés car ils dérivent tous deux de la méthode ABA. De ce fait, on retrouve comme caractéristiques communes le contexte structuré, les stratégies compensatrices ou alternatives, l'implication parentale ou l'intérêt sur certains domaines de compétences (comme la compréhension et l'utilisation du langage, l'habileté à jouer de façon appropriée avec les autres enfants, à interagir avec des pairs..)

Figure 1 : Méthode générale



Toutefois, l'équipe de Baghdadli relève des variations entre tous ces programmes ABA.
Le modèle *comportemental* s'appuie sur la théorie de l'apprentissage de Skinner. L'application la plus connue à ce jour est le programme Lovaas. Dans ce courant, les matériaux pédagogiques sont choisis par l'adulte et ce sera lui qui prendra les initiatives dans les interactions. Par ailleurs, les renforçateurs utilisés sont extérieurs aux taches enseignées et seront présélectionnés par l'adulte.
Le modèle *néo-comportemental*, quant à lui, met davantage l'accent sur la motivation de l'enfant et sur la relation affective entre l'enfant et le thérapeute. L'adulte lui laisse le choix du matériel et l'initiative des interactions. Dans ce cas, les renforçateurs sont naturels car ils sont directement liés à la réussite de la tache. L'environnement proposé est plus structuré pour faciliter l'initiative de l'enfant.

En dehors de ces deux courants, il faut reconnaitre que depuis sa conception, la plupart des programmes ABA concernant l'autisme étaient issus du programme Lovaas des années 60.
Toutefois, ce programme date des années 60. Les pratiques évoluent dans tous les domaines scientifiques et il en est de même en analyse appliquée du comportement.
« Qui serait tenté d'adopter un traitement en cancérologie provenant des années 60 en comparaison avec un traitement développé récemment ? » (**V.Rivière** (27)).

Par ailleurs, depuis plus d'une quinzaine d'année, une nouvelle approche a émergé des bases de l'apprentissage de l'ABA et tenant plus au « néo-comportemental ». Elle était initiée par **Jack Mickael, Mark Sundberg, Jame Partington et coll.** (dont la plupart étaient orthophonistes). Leur travail découlait des recherches de Skinner sur l'analyse du comportement verbal et sur l'efficacité de l'apprentissage du langage et de la communication[1] tout en restant dans l'enseignement de l'ABA. Elle prit le nom de « ABA/ Verbal Behavior »[2].
L'accent était mis sur des domaines primordiaux dans le développement humain tels que la communication, les interactions sociales, le langage et le jeu (46). L'« ABA/VB » est alors perçue comme une forme d'ABA basée sur la communication avec un objectif d'apprentissage en milieu naturel (NET = Natural environment teaching). L'objectif est de travailler sur des activités fonctionnelles pour que tous les apprentissages aient du sens pour l'individu et ne soient pas seulement une liste de compétences à acquérir pour « entrer dans une norme ».

Si l'on cherche à préciser, contrairement au programme Lovaas, dans le Verbal Behavior la priorité d'intervention se situe sur l'acquisition des éléments du langage par le versant expressif. En effet, le programme Lovaas cherchait à développer le versant réceptif servant d'appui à l'expressif, davantage perçu d'un point de vue cognitif. Dans le Verbal Behavior, l'accent est mis sur les composantes spécifiques du

[1] « Le langage est traité comme un comportement qui peut être formé et renforcé tandis qu'une attention particulière est donnée non seulement sur ce que dit l'enfant mais pourquoi il utilise ce langage » (35)
[2] Abrégé par la suite pas « ABA/VB »

langage expressif telles que le « mand » (=la demande) ou la dénomination, surtout travaillés en milieu naturel. On cherchera à montrer à l'enfant que chaque mot a plusieurs fonctions et que ces mots l'aideront dans un premier temps à obtenir ce dont il a besoin lorsqu'il en aura besoin. L'enfant pourra ainsi exprimer des affects et faire des demandes sur des objets désirés ou bien des activités sans qu'on les lui impose ou qu'on les devine. (46) Il est évident que le versant réceptif sera travaillé en parallèle car il est indissociable de l'acquisition du langage mais il n'aura pas la même priorité que pour Lovaas.

Dans le programme Lovaas, généralement si l'enfant n'est pas verbal lorsqu'il débute le programme, on ne cherchera pas à lui donner des moyens de communication alternatifs et on passera plus par la demande non-verbale comme l'imitation (3). Dans le Verbal Behavior, ces enfants sont tout de suite sujets à des moyens de communication alternatifs tels que le langage des signes pour qu'il puisse communiquer au plus vite ce qu'il désire (la demande étant toujours au centre du programme)

L' « ABA/VB » travaille ce que l'on appelle les « d'opérants verbaux ». Ils désignent les unités fonctionnelles du langage. Il en existe cinq différents :

- Demander : demander ce que l'on veut ou ce dont on a besoin
- Nommer : nommer des personnes, objets, décrire des propriétés de l'environnement physique
- Répertoire réceptif : c'est la réponse non-verbale, comprendre et suivre des instructions, discriminer les objets ou les personnes
- Imitation : répéter ou copier ce que l'on observe ou entend (pour l'imitation verbale)
- Intraverbal : répondre verbalement au comportement verbal des autres (sans autre support que le langage)

On peut ainsi préciser que ce type d'intervention s'attarde davantage sur *la fonction du message* plus que sur la forme. Le but est de développer une communication fonctionnelle adaptée qu'elle se transmette par gestes ou par mots. On cherche à apprendre à l'enfant à entrer en communication d'abord lorsqu'il en ressent besoin puis à l'automatiser pour qu'il puisse faire des commentaires et entrer dans une réciprocité conversationnelle (même si la forme est primairement inadaptée).
De cette manière, tout est appréhendé en situation : par exemple, l'enfant apprendra à signifier le mot « gâteau » en situation en se basant sur sa *fonction* et non seulement sur un dessin ou parmi d'autres mots ou le sens se trouve dans le mot lui-même. La *demande* du « gâteau » sera travaillée pour qu'il puisse exprimer un besoin, ce qui n'empêchera pas le travail sur images (*nommer*), ou par répétition (*imitation*). On demandera aussi à l'enfant de prendre le « gâteau » lorsqu'on le lui demande (*réceptif*) et enfin, de poser des questions sur ce « gâteau » (*intraverbal*). (3). L'objectif est que l'enfant parvienne à utiliser les mots d'une manière fonctionnelle et ne se limite pas seulement à un catalogue de mots.

Dans le Verbal Behavior, le concept de « gâteau » sera jugé acquis lorsque l'enfant passera par tous ces opérants verbaux. Dans le programme Lovvas, il suffit que l'enfant le dénomme et le désigne pour qu'il soit considéré comme acquis, sortant ainsi de la fonction du concept de « gâteau » (46)

Comme dans tous programmes ABA, « l'ABA/VB » reprend le travail sur bureau. Toutefois, la répartition des différents temps de travail est très différente. Le principe du Verbal Behavior est de consacrer 80% du temps en apprentissage incidental (en situation) et 20% de travail à table. Dans cette approche, tout est conçu pour que l'on ne perçoive pas que l'enfant travaille. Le rapport à l'enfant, les activités, le contact se veulent identiques à la vie quotidienne. Ce sera le travail de l'adulte d'analyser continuellement ce qu'il accomplit avec l'enfant, de donner les renforçateurs nécessaires, de ré ajuster ses objectifs tout en conservant un climat naturel. Lorsque l'on cherche à initier une nouvelle activité, l' « ABA/VB » veut que 80% de l'activité soit du renforcement, c'est-à-dire des notions déjà acquises, pour 20% d'apprentissages nouveaux. Par ailleurs, contrairement au programme Lovaas, l'enfant n'est pas soumis à un apprentissage intensif avec un minimum de 40h par semaine. L' « ABA/VB » se base sur le temps de travail préconisé par l'éducation nationale avec 25h par semaine. De plus, puisque l'apprentissage est principalement incidental, les parents pourront être bien plus présents de manière intuitive dans la prise en charge de leur enfant à domicile.

III- LES PRINCIPES DE BASE DE L'ABA

La pratique de l'ABA diverge donc selon les écoles, les courants, les priorités choisies. Toutefois, comme nous l'avons cité précédemment, les principes de bases théoriques restent identiques. Quel que soit le courant choisi, l'objectif est d'enseigner à l'enfant les compétences qui vont faciliter son développement et l'aider à acquérir la plus grande indépendance et la meilleure qualité de vie possible.

Nous allons ici tenter de présenter les différentes bases de ce traitement. Néanmoins, comme tout exposé écrit, elles seront exposées de manière très théorique. Nous tenterons alors de donner le plus d'exemples possibles afin de mieux visualiser chacun des tenants de la prise en charge, le récit restant malgré tout loin de la réalité.

1. Le rôle des parents :

Pour **Villard** (13), dans la prise en charge éducative, la présence des parents est indispensable mais ils ont besoin d'une aide constante pour mieux comprendre et approcher leur enfant. De la naissance jusqu'à l'âge de trois ans, les points d'ancrage de l'enfant doivent se créer dans le milieu familial, le milieu spécialisé étant proposé dans un second temps.

Il expose la difficulté des parents à se placer et à se comporter face à leur enfant. En effet, les réactions que peut manifester l'enfant face à l'émotion de ses parents ou à tous leurs actes de tendresse peuvent être déconcertantes pour ceux-ci et peuvent rendre la situation plus complexe qu'elle ne l'est déjà. Ce sera aux thérapeutes de donner les outils nécessaires aux parents pour entrer dans une bonne relation.

Kanner disait par ailleurs dans les années 60 : « *Il est temps, que les parents d'enfants autistes soient considérés comme des collaborateurs profondément concernés plutôt que comme de simples récepteurs de la sagesse professionnelle ou encore des malades en puissance. On doit prêter une attention plus grande à l'interaction entre l'enfant autistiquement inaccessible et le reste de sa famille. La négation pure et simple du comportement parental ne peut qu'insulter les parents dans leur infortune* » (13))

Dans l'ABA, les parents sont pris ainsi comme premiers éducateurs. En effet, il faut reconnaitre que ce sont eux qui passent le plus de temps avec leur enfant et qui le voient le plus évoluer et grandir. Même si leur vision est jugée non-objective, ils connaissent le mieux leur enfant et il faut pouvoir les former pour qu'ils puissent gérer un maximum de situations au quotidien. Par ailleurs, il faut aussi prendre conscience que beaucoup d'intervenants pourront passer dans la vie de l'enfant mais que la présence des parents demeurera constante. Ils pourront ainsi toujours fournir une base d'apprentissage à l'enfant (22)

D'autre part, on ne peut pas considérer un enfant en dehors de sa sphère familiale. Un enfant s'épanouit et s'autonomise au sein d'une famille qui a ses propres mœurs, ses propres priorités, ses propres visions. De chaque famille résulte des demandes différentes en fonction de ces différents points. Si l'on cherche à « normaliser » un enfant en dehors de ce schéma familial, il risque de se retrouver en dehors de cette sphère intime. Dans le cas de l'autisme, nous sommes déjà dans une situation où l'enfant est en difficulté dans cette sphère. Si, par un apprentissage « standard », on l'écarte encore plus des habitudes familiales sous prétexte que « c'est le comportement à avoir », cela ne fera que compliquer les choses. En s'adaptant aux spécificités éducatives des familles et avec le recul de professionnel, on peut arriver à travailler des points en accord qui permettront une meilleure relation entre l'enfant et ses parents ou sa fratrie car ils pourront échanger les mêmes choses, les mêmes plaisirs, les mêmes habitudes.

On pourrait penser que dans l'analyse du comportement on cherche à trouver un responsable dans la contingence qui prend souvent la personne des parents. Mais ce n'est pas le cas. Lorsque l'on parle d'antécédents, il s'agit de comprendre ce qui maintient un comportement et non, qui maintient tel comportement. Ce sera avec les parents que le thérapeute pourra comprendre quelles conduites entrainent des engrenages et ce sera également avec eux qu'il trouvera des stratégies pour résoudre ces problèmes.

Enfin, la présence des parents est également nécessaire pour permettre à l'enfant de généraliser ses avancées car il devra aussi changer son comportement par rapport à eux, ce qui n'est pas toujours le cas en sortant de l'institution. (22)

2. Le pairing (principe de coopération) :

Villard (13) explique la nécessité d'établir une relation avec l'enfant pour pouvoir débuter un travail malgré l'absence d'affects : « Savoir créer une relation est primordial, la maintenir est essentiel, l'exagérer et la rendre unique est catastrophique, en rester là empêche tout apprentissage alors qu'elle sert de base au travail éducatif. Sans elle, l'enfant a peur et reste dans sa forteresse » (13)

L'étape du pairing est fondamentale dans l'ABA. Développée tout au long du premier mois, elle est réactualisée régulièrement dans toute l'intervention pour ne pas perdre le lien avec l'enfant. Elle consiste à apprendre à connaitre l'enfant et à ce qu'il apprenne à nous connaitre. Elle permet aussi de pouvoir identifier les renforcements à utiliser et les manières de s'en servir. Elle se base essentiellement sur le jeu avec l'enfant. Le but est de créer une atmosphère positive, un cadre thérapeutique chaleureux, ludique et encourageant rendant l'enfant plus ouvert aux apprentissages (28). Par les différentes activités, on cherche à trouver les intérêts et la motivation propres à l'enfant pour pouvoir mieux le cerner et adapter les activités futures. Dans tout ce temps, on essaie aussi d'établir un regard entre l'adulte et l'enfant pour qu'il y ait une reconnaissance et une possibilité d'attention conjointe, nécessaire aux apprentissages et à la communication. Par ailleurs, la présence de l'adulte va permettre à l'enfant de généraliser le plaisir de travailler avec plusieurs personnes, amorce au lien social.

Il faut aussi noter le rôle de la voix dans cette étape. Beaucoup d'enfants associent la voix de l'adulte à quelque chose d'aversif. Et pour cause, on élève plus souvent la voix avec ses enfants pour gronder, punir, donner des ordres que pour jouer ou partager. L'objectif est donc ici de restaurer la place vocale : la voix est un objet de consignes et d'apprentissages, mais c'est aussi et surtout un objet de plaisir et de partage.

L'enfant va progressivement apprendre à associer l'adulte comme faisant vivre toutes sortes de choses agréables. Il ne sera plus perçu en tant qu'enseignant imposant des tâches qui ne motivent pas l'enfant ou qui peuvent le mettre en échec (3). Pour **Mary lynch barbera**, il faut « unir » (« pairing ») la table, les éducateurs, le lieu de travail, le matériel avec les renforçateurs de l'enfant avant de pouvoir bien commencer le travail et il faut bien cibler les centres d'intérêt et les motivations de chaque enfant.

3. Pour commencer un programme :

A. L'observation des comportements

Pour commencer un programme, il faut définir des objectifs et des sous-objectifs établis avec l'aide des parents. Le thérapeute va avoir tendance à orienter les priorités éducatives des parents vers des comportements pivots ou des comportements visant au bien-être de leur enfant.

Le thérapeute va ensuite définir plusieurs comportements cibles[1] pour un objectif. Il en choisira un en lien avec l'objectif (comme se mordre par exemple qui entre dans les comportements d'auto-mutilations) puis il va l'observer : il observera son antécédent, la topographie du comportement cible, la conséquence et la fonction du comportement[2]. Il cherchera ensuite à établir des relations stables entre ces trois notions et à déterminer les contingences possibles. (3)

Chaque étape est importante et rigoureuse. Pour définir un comportement cible, il faut une certaine rigueur. En effet, il doit être défini précisément sans termes mentalistes pour que l'on puisse avoir une uniformité de compréhension de ses termes. Pour cela, un verbe d'action et des éléments observables et quantifiables sont requis.

L'analyse fonctionnelle va ensuite s'intéresser à la fonction du comportement plus qu'à sa forme. En effet, par la contingence, les comportements ont une logique et le but de l'analyse fonctionnelle est de comprendre cette logique pour pouvoir enseigner et proposer des comportements alternatifs plus adaptés pour l'enfant (27). Elle repose donc principalement sur l'observation. Lorsque le comportement cible est déterminé, le thérapeute va étudier toutes les dimensions de ce comportement :

-la fréquence (fréquence d'apparition du comportement dans une durée standardisée),
-le taux (lorsque l'on rapporte la fréquence d'apparition à une unité précise de temps :heure, minute..),
-la durée (pendant combien de temps ce comportement est actif ?),
-la latence (période de temps entre la réponse et le stimulus présenté),
-la topographie (la forme du comportement),
-la force (intensité du comportement s'il prend une même topographie),

[1] Comportement cible : comportement à mesurer, variable qui dépend de l'intervention(28)
[2] Rappelons qu'un même comportement ne revêt pas forcement une même contingence : un même comportement peut avoir des fonctions différentes.

-le lieu d'émission (dans quel environnement le comportement apparait et quelle partie du corps de l'enfant est utilisée ?)

Plusieurs types d'observation peuvent être utilisés:

-*l'observation directe* : l'observation est quantifiée et systématique dans un environnement particulier. L'observateur observe et note les antécédents et conséquences chaque fois que le comportement cible apparait

-*l'enregistrement des événements de façon continue* : l'observateur enregistre chaque occurrence du comportement pendant une période donnée avec une feuille de route comme support : il note le moment et l'apparition des comportements.

-*l'enregistrement d'intervalle* : lorsque la fréquence du comportement est trop importante l'observateur enregistre un comportement qui apparait au cours d'une série d'observation à intervalles courts.

L'observation d'un comportement passe aussi par le biais d'entretiens cliniques structurés ou semi-structurés qui ne sont pas quantifiés mais qui aident à établir les liens entre antécédents, comportements et conséquences. On peut proposer des échelles comme celle de **Durand** (27) proposant quatre variables susceptibles de maintenir le comportement en indiquant la fréquence par « jamais », « presque jamais », « parfois », « la moitié du temps », « presque toujours », « toujours » Toutes les informations recueillies seront suivies d'observation plus précises.

Toute cette étude permet à la fois de pouvoir évaluer le comportement, de le comprendre, mais également d'envisager l'évolution de l'enfant, d'avoir une réflexion sur le contenu du travail éducatif mis en place. Une cohésion de l'équipe éducative autour de ce comportement peut alors être mise en place, ainsi qu'un réajustement du programme du l'enfant.

« *Car au-delà des connaissances, il y a les individus et les situations sans cesse renouvelés. Une approche efficace requiert donc humilité, attention et regard critique sur ses propres pratiques. Comprendre et savoir s'ajuster est encore la meilleure façon de signifier amour et respect à la personne autiste* » (**B.Rogé**) (25)

B. Etablissement d'un programme éducatif individualisé (PEI) :

Un programme doit s'intéresser à tous les comportements et toutes les compétences nécessaires à un individu pour aborder une bonne qualité de vie. Lorsque l'enfant est petit, le programme va inclure les capacités que l'enfant sans trouble acquiert spontanément ou rapidement. Mais lorsqu'il est plus grand, les

accents sont davantage mis sur les connaissances pratiques et les capacités d'adaptation qui seront des priorités de qualité de vie.

Il faut également savoir que l'on cherchera à travailler le plus possible en premier lieu sur :

- *les compétences de base* : ce sont celles qui permettent à l'enfant d'apprendre à apprendre. Dans l'ABA, certaines tâches sont souvent remises à plus tard comme les capacités scolaires, jusqu'à ce qu'un progrès soit fait dans les compétences de base. Ces compétences rassemblent les domaines de la coopération de l'enfant dans les activités d'apprentissage, les capacités de langage réceptif et expressif, l'imitation (travaillée en priorité), les interactions sociales, les jeux appropriés, la participation dans les groupes éducatifs, suivre les routines de classe et la généralisation des capacités acquises

-*les entrainements aux réponses pivots* (« pivotal response training ») : les réponses pivots *sont* définies comme des réponses qui sont centrales pour de nombreuses aires de fonctionnement, de telle façon qu'un changement sur une de ces réponses produira une amélioration sur de nombreux comportements. Le travail sur ces réponses aura donc de nombreuses répercussions sur la vie de l'enfant.

Le programme éducatif individualisé (PEI) définit des objectifs annuels pour un individu avec handicap : « *Le PEI est mis au point pour un individu en fonction de ce qu'il est déjà capable de faire et de ce qu'il devrait apprendre* » (**Magerotte** 24).

Le contenu du PEI doit ainsi inclure les compétences dont la personne a besoin pour être capable d'acquérir une bonne qualité de vie, quel que soit son handicap. Ce sera par les différentes observations faites que l'on pourra déterminer quels sont les priorités dans le cas de cet enfant ou adulte. **Montreuil** (24) établit ces priorités en fonction de l'âge chronologique de l'enfant, mais aussi par rapport à la fonction et à l'utilité de chaque comportement (que ce soit pour l'autonomie ou la valorisation sociale). Il conseille aussi de choisir des comportements importants pour la personne ou l'entourage et d'essayer de prendre des compétences générales (c'est à dire applicable à plusieurs situations).

Ainsi, le PEI s'établit par un travail en commun : on récolte l'avis de la personne concernée quand elle le peut, des parents, des éducateurs, et de toute autre personne concernée.

Ces objectifs sont continuellement remis à jour, réajustés, re-hiérarchisés… pour permettre l'évolution la meilleure possible pour l'enfant.

4. Les techniques d'apprentissage de l'ABA :

L'ABA présente deux techniques d'apprentissage qui vont être plus ou moins utilisées selon les approches choisies :

- *les essais distincts multiples*

Cette approche cherche à optimiser les apprentissages en décomposant une compétence à acquérir en plusieurs étapes. Chaque étape contient un début et une fin distincts (de la consigne à la réponse) et sera enseignée isolement jusqu'à sa maitrise parfaite. On attend ainsi que la réponse soit immédiatement recherchée.

- *L'apprentissage fortuit ou apprentissage incident :*

On cherche ici à ce que l'enfant apprenne à obtenir des informations à travers les expériences de la vie quotidienne, ce qui est souvent une difficulté pour les enfants atteints d'autisme. Ils ont généralement besoin d'un enseignement direct. Le but du thérapeute est qu'ils parviennent à profiter de l'enseignement des autres. L'accent est mis sur l'attention conjointe, les groupes d'imitations non-verbales ou le programme d'apprentissage par observation. Dans cette situation, on passe principalement par le jeu et l'interaction sociale.

Comme nous l'avons cité précédemment, en ABA/VB, l'apprentissage en milieu naturel (Natural Environment Teaching) est le plus utilisé. Le principe est de commencer l'apprentissage par essais distincts à table et, dans un second temps, d'utiliser cette acquisition dans l'environnement naturel de l'enfant, là où la généralisation est possible (9). Les enfants sont de suite plus intéressés par ce qu'ils apprennent car tout prend un sens et ils sont en interaction, dans leur milieu de vie. En ABA/VB, l'objectif est de rendre tout apprentissage signifiant. Par exemple, dans le travail de l'imitation motrice, on préférera faire taper des mains à l'enfant en lui expliquant que c'est un signe de joie et de reconnaissance, plutôt que de lui faire se toucher la tête à plusieurs reprises qui, en soit, n'a pas de signification sociale.

5. Le principe de renforcement et les renforçateurs

Dans la description courante, on définit renforcer par « *étayer, consolider, rendre plus intense* » (Littré).

Montreuil et Magerotte définissent le renforçateur comme « *quelque chose que la personne reçoit pour avoir fait un comportement et qui l'amène à refaire le même comportement* » (24)

En effet, **Anderson, Taras et O'Malley Cannon** (22) rappellent que les adultes comme les enfants attendent, directement ou indirectement, quelque chose en retour de chaque action qu'ils accomplissent. Ils donnent l'exemple de la réponse à la suite de la question, en encore du salaire à la suite du travail. Ainsi, en ABA « *un comportement qui entraine un renforcement positif est plus susceptible de se répéter* » (22)
De la même manière, si une personne a vécu de nombreux échecs dans ses apprentissages, apprendre sera perçu comme un nouvel échec en perspective. C'est alors qu'il faudra trouver les moyens à mettre en œuvre pour la motiver.

Ron Leaf et Mc Eachin(27) soulèvent les désaccords qui peuvent exister autour de la notion du renforcement. En effet, le système de renforcement est souvent perçu comme une forme de chantage. Or, on peut parler de chantage lorsque l'on incite à commettre un acte illicite ou encore lorsque l'on promet une récompense si, par exemple, l'enfant cesse tel ou tel comportement. Or, dans l'ABA on ne cherche pas à rappeler à l'enfant les contingences en lui expliquant que s'il a tel comportement, il aura telle récompense.
« *En énonçant les contingences à l'enfant, on lui donne également l'occasion de négocier ou de considérer s'il a intérêt ou non à faire preuve d'un comportement adapté […] « si tu fais ceci ?? Alors je fais cela. » [C'est admettre] que le résultat de cette interaction est plus important que le problème lui-même* » (**Ron Leaf et Mc Eachin** (27)).
Par ailleurs, si l'on promet systématiquement un renforçateur, la personne va se créer une dépendance et ne pourra ensuite accepter de faire tel comportement que s'il a la promesse du renforçateur. Pour Ron Leaf et Mc Eachin, il semble préférable d'annoncer la récompense lorsque le comportement adapté a eu lieu pour faire sens dans un second temps. Sinon, on ne se situe plus dans le renforcement positif adapté à l'ABA. De la même manière, ils expliquent que si le traitement est bien appliqué, il ne peut exister de dépendance car les renforçateurs sont initialement fréquents mais tendent à diminuer pour arriver par la suite à une fréquence naturelle.

- ***Les agents renforçateurs primaires :***

Les renforçateurs primaires sont des stimuli ayant des propriétés renforçantes intrinsèques, c'est-à-dire indépendantes de tout apprentissage. On pourra y retrouver par exemple l'alimentation, la boisson ou les stimuli sensoriels.
On les utilise principalement en début d'apprentissage et doivent être associés le plus possible à des renforçateurs secondaires car le but est de pouvoir les abandonner le plus rapidement possible pour laisser agir les renforçateurs secondaires uniquement, plus naturels.

- ***Les agents renforçateurs secondaires :***

Ce sont des renforçateurs crées par l'apprentissage. On les distingue en plusieurs catégories :

**les renforçateurs sociaux* : ils sont naturels et prennent en compte les interactions interpersonnelles. On peut y retrouver les paroles (« Bravo ! Super ! Comme tu es fort ! »), les gestes (lever les mains, le

sourire, applaudissement, le contacte visuel, physique) ou les encouragements (waouh ! continue comme ca !).Généralement, on cherche à féliciter un comportement spécifique qui sera précisé à l'enfant (« c'est très bien, tu as mangé tout ton repas ! »)

**les renforçateurs « activités »* : les activités ne sont pas toujours en rapport avec ce que l'enfant dit « aimer ». On observera celles entreprises spontanément et qui semblent lui procurer du plaisir. On pourra alors les utiliser comme renforçateurs.

**les renforçateurs intermédiaires ou généralisés* : ce sont ceux qui ont acquis leur renforcement par l'association à d'autres nombreux renforçateurs. Ils sont échangeables avec d'autres ce qui permet de respecter le choix individuel de certains renforçateurs. On peut retrouver par exemple les accumulations de jetons ou les « bons points ».

- ***Quelques règles à l'utilisation de renforçateurs :***

*Les renforçateurs sont *individuels* et doivent évidemment être *renforçants*. La nature d'un stimulus (qu'il soit appétitif ou aversif) et la définition d'un stimulus comme agent renforçateur[1] ne peuvent être définis qu'a posteriori, c'est-à-dire en observant les conséquences sur le comportement. Il existe de nombreux renforçateurs et ainsi, un même stimulus peut être appétitif pour un individu et aversif pour un autre, et il peut également varier dans le temps.
Il est alors nécessaire de vérifier en permanence le pouvoir de renforcement d'un élément car leur valeur peut changer rapidement. Il faut aussi pouvoir hiérarchiser les agents renforçateurs afin de pouvoir les utiliser en fonction de la complexité de chaque activité proposée. (27)

*Toute une *palette de renforçateurs* doit être utilisée pour que l'enfant ne se retrouve pas dans un état de satiété et que les agents renforçateurs perdent de leur importance. C'est ainsi qu'il faudra sans arrêt développer et identifier de nouveaux renforçateurs dans les activités spontanées de l'enfant[2].

*Le renforcement doit être *contingent*, c'est-à-dire qu'il faut qu'il soit disponible lorsque le comportement cible apparait. D'autre part, il est recommandé d'être vigilant à ne pas le proposer en dehors de cette contingence car on pourrait alors perdre du pouvoir renforçant. Toutefois, il se peut que, de temps à autre, il soit nécessaire de présenter ce renforçateur en dehors de la contingence afin d'augmenter son intérêt pour l'enfant, mais ceci n'est pas valable pour tous les renforçateurs et pas de manière systématique.

*Le renforçateur doit être *sûr et immédiat* : pour **Malott et al**. (27), l'immédiateté entre la réponse ou le comportement émis et l'apparition du renforçateur fait partie intégrante de la définition de celui-ci. C'est dans l'immédiateté que s'effectue l'association la plus forte entre le comportement et le renforçateur, ce qui

[1] Agent renforçateur : agent qui met en œuvre le renforcement : c'est un événement qui, lorsqu'il est contingent à un comportement, augmente ou maintient la fréquence d'apparition de ce comportement
[2] On comprend ici l'importance du renouvellement des situations de « pairing ». En plus de ré-actualiser le lien entre l'éducateur et l'enfant, il permet l'identification permanente de nouveaux renforçateurs.

permet à l'enfant de mieux percevoir le comportement cible. De plus, le fait de renforcer rapidement permet de réduire le risque que d'autres comportements soient renforcés par inadvertance. Lorsque le comportement commence à être acquis, il est possible d'augmenter le temps entre la réponse et le renforçateur, comme dans la vie quotidienne.

**L'estompage* des agents renforçateurs : lorsque l'on débute avec des renforçateurs primaires, souvent plus puissants que les secondaires, il est nécessaire qu'ils soient toujours associés à ces derniers. La combinaison des deux permet de rendre les renforçateurs sociaux renforçants pour l'enfant. Ainsi, l'utilisation d'agents renforçateurs primaires est progressivement estompée pour que les renforçateurs sociaux prennent la place. Cet estompage permet aux stimuli sociaux d'acquérir la propriété de contrôler les comportements de l'enfant et de favoriser la généralisation des apprentissages.
De la même manière, on parle d'estompage en diminuant la fréquence d'apparition des agents renforçateurs. Le but final est de rendre les renforçateurs naturels et adaptés socialement.

6. La modification des comportements :

L'approche comportementaliste repose essentiellement sur des méthodes d'augmentation et de réduction des comportements : « *les programmes sont destinés à éliminer les comportements problématiques et à mettre en place ou à augmenter la fréquence de comportements alternatifs adaptés* » (**Ron Leaf** et **Mc Eachin** (28))

A. Augmenter l'émission d'un comportement déjà existant

Dans cette situation, le comportement cible est déjà présent dans le répertoire comportemental de l'enfant. On ne cherche donc pas à apprendre un nouveau comportement à l'enfant mais plutôt à en modifier la fréquence et/ou la durée. Il s'agit donc d'un comportement déjà adapté pour signifier quelque chose socialement.

Comme nous avons pu le voir précédemment, pour augmenter un comportement, on passera par une technique de renforcement. Dans cette situation, on distingue deux renforcements :

**le renforcement positif* : positif signifie ici ajouter. C'est le renforcement du comportement directement après qu'il apparaisse dans les conditions que nous avons déjà évoquées précédemment. Dans ce cas, on cherche à augmenter la fréquence du comportement en présentant un stimulus agréable. Il s'agit de la

technique la plus utilisée par les comportements humains en général (on la retrouve par exemple, lorsqu'un parent félicite son enfant.).

**le renforcement négatif* : négatif signifie ici soustraire, retirer. Dans ce cas là, l'augmentation de la fréquence du comportement se fera par le retrait du stimulus dit aversif pour l'enfant. Ce sera par exemple le cas si l'enfant est dans une activité qu'il n'aime pas et qu'il cherche à en sortir. Il communiquera par la demande « je veux arrêter », on pourra alors cesser l'activité aversive et on renforcera ainsi son comportement de demande. Ici, le comportement est émis pour retirer ou stopper une conséquence aversive.
« *[Le renforcement négatif] décrit une relation entre des événements pour lesquels le taux d'occurrence augmente lorsque certaines conditions environnementales sont retirées ou réduites en intensité* » (27).

On distingue dans ce renforcement deux types de procédures :

- L'échappement : l'activité est déjà en cours et l'enfant cherche à l'arrêter, à s'en échapper. Le comportement lui permet donc de mettre fin à la situation aversive. On pourra prendre pour exemple un enfant qui crie dans la nuit et réveille ses parents. Eux, pour y mettre fin prennent l'enfant dans le lit pour le calmer : ils échappent à la situation désagréable de cri mais renforcent également le comportement de l'enfant qui aura obtenu une réponse positive et agréable pour lui (24).
- L'évitement : l'enfant évite la situation déplaisante avant qu'elle ne commence. On peut l'illustrer par le fait de quitter la maison afin d'éviter une dispute avec un membre de la famille par exemple.

B. Développer et initier un nouveau comportement

Dans cette situation, l'enfant ne possède pas le comportement dans son répertoire comportemental. Il sera donc impossible de le renforcer car il ne sera pas encore apparu. On va donc chercher à créer ce comportement pour qu'il s'intègre dans le répertoire de l'enfant pour, dans un second temps, pouvoir le renforcer comme les autres comportements. Pour cela, il existe plusieurs techniques d'apprentissage : les guidances, le façonnement, le chainage et l'imitation.

a) Les guidances (en anglais : « prompt » qui signifie incitation ou insuffler le comportement)

Wolery (27) retire trois caractéristiques communes sur l'utilisation des guidances. Tout d'abord, les guidances aident à enseigner. Ensuite, elles sont retirées le plus rapidement possible, et enfin, elles se combinent avec les procédures d'extinction et de renforcement.

Les guidances seront utilisées en premier lieu pour que le sujet réussisse le comportement cible. Toutefois, il faut distinguer le fait de faire l'activité à leur place et faire l'activité avec eux. On se situe ici dans le second cas de figure puisque l'on est en situation d'apprentissage chez l'enfant.

Il existe plusieurs types de guidance :

-la guidance physique (ou manuelle): elle se traduit par une aide physique à l'émission du comportement que l'on accompagnera souvent d'un support verbal. Ce sera par exemple prendre la main de l'enfant et l'aider à tenir son stylo de manière adaptée.

-la guidance visuelle : elle consiste à placer des indices visuels dans l'environnement de l'enfant pour l'inciter à tel ou tel comportement. On pourra par exemple dessiner les silhouettes de l'assiette, fourchette, couteau et verre sur un set de table sur lequel la personne devra mettre le couvert. C'est cette guidance qui est utilisée dans l'environnement TEACCH pour guider les patients dans leurs activités. Dans le développement typique de l'enfant, on passe par ce support visuel par exemple pour apprendre aux touts petits la lecture où le mot est couplé à l'image.

-la guidance gestuelle : cette aide se manifeste par des gestes qui aident l'enfant à diriger son attention sur la réponse à donner. Elle peut aussi se manifester par des expressions faciales ou des postures. Ce sera par exemple demander à l'enfant de fermer la porte en la lui montrant du doigt.

-la guidance verbale : elle propose des consignes donnant au sujet une information sur le comportement à émettre. Elle peut prendre la forme d'une consigne (« qu'est ce qu'on dit ? » ou « remercie-le »), d'une suggestion de répétition (dis « merci ») ou d'une ébauche orale (« m… »). Parfois, comme on peut le voir en « ABA/Verbal Behavior », on pourra poser une question à l'enfant en lui donnant rapidement la réponse dans notre énoncé pour qu'il puisse le répéter à la suite et l'intégrer[1].

Montreuil et Magerotte (24) conseillent de proposer des consignes courtes et précises et qu'au préalable on appelle l'enfant par son prénom pour bien focaliser son attention. Ils ajoutent qu'une fois la consigne énoncée, il ne faut pas la reformuler, mais s'y tenir car cela risque de porter à confusion.

[1] Prenons l'exemple d'une épreuve de dénomination d'un gâteau :
Educateur : « Qu'est ce que c'est ca ? Un gâteau. Qu'est ce que c'est ca ? » (L'éducateur modèle la réponse de l'enfant en utilisant la guidance verbale)
Enfant : « Un gâteau »
Educateur : « Très bien !! Dis moi, qu'est ce que c'est ca ? » (En montrant la même image mais sans guidance verbale pour s'assurer que le mot est en cours d'intériorisation)
Enfant : « Un gâteau » (suivi du renforçateur par l'éducateur)

Il est toutefois nécessaire de rester vigilant avec cette guidance pour deux raisons principales : d'un coté le verbal peut poser problème à l'enfant manifestant d'importants troubles du langage, et d'un autre il peut aussi créer une véritable dépendance car c'est la guidance la plus difficile à estomper.

Il est maintenant important de se demander quelle quantité d'aide il faut donner à l'enfant. En effet, elle doit être modulée pour que l'enfant ne soit pas tenté de ne pas faire d'effort. Il faut aussi savoir quelle guidance proposer et à quel moment. Plusieurs approches permettent de répondre à ces interrogations.

V.Rivière (27) décrit ainsi deux types de procédures :

-*La méthode d'accroissement de l'aide* : elle consiste à commencer par la guidance verbale, la moins intrusive et, si le sujet ne réagit pas, donner un exemple ou une incitation gestuelle. On ira ainsi de suite en cas d'échec jusqu'à la guidance physique. Les guidances seront diminuées de nouveau dans un second temps, lorsque l'enfant commencera à montrer des initiatives des comportements. Dans cette situation, l'enfant peut faire des erreurs car on laisse un temps de latence et « d'essais » entre la demande et le comportement cible. On parle d'une approche par « essais-erreurs », pratiquées dans le Lovaas.

-*La méthode d'aide décroissante* : ici, on débute par la guidance physique que l'on estompera progressivement. Cette méthode est celle utilisée en « ABA/Verbal Behavior » (où l'on parlera de « most-ti-least prompting », c'est-à-dire d'apprentissage sans erreurs). L'aide est ici perçue par l'enfant comme un modèle à suivre car on le guidera jusqu'à ce qu'il parvienne au comportement cible. Cela évite de mettre l'enfant en échec et qu'il perde le gout des apprentissages (44). Comme dans toutes guidances, on cherchera à les estomper le plus rapidement possible.

De là, pour **Montreuil et Magerotte** (24), pour débuter un programme avec des guidances, il faut tout d'abord savoir si l'on tolère que l'enfant fasse des erreurs ou pas. Ensuite, ils rappellent qu'il faut aussi tenir compte des caractéristiques personnelles de l'enfant ; c'est-à-dire que s'il est passif, il le restera dans une méthode croissante et inversement, si l'enfant est dans le contact, la méthode décroissante pourra être positive pour lui et il pourra maintenir le stade de la guidance physique. Enfin, ils ajoutent qu'il faut aussi tenir compte des caractéristiques de la tâche en question. Si la tâche est longue et complexe, la procédure croissante sera trop longue et fatiguera davantage l'enfant. De plus, elle pourra créer des erreurs qui peuvent ne pas être tolérées dans ce type d'activité.

Quoi qu'il en soit, toutes les aides devront s'estomper au fur et à mesure pour que l'enfant n'en devienne pas dépendant et qu'il puisse acquérir son autonomie. On parle alors « d'estompage » (« fading » en anglais). L'objectif est que le comportement soit émis sans aucune incitation sauf celles que l'on peut attendre naturellement. Si les guidances ne sont pas retirées progressivement, on ne pourra pas parler d'apprentissage. Les procédures d'estompage seront proposées lorsque l'on aura pu tester que le

comportement désiré apparait avec des guidances moins puissantes. On parle de *« transfert de la connaissance »* (« transfert trial » en anglais).
En « ABA/Verbal Behavior », ce transfert se fait à la suite de l'essai avec guidance. L'enfant peut alors répondre par lui-même et être renforcé pour son comportement accompli sans guidance ce qui évite les risques de dépendance[1] (3).

b) Le façonnement

Cette technique d'apprentissage cherche à renforcer les approximations successives de plus en plus proche du comportement cible jusqu'à ce que l'on puisse l'obtenir.
On l'utilise dans le cas où :

-On cherche à affiner un comportement que l'enfant est capable d'accomplir mais de manière maladroite. En renforçant par exemple une ébauche de dessin, l'enfant va se valoriser et continuer à s'appliquer jusqu'à arriver à un meilleur résultat. Par le renforcement des approximations, on cherche à façonner un comportement jusqu'à ce qu'il devienne « parfait » (24).

-Le comportement cible ne peut être appris en une seule fois car il est trop complexe, comme par exemple apprendre à un enfant à avoir des contacts avec les autres (apprendre à regarder, à se rapprocher, réagir..)

-Le comportement implique plusieurs personnes comme l'adresse d'un message à quelqu'un d'autre.

Dans le façonnement, **Magerotte et Montreuil** (24) conseillent de déterminer un ordre croissant de difficultés (c'est-à-dire déterminer quelles approximations on peut accepter pour ce comportement) et de renforcer de manière intermittente les approximations tout en respectant cette hiérarchie. Ils ajoutent qu'il est préférable de partir des pré requis et des compétences de l'enfant pour ne pas le mettre en échec dès le départ et qu'à chaque étape, il faut fixer un critère de réussite.

c) Le chainage

Le chainage concerne les comportements complexes composés de plusieurs comportements simples. **Sulzer-Azaroff et Mayer** (27) le définissent ainsi : « *la procédure de chaînage est le renforcement d'une séquence spécifique de comportements relativement plus simples, existant dans le répertoire de l'enfant pour former un comportement plus complexe* ».

---

[1] Par exemple pour la guidance physique :
Educateur : « montre moi comment on se coiffe ? ». Il accompagne le geste de l'enfant en tenant la brosse à cheveux avec lui et en faisant le mouvement. Puis, il s'écarte et redemande « montre-moi comment on se coiffe ? » pour que l'enfant accomplisse le même mouvement mais sans guidance. C'est à ce moment là que l'on présente le renforçateur.

L'objectif est donc de décomposer le comportement complexe en comportements simples et de les apprendre les uns après les autres en utilisant principalement la guidance physique pour ne pas générer d'erreurs. Le comportement cible est ici une séquence, une suite de comportements séparés au contraire du façonnage où les étapes sont utiles pour arriver au comportement cible. Par exemple pour lacer ses chaussures, on va mettre sa chaussure, prendre les deux bouts du lacet, les croiser … Chaque comportement signale celui qui le suit.

Il existe en ABA deux types de chainage : *le chainage avant* qui commence par renforcer la première étape ; et le *chainage arrière* qui fonctionne par cause à effet : on guide tout le comportement et on l'aide pour la dernière étape que l'on renforce. En « ABA/VB », on préférera le chaînage arrière car le renforçateur est lié au résultat final ce qui permet de donner plus de sens à l'action de l'enfant.

d) L'imitation

Pour utiliser l'imitation, il faut que l'enfant possède des capacités d'attention suffisantes et que le comportement cible soit proche des compétences de l'enfant (24). Elle est surtout utilisée dans les comportements verbaux.

V. Rivière (27) parle de « *guidance par modelage* ». Elle la relie aux guidances visuelles ou gestuelles. **Piaget** a déterminé que l'imitation existait dès la naissance et qu'on la retrouvait notamment dans les babillages de l'enfant. Elle est normalement achevée autour de 18 mois (24 mois pour l'imitation différée) (5). Lorsque ce comportement n'est pas présent il est une priorité éducative car il est à la base de l'apprentissage.

Il existe deux types de comportements d'imitation : l'imitation immédiate qui consiste à reproduire le modèle de l'adulte de suite après sa présentation ; et l'imitation différée qui reproduit un modèle après un délai temporel.

C. Diminuer ou réduire un comportement indésirable ou inadapté

Certains comportements peuvent être considérés comme nuisibles au bon développement de l'enfant et ce sont eux que le traitement va viser à diminuer. **Ron Leaf et John MCEachin** (28) définissent les comportements problématiques comme tous comportements entravant le processus d'apprentissage. On pourra ainsi y retrouver autant les passages à l'acte tels que les colères, les agressions, les automutilations, que les comportements passifs et moins visibles que sont le manque d'attention, le repli sur soi ou la distraction. Toutefois, ils rappellent que ces comportements qualifiés d'inadaptés le sont à travers notre vision mais que pour l'enfant, ils sont souvent adaptés car ils peuvent lui permettre d'obtenir ce qu'il désire.

Par ailleurs, ils soulèvent la difficulté des parents ou adultes à se retrouver face à une colère souvent plus grande lorsqu'ils tentent d'agir sur le comportement problématique. Ils proposent de se « *rappeler que le but n'est pas nécessairement de rendre l'enfant heureux à court terme, mais à longue échéance. Tout parent sait comment rendre son enfant heureux -il suffit de le laisser s'auto-stimuler et de céder à toutes ses exigences- mais cela ne serait manifestement pas dans l'intérêt de l'enfant* »(28).

Avant d'intervenir sur un comportement problématique, il est néanmoins essentiel de saisir sa fonction, son but. « *Les comportements problématiques sont dits adaptatifs, car ils sont un moyen de communiquer, d'influer sur l'environnement et de répondre à un besoin* » (28)
On pourra ainsi déterminer un comportement alternatif efficace et adapté pour atteindre ce même objectif. Dans le cas de l'automutilation par exemple, il s'agit souvent d'un moyen d'expression de l'enfant. Dans l'ABA, l'objectif ne sera pas d'arrêter la volonté d'expression mais d'adapter ce comportement. L'accent sera mis pour apprendre à l'enfant à s'exprimer par des mots, des gestes ou des cartes de communication plutôt que de se taper ou se mordre pour exprimer une demande. On retrouve le même cheminement que dans l'apprentissage normal du langage par l'enfant : il commence par les cris et les pleurs lorsqu'il a faim, ce qui conduit à une réponse d'un des parents, puis, progressivement, l'enfant adoptera des moyens plus rapides (comme par les mots) et les parents ne réagiront ainsi plus de la même manière aux comportements de cris et de pleurs qu'auparavant.(27)

Pour diminuer ou réduire ces comportements, il existe deux types de procédures. Le choix de l'une ou de l'autre repose sur les objectifs que l'on se fixe, mais également sur ce qui est le moins aversif pour l'enfant, sauf si aucune autre possibilité n'a été jugée efficace.

a) <u>La procédure d'extinction</u>

Le principe de cette procédure est de n'accorder aucune conséquence au comportement cible. Le thérapeute cherche ainsi à ne donner aucun renforcement positif et donc à ne pas encourager la reproduction du comportement. **Magerotte et Montreuil** (24) relèvent la tendance générale à porter attention lorsqu'un comportement est négatif même si c'est sous la forme d'une réprimande, alors que les comportements positifs sont souvent peu relevés et sont considérés comme « normaux ».
Il faut préciser que cette procédure ne consiste pas à ignorer l'enfant dans sa personnalité, mais à ignorer un comportement perturbateur. De ce fait, si le comportement est dangereux pour l'enfant ou pour les autres, cette procédure ne peut-être applicable (comme jouer avec un couteau par exemple).

De la même manière que tout autre comportement, comme le disent **Ron Leaf et Mc Eachin (28)**, ces comportements peuvent avoir une valeur communicative. Le but est toujours d'apprendre à l'enfant à se

comporter afin qu'il puisse évoluer au mieux dans son environnement. Il faudra donc être vigilent de pouvoir proposer un autre comportement plus adapté que celui-ci pour que l'enfant puisse utiliser ces alternatives. C'est pourquoi cette procédure n'est jamais utilisée isolément. En revanche, pour substituer un comportement, **Rivière** (27) souligne l'importance d'en trouver un qui ait la même efficacité que le précédent. Or, il est toujours plus difficile de remarquer quelque chose de positif que quelque chose de négatif. Cela demande donc davantage de vigilance et d'attention.

Magerotte et Montreuil (24) relèvent aussi les difficultés liées à cette procédure. Lorsqu'on l'initie, on se retrouve souvent face à une augmentation des comportements que l'on désire voir disparaitre (**Rivière** parle de « *pic d'extinction* » (27)) et ils peuvent s'accompagner d'agressivité car l'enfant teste les limites qu'on lui impose. Cela nécessite donc d'être patient car l'effet ne sera pas immédiat. On parle de « *résistance à l'extinction* » (27). De plus, si le comportement est installé depuis un long moment, il faudra d'autant plus répéter la procédure afin d'automatiser la conséquence. Néanmoins, lorsque les résultats apparaissent, ils sont durables à long terme à partir du moment où ces comportements ne sont plus jamais renforcés.

A ce propos**, V. Rivière** (27) évoque *les procédures de renforcement non contrôlées.* Elles existent dans la situation où le comportement lui-même est renforçant pour l'enfant. C'est souvent le cas dans les stéréotypies de l'enfant avec autisme. La procédure d'extinction y est ici difficilement applicable.
Pour **Ron leaf et Mc Eachin** (28) il faut réduire l'autostimulation car elle est stigmatisante, elle détourne l'attention de l'enfant, et est trop renforçante ce qui dévalorise les autres renforçateurs. L'enfant émet dans ce cas là ce comportement pour le coté renforçant de celui-ci et non pour attirer l'attention d'autrui. Toutefois, d'autres approches comme le Verbal Behavior viennent nuancer ces propos en considérant que certaines d'entre elles ne sont pas problématiques à partir du moment où elles n'entravent pas le développement de l'enfant (en situation d'apprentissage par exemple).
Ignorer les autostimulations n'apporte dans ce cas là aucun effet positif puisque le renforçant sera tout de même présent. **Ron Leaf** (28) propose plusieurs interventions sur ces comportements. Tout d'abord, il note la nécessité de les anticiper un maximum pour pouvoir les prévenir et les remplacer par un autre comportement en utilisant d'autant plus de renforçateurs extérieurs : « *Puisque l'auto stimulation est un moyen typique de recevoir certaines formes d'informations sensorielles, la manière la plus efficace de mettre en place des comportements de remplacements adaptés passera par l'apprentissage de compétences à forte composante sensorielle* » (28).

Il souligne ensuite qu'il ne faut pas que la satisfaction de ce comportement se couple avec celle de lui porter plus d'attention, et c'est ici que réside toute une subtilité d'actions. Il propose enfin de réduire la valeur renforçante du comportement. Réduire cette valeur revient à rendre plus « banale » l'autostimulation. Il propose alors de se servir de ce comportement comme renforçateur d'un comportement demandé ou comme renforçateur de l'absence d'autostimulation : « *Vous changez ainsi la nature du comportement.*

L'autostimulation est contrôlée intérieurement par l'enfant. En déplaçant la dimension interne de l'autostimulation vers un contrôle extérieur, vous prenez possession de la maitrise de ce comportement et le changez subtilement en y mettant des limites et des conditions. Vous produisez un effet de réduction de la valeur renforçante du comportement. Peu à peu, vous limitez ainsi le comportement et le réduisez doucement en demandant des phases sans autostimulation de plus en plus longues qui réclament un renforcement »(28)

b) La procédure de punition

La terminologie provient du comportementalisme et est souvent mal interprétée car sa définition est souvent apparentée à « une peine infligée pour une faute » (Littré) ou encore par « nom donnée aux diverses peines qu'on inflige aux enfants dans les écoles et les collèges ». Or, dans le comportementalisme, il s'agit d'une procédure qui vise à la diminution de la fréquence d'une réponse à la suite d'une présentation d'une conséquence négative ou du retrait d'un renforcement positif. On en retrouve également dans la vie quotidienne : un enfant qui se brûle en touchant une flamme subira une punition par l'action même et il évitera de renouveler l'expérience.

Dans le traitement de l'autisme, ces techniques sont utilisées en dernier recours, et principalement lorsque le comportement ne peut être soumis à l'extinction. On se situe par exemple dans le cas de comportements d'auto-agression ou d'agression envers autrui où le risque concerne aussi bien la santé de l'enfant que son insertion en société.
Ces procédures n'apprennent pas en elles mêmes des comportements que l'on peut attendre d'eux. Dans tous les cas, comme pour les renforçateurs, les agents « punisseurs » doivent être déterminés avec précaution.
Lorsque l'on choisit cette procédure, on explique à l'enfant pourquoi on le punit sans pour autant s'excuser ou revenir sur sa décision (27).

Il existe deux types de punition ayant toute deux pour but de diminuer la fréquence d'un comportement :
-*la punition négative* [1]: qui consiste à **retirer** un stimulus agréable
-*la punition positive* : qui consiste à **présenter** un stimulus aversif[2]

[1] Les notions de positif et négatif ne sont donc pas à prendre au sens moral.
[2] On retrouve ici deux types de stimuli aversifs : les stimuli inconditionnés (naturels, universels), qui provoquent sans apprentissage un changement de comportement (douleur physique après une piqure par exemple) et les stimuli aversifs conditionnés (cris, gestes, mots.)

On distingue trois types de procédures (deux de punition négative et une positive) :

- la procédure du « timeout » (ou mise au calme)

Elle est dite aversive pour l'enfant car elle le soustrait à une situation agréable. Le principe est de placer l'enfant pendant un certain temps, assez court et déterminé au préalable, dans un espace en retrait où il n'y a aucun renforcement. Comme pour les autres notions, il faut être sûr que la situation initiale est renforçante pour l'enfant. Ce n'est pas toujours le cas lorsque l'on met un enfant « au coin » : dans le cas d'une classe par exemple, mettre l'enfant « au coin » peut être renforçant pour lui si l'activité ne lui plaisait pas, ou s'il voulait échapper à la situation.

- la procédure de coût de la réponse :

Ce système convient lorsque l'on est dans le cadre de renforçateurs intermédiaires[1]. Cette procédure consiste à rendre des renforçateurs gagnés précédemment lorsqu'apparait un comportement non souhaitable. Dans la vie quotidienne, on peut le rapprocher des pertes de points du permis de conduire en cas d'infractions.

Elle est exceptionnelle car c'est une procédure frustrante pour l'enfant et elle limite les expériences positives et l'apprentissage d'autres comportements. De plus, pour être adaptée, il est nécessaire que cette procédure soit couplée avec une procédure positive pour donner à l'enfant la possibilité d'avoir des comportements adaptatifs. Par ailleurs, lorsque les points sont retirés, **V. Rivière** (27) insiste pour que ce soit de façon neutre, c'est-à-dire sans insister sur le comportement du type « c'est bien fait, je t avais prévenu ! »

- L'over-correction :

L'over correction est une procédure de punition positive. C'est un peu une alternative à la procédure de punition car elle est moins aversive. Elle peut prendre deux formes. Si le comportement inadapté perturbe l'environnement et que cette perturbation est susceptible de changer, on demande à l'enfant de « corriger » son acte en agissant sur la conséquence qu'il aura eu sur l'environnement. Par exemple, si l'enfant jette ses jouets à travers la pièce, on va lui demander de ramasser et de ranger ses jouets.

S'il n'y a pas de conséquences sur l'environnement, on oriente l'enfant vers un comportement alternatif ou un comportement dit incompatible ce qui aura pour but d'éduquer l'enfant. Par exemple s'il se tape le visage, on pourra lui prendre la main et lui faire caresser sa joue.

Le comportement proposé dans cette procédure est toujours en relation avec celui émis, soit en agissant sur ses conséquences, soit en prenant le comportement incompatible lié avec (taper/caresser).

[1] Ils peuvent prendre la forme d'économie de jetons, c'est-à-dire qu'on ne proposera pas le renforçateur directement, il sera différée par les jetons.

7. Généralisation et maintenance

Comme nous avons pu le voir précédemment, un programme ne peut être considéré comme efficace que si l'enfant parvient à utiliser les comportements appris dans son milieu naturel ou quelles que soient les personnes qu'il trouve en face de lui (parents, autres éducateurs, professeurs …). C'est pour cela que l'on parle de généralisation. **V. Rivière** (27) la définit comme une « *tendance des effets de l'apprentissage à être transférée ou déployée* ». C'est une phase indispensable à la réussite du traitement.

On peut trouver deux types de généralisation :

- La généralisation du stimulus :

On est dans le cas où l'on change le stimulus renforçant de contexte d'apparition. L'enfant a appris un comportement dans un environnement et peut ne plus l'émettre lorsqu'il se trouve dans un autre environnement. Par exemple, si l'enfant a travaillé uniquement avec ses parents sur la réponse motrice « assieds-toi », il faut que l'enfant puisse le faire en dehors du contexte parental. Pour cela, on lui proposera cette activité dans le plus d'environnements différents possibles dès le début de l'apprentissage.
Toutefois, il est important de souligner qu'il ne s'agit pas que l'enfant le fasse à chaque fois qu'on le lui dise ou que qui que ce soit le lui demande. Par exemple pour la consigne « Suis-moi », il ne pourra pas suivre n'importe qui. Un travail de jugement sera indispensable en parallèle.

- La généralisation de la réponse :

On se situe dans la situation où le comportement cible n'a pas été entrainé mais qu'il est fonctionnellement similaire à un comportement entrainé. On attend ici que les effets de l'apprentissage se diffusent à ces autres comportements ou réponses. Le comportement sera alors différent mais tout aussi adapté et à même fonction. Ce sera le cas par exemple pour l'utilisation du « Salut ! » pour le « Bonjour ! »

Pour faciliter la généralisation, il faudra tout au long du traitement faire varier les stimuli dits non pertinents (par exemple pour apprendre une couleur, on le fera avec des cartons, des pompons, des jetons, des fruits…), les personnes intervenantes, l'émission des consignes, les moments d'enseignement (pour le « j'en veux encore » le faire au repas, au gouter …), les lieux d'intervention, le matériel ..etc…

A la suite de la généralisation vient le *maintien*. Si un comportement n'est pas maintenu dans le temps, on ne peut pas juger que le traitement a été efficace car le but est de développer une autonomie, et donc, que ce soit efficace à long terme.

Le maintien peut demander plus ou moins d'énergie à l'individu selon le comportement concerné. Pour un, on aura besoin de mobiliser tous les milieux concernés (parents, enseignants, éducateurs..) et pour un autre, le maintien sera rapide et ne demandera pas beaucoup d'énergie (comme pour le vélo par exemple)

Selon **Magerotte et Montreuil** (24), plusieurs stratégies sont possibles pour le maintien:

- On peut progressivement faire disparaitre les renforçateurs externes en passant par des renforcements plus ponctuels jusqu'à ce que l'enfant émette le comportement spontanément.
- On peut aussi essayer d'introduire des renforçateurs intrinsèques à l'activité, c'est à dire rendre l'activité renforçante en elle-même, soit parce qu'elle lui plait soit par la satisfaction ressentie dans l'exécution de l'activité.
- Il faudra favoriser l'utilisation de renforçateurs naturels au maximum.

IV- DISCUSSIONS ET CONTROVERSES AUTOUR DE L'ABA[1]

La pratique de l'ABA est encore controversée en France. Dans son introduction à « *L'analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent* », **Vinca Rivière** (27) évoque les principales critiques émises pour l'analyse appliquée du comportement et essaie d'y répondre.

Dans un premier temps, la principale objection qu'elle soulève concernerait la liberté de l'individu que l'ABA restreindrait. Il lui parait évident que cette critique est à prendre en considération puisque l'on se situe dans une modification d'un comportement (au sens de Skinner). Elle explique néanmoins que cette liberté n'est pas entravée puisque lors de la prise en charge, le changement n'est pas réalisé en fonction des désirs de l'éducateur ou de l'analyste, mais en suivant une vision globale de la personne, de l'éducateur, de l'analyste, des parents et de toute autre personne participant à la prise en charge.
Après, que faut-il entendre par « entrave à la liberté » ? Elle poursuit sur le principe de l'éducation de l'enfant à qui on ne demande pas forcement s'il préfère apprendre à lire ou compter plutôt que s'amuser. « *Peut-on supposer que l'accès à la lecture lui permettra plus d'autonomie et donc plus de liberté ? Pour la personne présentant un handicap, le problème est le même. Doit-on le laisser se balancer toute la journée, parce que l'on considère qu'il se comporte comme il en a envie, qu'il faut accepter sa différence, ou doit-on lui apprendre à communiquer ce qu'il désire, l'activité qu'il souhaite réaliser ?* »

[1] Nous voulons préciser que cette partie du travail ne se veut pas être en faveur ou en défaveur de la méthode. Elle cherche à résumer certaines critiques qui peuvent être relevées en France. Néanmoins, on retrouve peu de littérature sur ce sujet précis car les controverses sont le plus souvent véhiculées par les médias ou au cours de discussions. La littérature a plus tendance à avoir une attitude dichotomique pour ou contre la méthode. Seul l'ouvrage de **Vinca Rivière** (21) parait tempérer ces deux parties en évoquant les critiques et en essayant d'y donner des réponses.

Elle reprend ensuite la critique concernant l'efficacité des procédures. En effet, dans l'ABA, la prise en charge s'appuie sur des principes de contrôle permanent de l'efficacité de l'intervention. Elle explique que comme un traitement médicamenteux, ce traitement doit être évalué avant d'être proposé à la personne d'où les nombreuses observations préalables.

Le professionnel en ABA se forme continuellement car les programmes proposés doivent être réajustés à tous moments, d'autant plus qu'une formation continue est indispensable pour une discipline scientifique qui évolue. Si certaines procédures sont utilisées à mauvais escient, elles peuvent augmenter des comportements inadaptés et ainsi réduire l'autonomie du sujet.

Le thérapeute ABA est chargé de responsabilité. En début de traitement, il définit des objectifs, des procédures et des résultats qu'il communique aux parents. Si l'objectif fixé échoue, ce ne sera pas l'enfant qui sera mis au premier plan en expliquant qu'il ne peut pas faire ceci ou cela mais ce sera au thérapeute de réajuster son programme, de redéfinir son intervention et ses modes d'action. Pour cela une certaine transparence est nécessaire entre le thérapeute et les parents, et les résultats aux différentes évaluations sont constamment présentés pour que les parents puissent comprendre le pourquoi du traitement. C'est dans cette optique que l'enfant parait souvent évalué dans l'ABA.

V.Rivière continue en dressant les frontières à l'analyse appliquée du comportement. Dans « analyse appliquée du comportement », même si l'on trouve l'idée de « modification du comportement », elle précise que l'on ne se situe en aucun cas dans les procédures d'hypnose, d'implants cérébraux, de thérapie médicamenteuse ou d'électrochocs. Ces techniques agissent sans doute sur le comportement de la personne mais elles ne sont pas incluses dans une thérapie ABA qui, comme nous l'avons vu, agit dans la contingence du comportement.

Plus loin dans ses écrits, elle soulève la question posée sur l'impossibilité de prévoir un comportement et de contraindre quelqu'un à le changer s'il ne le veut pas, ainsi que la crainte de former des individus identiques après changement de comportement. Pour répondre à cette demande, elle repart de la position déterministe selon laquelle un comportement est régi par des lois avec des causes qui peuvent être déterminées par des relations : *« Les gens agissent ou décident d'agir du fait des événements précédents, présents et à venir* » (27).

Pour ce qui est de l'uniformisation des comportements, elle cite **Bandura** « *La liberté est définie en fonction du nombre d'options offertes à la personne et du droit de les utiliser* ». Pour elle, dans l'ABA, le but n'est pas de restreindre ces options en n'en proposant que quelques unes standardisées. Le thérapeute cherchera plutôt à augmenter ces options ou à donner des réponses alternatives pour favoriser la liberté de décision de l'enfant en travaillant principalement sur l'autonomie de la personne, apogée de la liberté. Le but est de

diminuer ou augmenter des comportements quels qu'ils soient, y compris la créativité par exemple. Le but n'est pas d'empêcher un enfant de crier parce qu'il gène son entourage, mais de faire en sorte qu'il ne crie plus parce que d'autres moyens de communication adaptés lui ont été proposés pour obtenir ce qu'il souhaite.

V- LE VERBAL BEHAVIOR ET LE RESPECT DE L'INDIVIDU

Nous avons pu ici étayer d'une manière générale tous les principes théoriques de base de l'ABA. Tout au long de cette partie, nous avons tenté de spécifier un peu la pratique du Verbal Behavior mais il nous semble ici intéressant de remettre en évidence brièvement tous les liens qu'il peut exister entre l' « ABA/VB » et le respect de l'individu et de montrer que ces deux notions ne sont pas contradictoires.

Tout d'abord, le principe de la prise en charge est de placer l'enfant au centre. En effet, celui-ci se retrouve à la fois passif et actif du traitement. D'une part, il est passif car tout le programme vise à s'adapter à lui. Les thérapeutes vont l'observer et l'analyser pour le connaitre, pour juger de ses capacités, pour s'intéresser à ses propres intérêts, ses motivations, pour entrer dans sa sphère et le comprendre au maximum. D'autre part, l'enfant est actif car le VB tend à ne pas entrer dans un apprentissage uniquement passif de l'enfant. On travaille en réciprocité entre l'adulte et l'enfant. Les questions, les réponses, les exemples seront travaillés dans les deux axes. On cherche ainsi à sortir l'enfant de la condition d'apprenant qui a pu le mettre auparavant en échec. C'est donc la relation qui est au cœur du programme.

Par ailleurs, l'objectif du VB est aussi de faire aimer les apprentissages à l'enfant et qu'il ne s'y sente pas soumis. C'est dans cette optique que l'on entre dans un apprentissage sans erreurs. L'enfant n'est donc jamais en situation d'échec. En outre, l'utilisation de renforçateurs et la préférence de l'apprentissage incidental rendent les acquisitions plus agréables.

Rappelons-nous également que le programme part d'une demande de la famille. On se base alors sur les intérêts de l'enfant et non sur nos propres intérêts. L'enfant n'est pas vu comme un objet à modeler mais comme une personne inscrite dans son propre environnement avec ses propres besoins.

Lorsque le programme parle de « normalisation des acquisitions », c'est simplement dans le cas de prise en charge précoce. En effet, on pourra commencer par travailler les bases pour susciter au plus tôt un développement typique. Si l'enfant est plus âgé, la dysharmonie des compétences est déjà présente du fait de la pathologie, de l'environnement, du potentiel de l'enfant.. Dans ces situations, chaque programme est

individualisé. Le but est de pouvoir par la suite permettre le passage d'un opérant à l'autre, d'une compétence à une autre en se basant sur le principe « d'apprendre à apprendre ».

Soulevons enfin le rapport à la famille. L'enfant n'est pas arraché à sa famille pour un travail intensif. Il y a une dimension humaine, de lien avec la famille et c'est à partir d'elle, rappelons le, que vont partir nos objectifs. L'équipe devra alors la soutenir, adapter le programme à la qualité de vie de la famille pour que son comportement ne soit pas inadapté par rapport à sa sphère personnelle.

VI- QUEL LIEN AVEC L'ORTHOPHONIE ?

Les troubles du langage et de la communication ont été prégnants dès les premières descriptions de l'autisme par **Kanner**. La reconnaissance de la spécificité inter-individuelle des troubles s'étant ajoutée peu à peu au fil du temps.

Les enfants avec autisme sont aujourd'hui reconnus comme communiquant. Ils passent par des moyens habituellement non conventionnels et manifestent une rareté des comportements à visée d'attention conjointe mais ils communiquent.
En tant qu'orthophoniste, il faut prendre en compte que le comportement et le langage de ces enfants correspondent à une logique de vie propre, issue de leur singulière façon d'appréhender le monde. Chacun a une manière de percevoir l'autisme et leurs modes de communication, mais seuls les témoignages peuvent éclairer et donner des pistes réelles (30).

Aujourd'hui, les frontières de l'orthophonie s'élargissent de plus en plus. Le champ de l'orthophonie ne se limite plus seulement aux anomalies de la parole et du langage mais englobe désormais tous les processus de la communication intersubjective. On retrouve alors les notions de communication non verbale et de pragmatiques avec un intérêt particulier dans la communication préverbale. C'est dans cette perspective que se justifie l'intervention orthophonique dans l'autisme.

Dans l'ABA, **R.Parker** (22) explique que l'orthophonie complète le programme d'intervention car elle facilite « l'apprentissage structuré et naturel du langage ». Le travail s'inscrit principalement au sein d'une équipe. On comprend donc le besoin de l'orthophoniste de fixer des objectifs de développement du langage proches de ceux du programme de l'enfant. L'orthophoniste servira également de base de référence en ce qui concerne le langage ou la communication. En effet, il devra très souvent homogénéiser et simplifier les consignes des intervenants pour qu'elles soient plus efficaces vis-à-vis de l'enfant.

En tant que thérapeute du langage, la place de l'orthophoniste est primordiale dans les troubles de la communication de l'enfant. Il va déterminer son âge de développement langagier, trouver les facilitateurs envisageables pour tel ou tel enfant, déceler des troubles nouveaux comme des troubles d'articulation ou de parole, guider les intervenants à hiérarchiser leurs objectifs.

On comprend bien que sa place est d'autant plus importante dans le Verbal Behavior où le trait thérapeutique passe par l'élaboration du langage. En effet, ce courant a été conçu à la base avec une équipe d'orthophonistes anglosaxons et la difficulté de cerner les liens entre les différents opérants verbaux nécessite une bonne appréhension de la sphère langagière.

CHAPITRE 3 : COMMUNICATION ET LEXIQUE

La communication est une notion vaste qui conserve encore aujourd'hui ses parts de mystère Or, si l'on veut parler de lexique, il faut parler de langage, et si l'on veut parler de langage, il faut parler de communication : c'est par l'acte de langage que le lexique va pouvoir servir à la communication.

D'ailleurs, pour **Boileau** (10), on ne peut pas dissocier le langage et la communication. En effet, pour un linguiste il est difficile de réduire le langage à la seule association d'un lexique, d'une syntaxe et d'une sémantique. La communication est obligatoirement présente par l'intonation, et les éléments de communication non verbale (l'intonation, la mimique, les gestes participent au déploiement de l'échange). L'échange est un tout. En période d'acquisition du langage, il souligne d'ailleurs qu'il se produit un enchevêtrement constant et un va et vient incessant entre la communication non verbale (mimique, regard, posture, geste), la communication préverbale (production sonore signifiante mais sans mots) et la communication strictement verbale, qu'elle soit segmentale (phonèmes et syllabes) ou suprasegmentale (intonation, mélodie de la parole). Donc même si dans les troubles, la communication et le langage sont bien différenciés[1], dans l'usage commun, il s'agit de deux notions liées.

I- LA COMMUNICATION

1. Qu'est ce que la communication ?

Au sens large, on définit la communication (5) comme tout moyen verbal ou non verbal utilisé par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments, avec un autre individu. En pratique, on distingue la communication gestuelle (langue des signes utilisée par les sourds), la communication verbale (orale et écrite) et la communication non verbale (qui inclut des aspects intralinguistiques et extralinguistiques).

En ce qui concerne la communication verbale, il faut savoir qu'elle repose essentiellement sur des systèmes symboliques que sont le langage oral et écrit.

[1] Pour les cognitivistes, les zones neurologiques impliquées dans l'un ou l'autre des cas sont bien distinctes. Pour les psychanalystes, le trouble du langage (tel que la dysphasie) est perçu comme un trouble instrumental et le trouble de la communication résulte d'un dysfonctionnement de l'ensemble de la personnalité de l'enfant. Les troubles de la communication et leurs retentissements langagiers sont alors envisagés comme des conséquences.

En 1979, **Bates** distingue trois stades dans le développement de la communication :

- *Le stade perlocutoire* (communication pré-intentionnelle et préverbale) : la communication s'installe spontanément dès la naissance. On parle de communication poly sensorielle car elle se base sur la voix, le regard, le toucher, les mimiques…l'enfant produit un effet sur son auditeur sans en avoir vraiment eu l'intention. On aura des interprétations de part et d'autre qui permettent un premier accès à la symbolisation et au langage

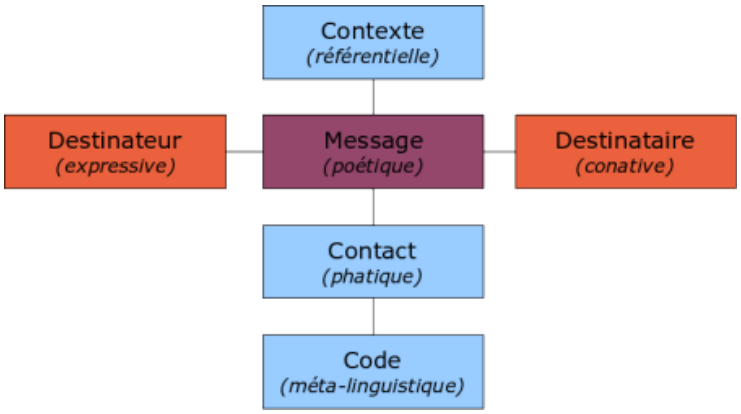
- *Le stade illocutoire* (performatif) : l'enfant commence à utiliser intentionnellement des signaux préverbaux et conventionnels, de mode gestuel ou vocal, pour agir sur l'interlocuteur.

- *Le stade locutoire* : l'enfant communique intentionnellement avec des mots (communication verbale intentionnelle)

2. Les composantes essentielles à tout acte de communication

La capacité d'utiliser le langage à des fins communicatives passe par la connaissance et la maitrise des diverses fonctions langagières et des différents types d'actes communicatifs qui en découlent.

En 1968, **Jakobson** relie directement langage et communication dans la théorie de la communication : cette dernière aurait six composantes correspondant chacune à une fonction dominante du langage.



* La fonction expressive ou émotive : il s'agit de la fonction relative à l'émetteur. Elle consiste à informer le récepteur sur la personnalité ou les pensées de l'émetteur. L'émetteur choisit et adapte le message en fonction du contexte et du récepteur.

* La fonction poétique : elle correspond à la manière d'organiser le message. Sa structure est le résultat du choix du locuteur qui a recherché les éléments permettant de véhiculer l'information qu'il voulait transmettre. Il s'agit donc de mettre en évidence tout ce qui constitue la matérialité propre des signes, et du

code. Cette fonction permet de faire du message un objet de plaisir parce qu'il est beau. Le niveau de langue, le ton, la hauteur de la voix peuvent construire la fonction poétique d'un message oral.

* La fonction appellative ou conative : c'est la fonction relative au récepteur. Certains éléments ont été sélectionnés et combinés par le locuteur pour agir sur le récepteur et l'inciter à la conduite souhaitée. Elle inclut la « force illocutoire ». Ce sera par ailleurs la fonction, privilégiée par la publicité.

* La fonction phatique : elle permet d'établir le contact entre l'émetteur et le récepteur, et de maintenir la communication par l'utilisation des canaux physiques déjà cités. Il n'y a aucun souci d'échange d'information

* La fonction métalinguistique : c'est la fonction relative au code. Elle explique la communication, habituellement en référence à un code. Le sujet du discours est le discours lui-même. Avant d'échanger des informations il peut être important que l'échange porte d'abord sur le codage utilisé pour le message. Ainsi les partenaires vérifient qu'ils utilisent un même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage. On l'appelle parfois « fonction de traduction ».

* La fonction référentielle : elle informe, précise le référent d'un message en le définissant, caractérisant, décrivant…Elle est centrée sur le monde.

Harding et Foster (21), quant à eux, ne parlent d'acte communicatif que si les éléments suivant sont réunis (A et B désignant respectivement l'émetteur et le récepteur) :

-la capacité de A à émettre une conduite volontaire

-avec l'intention d'avoir une action sur B

-l'effet de la conduite de A sur B

-la capacité de A et B de donner à la conduite utilisée en tant que « signal » la même signification : ils doivent donc concevoir la conduite comme ayant une signification partagée.

Dans ces deux théories, on retrouve la présence d'un émetteur, d'un récepteur et d'un code commun. Plusieurs points essentiels peuvent aussi être retirés de la définition de l'acte de communication selon **Harding et Foster**:

Tout d'abord, un acte de communication est une *conduite volontaire*. Il faut qu'il résulte d'un choix de l'émetteur et ne soit pas dû seulement au hasard, même s'il y a une interprétation possible. Par exemple, on ne définit pas comme acte communicatif les actes involontaires du nourrisson : le nourrisson qui ferme les

yeux face à une lumière trop forte n'est pas dans un acte de communication volontaire, même si cela a un effet sur son entourage.

Ensuite, l'acte de communication est une *conduite adressée à quelqu'un avec une intention d'avoir un effet sur lui.* En effet, l'acte involontaire n'a pas pour but d'avoir un effet sur quelqu'un et le seul acte volontaire ne suffit pas à l'intention communicative. Il est important de souligner l'adresse à un destinataire d'un message. C'est ce qu'explique **Boileau** (40) quand il nous dit qu'il faut un destinataire pour que la production devienne un signe au sens plein. C'est pourquoi on peut se demander si l'action d'un enfant qui tend la main vers un objet est un acte communicatif bien qu'il soit volontaire : veut-il agir sur le réel ou bien sur sa mère ? Un acte communicatif est un acte qui ne cherche pas à agir sur le réel mais plutôt à agir sur une personne en tant qu'intermédiaire par rapport au but recherché.

Il faut ensuite pour l'acte de communication qu'il y ait *un effet de la conduite de l'émetteur sur le récepteur*. En reprenant l'exemple de **Boileau** (11) de la fillette de Piaget qui, pour ouvrir une boîte d'allumette, ouvre et ferme sa bouche, il aurait suffit d'une réponse ou d'un commentaire de la part de l'adulte faisant le lien entre les deux pour que la production de l'enfant bascule en communication avérée : le geste devient alors un signe. (« Tu veux que j'ouvre la boîte d'allumette ?). Plusieurs auteurs comme **Newson et Richards** (18) ont mis l'accent sur le fait que la situation d'interaction avec la mère donne à l'enfant la possibilité de comprendre que son comportement peut être utilisé pour entrer en contact et pour obtenir certains effets sur autrui. Ils considèrent que l'interprétation que la mère donne aux comportements de l'enfant est en grande partie responsable du fait que l'enfant attribuera à ces mêmes comportements une signification sociale et communicative.

Il arrive que le destinataire ne réagisse pas comme l'aurait souhaité l'émetteur et que l'effet soit ainsi différent. Il faut toutefois qu'il fournisse un signe de réception du message intentionnel. Si l'effet, en tant que marque de réception de l'émetteur, fait nécessairement partie de l'acte communicatif, sa présence ne garantit pas pour autant la réalisation d'un acte communicatif.

Pour finir, il faut que l'acte communicatif conduise à une *signification partagée*. Comme le problème énoncé juste auparavant, il faut que le récepteur interprète correctement l'intention de l'émetteur pour parfaire la communication. Tous deux doivent s'accorder sur la signification de la conduite de l'émetteur. Cela implique que le locuteur, en produisant sa conduite, doit en quelque sorte la concevoir comme une conduite à signification partagée. Cela sous tend la connaissance d'un lexique et d'une syntaxe d'une langue commune.

Nous pouvons ajouter que pour entrer dans un acte de communication, il est nécessaire que ces significations partagées s'échangent dans des séquences conversationnelles présentant au moins :

-*l'alternance des tours de rôle* : les locuteurs parlent un à la fois et savent lorsqu'ils peuvent prendre la parole dans l'échange et lorsqu'ils doivent la laisser à l'autre. Cette alternance débute très tôt chez l'enfant. Dès deux mois, le bébé et la mère sont capables d'émettre des vocalisations en alternance : lorsque l'un émet, l'autre se tait. Plusieurs études ont été menées pour savoir d'où provenait cette alternance. Tous concordent à dire comme **Schaffer, Collie et Parsons** (18) que la mère semble laisser « l'espace » à l'enfant pour qu'il puisse s'insérer dans l'interaction et, tout en s'introduisant elle-même immédiatement après la vocalisation de l'enfant, elle ne cesse de le regarder, fonctionnant comme une « auditrice permanente »

-*la concordance des modalités* : dans une conversation, les tours de rôle qui se succèdent ont en commun la modalité vocale/auditive, bien que d'autres modalités peuvent l'accompagner comme la gestuelle/visuelle. **Freedle et Lewis** (18) ont montré qu'à la suite d'une production vocale ou verbale de la part de la mère, le bébé enchaine le plus souvent avec une vocalise, parfois accompagné d'un sourire.

L'efficacité de la communication en tant que transmission d'information repose alors autant sur la conception du message que sur sa réception et sa transmission.

3. Les actes de langage :

La notion d'acte de langage a été développée par **J.Austin** (5) et son étudiant **Searle** dans les années 1960. L'acte de langage est alors défini comme un moyen mis en place par le locuteur pour agir sur son environnement par ses mots. L'acte de langage n'est donc pas dans la structure du message, mais dans la relation au discours de l'autre et à la situation. Nous voyons qu'il intervient donc directement dans l'acte de communication.
Pour Austin, il existe trois actes (qui reprennent les stades de communication de Bates): l'acte locutoire pour produire un énoncé qui a une signification, l'acte illocutoire qui donne un rôle à chaque locuteur (informer, répondre, questionner..) et l'acte perlocutoire qui lui, s'attarde sur l'effet escompté par le locuteur lorsqu'il dit quelque chose.

Avant d'entrer dans le détail des actes de langage, Piaget définit deux types de langage : le langage égocentrique et le langage socialisé. Il nous parait ici important de les explorer car ils nous permettent de juger la place de l'interlocuteur dans l'acte de communication.

Selon Piaget, *le langage « egocentrique »* apparaît en premier. Il ne s'adresse à personne et montre que l'enfant est incapable de différencier le point de vue de l'interlocuteur et le sien. Il ne s'intéresse donc pas vraiment à son interlocuteur et ne cherche pas à transmettre une information. « *L'enfant ne s'occupe pas de*

savoir à qui il parle ni s'il est écouté. Il parle soit pour lui, soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est égocentrique, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur. L'interlocuteur est le premier venu. L'enfant ne lui demande qu'un intérêt apparent, quoiqu'il ait l'illusion évidemment d'être entendu et compris ».

Selon **Piaget**, le langage egocentrique comporte trois actes de langage :

*la répétition (écholalie) : l'enfant répète des syllabes ou des mots pour le plaisir de parler ; il ne cherche pas à s'adresser à quelqu'un ni même à donner du sens à ses productions. On la considère comme les restes du gazouillis des bébés, qui n'a rien de socialisé.

*Le monologue individuel : l'enfant parle pour lui, comme s'il pensait tout haut. De nouveau, on ne retrouve pas d'adresse à un interlocuteur extérieur. On est dans une absence de fonction sociale des mots. Dans ces cas, la parole ne sert pas à communiquer la pensée, elle sert à accompagner, renforcer ou supplanter l'action.

*Le monologue à deux (ou collectif) : cette appellation contradictoire évoque le paradoxe des conversations d'enfants dans lesquelles chacun associe autrui à son action ou à sa pensée momentanée, mais sans souci d'être entendu ou compris réellement. Le point de vue de l'interlocuteur n'intervient jamais : l'interlocuteur n'est qu'un excitant

Le langage socialisé, quant à lui, véhicule une information adaptée au contexte et à l'interlocuteur. « *L'enfant échange ici réellement sa pensée avec d'autres, soit qu'il informe l'interlocuteur de quelque chose qui puisse intéresser celui-ci et influer sur sa conduite, soit qu'il y ait échange véritable, discussion ou même collaboration dans la poursuite d'un but commun* »(18)

Nous voyons dans ces deux étapes du langage que l'organisation cognitive de l'enfant se reflète dans l'usage de son langage, d'abord égocentrique puis disparaissant peu à peu au profit de la socialisation. Nous constatons qu'au départ, les conduites verbales sont donc peu orientées vers une communication. Ce sera lorsque l'enfant atteindra un certain niveau de décentration que nous relèverons un souci de communicabilité et que nous entrerons dans une réciprocité des échanges interindividuels. (34)

Vigotsky s'oppose à l'hypothèse de Piaget qui évoque un langage d'abord égocentrique puis socialisé. Pour lui, dans ses premiers usages, le langage est essentiellement communication avec autrui et a donc une origine sociale. « *Un signe (non linguistique ou linguistique) est toujours, à l'origine, un moyen utilisé dans un but social, un moyen d'influencer autrui, et seulement plus tard, un moyen de s'influencer soi-même* » (34)

Dans cette théorie, c'est du langage socialisé que découle le langage égocentrique. De cette manière, le langage devient un instrument de communication avec soi-même, dont la forme la plus avancée est le langage intériorisé et dont le langage égocentrique n'est qu'une étape intermédiaire.(23)

L'intérêt de cette approche ici est de voir que l'on peut parler d'acte de communication autant dans un usage égocentrique du langage que dans une volonté de socialisation. Il faut aussi porter un intérêt particulier sur les conditions de succès des divers types d'actes de langage. Nous allons voir que nous nous situons dans des conditions extra linguistiques qui ne relèvent pas de la compétence linguistique[1].

Searle (18) regroupe les conditions de succès aux actes de langage en trois catégories principales :

-*les conditions préliminaires* : elles s'intéressent à la situation d'énonciation, en particulier la personne accomplissant l'acte de langage. Nous sommes donc dans un certain lieu, à un certain moment, lors d'une situation particulière, avec un locuteur particulier …

-*les conditions de sincérité* : elles fixent les croyances qui doivent être celles du locuteur pour que son acte de langage soit effectif ou acceptable. Ainsi, la promesse exige, chez le locuteur, la croyance qu'il réalisera dans le futur le contenu de sa promesse. L'assertion implique la croyance en la vérité de ce que l'on affirme, sinon l'acte de langage effectué n'est plus une assertion mais une hypothèse ou un mensonge ; l'ordre, l'injonction présupposent chez le locuteur l'assurance d'être obéi.

-*les conditions essentielles* : elles fixent la nature de l'engagement pris par le locuteur comme la promesse par exemple.

Nous nous rendons que nous revenons alors à l'idée que communiquer avec succès implique qu'il y ait une adéquation entre les intentions du locuteur et le résultat effectif de son énoncé. Les conditions de succès des actes de langage constituent précisément la garantie de cette adéquation.

Dans tous les cas, nous nous situons dans une interaction. Il devient donc intéressant de s'attarder sur le lien éventuel entre interaction et communication. En effet, si l'on reprend les théories énoncées et la formule de **Watzlawick** (15) « *On ne peut pas ne pas communiquer* » ou « *tout comportement est une communication* », les notions d'interaction et de communication semblent liées et identiques. Or, les travaux sur le développement du jeune enfant distinguent bien ces notions où l'interaction serait « les transactions observables entre les partenaires » tandis que la communication désignerait « les signaux échangés par les partenaires ». Deux orientations différentes sont alors possibles: l'une communicationnelle et linguistique, l'autre interactionnelle.

[1] Compétence linguistique définie postérieurement

Dans la première, la communication est définie comme une *transmission intentionnelle* de significations partagées, tandis que l'interaction sera le contexte nécessaire à la communication
Dans la seconde, la communication est toute *transmission de sens*, intentionnelle ou non, verbale ou non. L'interaction désigne soit une situation particulière (jeu, bain, repas), soit l'enchainement des échanges et l'interdépendance des actions (une interaction suppose au minimum une action d'un partenaire et une réponse de celui à qui cette action est adressée), soit les transactions observables.

4. La faculté de langage

Le langage peut être défini de manière globale comme « *un système de signes propre à favoriser la communication entre les êtres* » (5). Les modalités du langage (que sont les modalités auditive, visuelle, graphique et gestuelle) mettent en œuvre ce que l'on appelle la « faculté de langage », c'est-à-dire la possibilité d'utiliser le langage. **Rondal** (42) explique que cette faculté dépend de deux capacités : *la capacité lexicale* (elle permet de retenir en mémoire, établir et utiliser en réception ou expression un stock important d'associations signifiants, signifiés, référents, donc de signes.) et une *capacité grammaticale* (qui correspond à l'organisation de la langue en ce qui concerne les séquences et les dépendances entre les mots (énoncés-phrases)). Il ajoute qu'une dimension instrumentale et sociale vient s'ajouter à ces deux capacités : *la pragmatique du langage*.

A. Compétence linguistique et compétence communicative

Si nous reprenons le principe de « faculté de langage » de **Rondal**, il faut déterminer les deux compétences nécessaires à son élaboration: la compétence linguistique et la compétence communicative. En effet, pour qu'un individu puisse parler et communiquer, il faut qu'il maitrise d'une part ses connaissances linguistiques formelles et, d'autre part, ses connaissances communicatives qui relèvent, l'une de la compétence linguistique, l'autre de la compétence communicative.

La compétence linguistique est définie comme l'ensemble des règles qui régit la bonne forme de la langue. Il faut donc avoir intériorisé tous les mécanismes de construction des énoncés de la langue. Cela permettra de construire et de reconnaître si un énoncé est ou pas en fonction de sa langue. En français, c'est la connaissance de la grammaire française qui jouera ce rôle. Toutefois, toutes ces règles ne sont pas connues de manière consciente, elles ont été intériorisées au moment de l'acquisition du langage et sont devenus des mécanismes plus ou moins inconscients.

La compétence communicative, quant à elle est définie comme l'ensemble des règles qui régit l'utilisation de la langue en fonction du contexte dans lequel se déroule ce phénomène langagier. Elle permet à l'individu de choisir une forme linguistique particulière, de relever des violations de règles communicatives (comme le « allo » téléphonique) ou encore d'interpréter les requêtes indirectes (« est ce que vous avez l'heure ? »). C'est entre autre le rôle de la pragmatique du langage.

Bloom et Lahey définissent la compétence langagière (c'est-à-dire la capacité à communiquer du sujet) par l'interaction de trois composantes. Si l'une ou plusieurs de ces composantes est altérée, il y a trouble de la communication.

Nous retrouvons :

- La forme du discours, ou « comment dire » (qu'il s'agisse de la forme phonétique phonologique, syntaxique ou morphologique). Dans cette forme on retrouve les niveaux successifs de la structure proprement linguistique, du phonème à la phrase. C'est la dimension purement conventionnelle du langage, déterminé par les membres d'une même communauté linguistique.
- Le contenu du discours ou « quoi dire ».Le contenu va dépendre du développement cognitif du sujet qui parle, et la dimension de ce contenu va aussi varier en fonction de l'expérience vécu et de l'expérience communicative générale.
- L'utilisation du discours, ou « pourquoi dire ». Cette composante relève de la pragmatique. Elle se définie par une interaction entre des fonctions communicatives, des contextes linguistiques et non linguistiques, et les interlocuteurs en présence. Ces éléments varient d'un moment à l'autres, selon les particularités de l'expérience communicative immédiate, et de l'influence sociale.

B. La pragmatique du langage :

Il parait désormais intéressant de s'attarder sur la pragmatique du langage. En effet, c'est par elle que les finalités du langage et de la communication vont pouvoir s'accomplir. Sans pragmatique, on ne peut pas parler d'un langage fonctionnel.

Le mot pragmatique provient du grec *pragmatikos* « qui concerne l'action ». Le courant pragmatique émergea au XIXe siècle avec la théorie sémiotique de **Peirce** qui proposait une définition triadique du signe (representamen, objet, interprétant[1]) et non plus seulement dyadique (signifiant, signifié).

[1] Le representamen est l'image sonore ou visuelle du signe (par exemple « grenade »).L'interprétant est le signe équivalent ou plus développé qui est crée chez celui à qui s'adresse le représentamen(arme, fruit, ville).L'objet est ce qui correspond au signe (par exemple la ville de Grenade)

Morris définissait la pragmatique comme l'analyse de la relation entre les signes et les interprètes : c'est en utilisant la langue que l'interprète indique le lien existant entre un signe et un objet. (47). Par cette analyse, parler, c'est agir, viser une transformation chez l'autre et non plus seulement signifier. **Beaudichon** parlera de la pragmatique comme une communication persuasive et non plus référentielle.

Pour Grice, la communication verbale n'est plus seulement une affaire de code, mais également une affaire d'inférence régie par un principe de communication (le principe de coopération). Il part du principe que les interlocuteurs coopèrent dans l'échange verbal. C'est un principe qui se définit par quatre maximes conversationnelles : celle de la quantité de langage (le locuteur doit pouvoir en dire juste assez), celle de la qualité de langage (les informations données doivent entrer dans le principe de sincérité), celle de la relation (le locuteur doit parler à propos) et celle de la modalité (la formulation doit être claire en évitant les obscurités, les ambiguïtés, et en ordonnant les propos).

Plus tard, **Spelber et Wilson** (42) évoquent la théorie de la pertinence. Celui-ci implique que le locuteur produise l'énoncé le plus pertinent aux circonstances d'énonciation. Ce principe explique pourquoi l'interlocuteur accepte de prêter attention et de traiter l'acte de communication qui lui est destiné. Toutefois, comme nous l'avons expliqué précédemment, la réussite de la communication n'est jamais garantie, et le principe de pertinence ne garantit pas non plus, à lui seul, la réussite de la communication. Le critère qui lui permet d'atteindre une interprétation est ce que **Sperber et Wilson** ont appelé le critère de cohérence qui se lie au principe de pertinence. C'est là qu'intervient la place du contexte. En effet, l'interprétation d'un énoncé est fonction d'un contexte particulier.

Finalement les différents courants pragmatiques estiment que pour atteindre le but de communication, il faut que l'énoncé entre dans un principe de coopération entre les deux individus, mais il faut également qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il suscite l'attention de l'interlocuteur, et cohérent, c'est-à-dire en lien avec le contexte[1].

[1] Tous les critères énoncés sont souvent ceux manquants à l'enfant avec autisme d'où l'intérêt de les rappeler ici.

II- LE LEXIQUE

1. Vers une définition du lexique :

« *Connaitre une langue, c'est en partie connaitre son vocabulaire*» **Miller** (21)

Le langage est aujourd'hui perçu comme la fonction grâce à laquelle la pensée s'exprime à l'aide de signes. Le lexique constitue l'ensemble de ces signes, de ces unités formant la langue d'une communauté ou d'un locuteur.

En linguistique, le lexique est dérivé de la lexicologie que le Littré définit par « la partie de la grammaire qui s'occupe spécialement des mots considérés par rapport à leur valeur, à leur étymologie, à tout ce qu'il est nécessaire de savoir pour composer un lexique »
Il est alors perçu comme « synonyme de dictionnaire » soit comme un ensemble, un répertoire, un recueil de tous les « mots » que possède un individu.

Toutefois, une définition claire et définie de celui-ci est encore difficile car ses frontières et ses caractéristiques peuvent changer selon les approches. Les linguistes vont par exemple distinguer les « unités » constituant le lexique. En effet, certains ne considèrent pas comme éléments du lexique tous les morphèmes ou unités minimales signifiants (« monèmes »). Pour eux, le « mot » se caractérise par « *toute forme libre signifiante qui ne peut-être décomposée en d'autres formes libres signifiantes plus petites et dont l'unité se manifeste par une cohésion interne* » (**Rey Debove** (21)). D'autres vont parler des morphèmes libres, des unités composées de plusieurs morphèmes, des lexies et des expressions.

Par ailleurs, ce qui complexifie cette notion est qu'elle est divisible. En effet, tout locuteur possède une double compétence lexicale : une en expression et une en réception. Classiquement, le lexique actif définit celui utilisé par le locuteur (soit le lexique en usage), et le lexique passif comme celui compris mais jamais utilisé (5). De manière plus générale, la tendance vient à élargir le terme de lexique passif à l'ensemble du lexique en compréhension, et le lexique actif à l'ensemble des unités lexicales utilisées par le locuteur. Nous ne faisons donc plus la différence entre les termes compris et utilisés d'un côté, et les termes seulement compris de l'autre.[1]

[1] Ce sera cette approche globale que nous adopterons pour notre étude.

2. Différence entre lexique et vocabulaire

Dans cette idée, il nous faut préciser que l'approche linguistique tend à distinguer le lexique et le vocabulaire. En effet, les unités du lexique que sont les lexèmes appartiennent à la langue, alors que les unités du vocabulaire que sont les vocables ou les mots relèvent du discours (linguistique énonciative) :
« *Il est préférable de parler de lexique lorsqu'il s'agit de la langue et de la communauté qui l'emploie, et de vocabulaire quand il s'agit des formes observées en discours, par exemple dans un texte, ou encore d'une partie de lexique actualisée dans un groupe particulier »(26)*

Rey (26) précise cette analyse différentielle en ajoutant que l'on peut aussi trouver l'idée selon laquelle le lexique est défini comme l'ensemble des formes connues activement et passivement par le sujet tandis que le vocabulaire ne recoupe que les mots actifs.

Par ailleurs, il ajoute que la plupart des spécialistes emploie le terme de lexique pour designer des unités signifiantes « non grammaticales » ayant des significations analysables.
D'ailleurs, pour **Wagner**, le vocabulaire désigne un domaine particulier du lexique : c'est la partie se prêtant à un inventaire et à une description. Dans ce dernier cas, il parle « *d'un ensemble concret, délimité et analysable »*

3. Le développement normal du lexique

A. Vers les premiers mots de l'enfant

De 6 à 12 mois, l'enfant ne produit aucun mot, il n'y a que le versant réception qui est en activité. En effet, dès la mise en place de l'attention conjointe, l'adulte et l'enfant regardent dans la même direction vers un objet. C'est alors que l'adulte nomme l'objet et que l'enfant entend une première séquence sonore en lien avec l'objet.

Un peu plus tard, quand l'enfant développe ses premières représentations avec la mise en place de routines, il commence à découper le monde en catégories entre les objets et les actions (qui ont par rapport aux objets un début, un déroulement, une fin et un effet)

C'est vers 10 mois que ces capacités réceptives commencent à être mises à l'épreuve : l'enfant doit choisir une signification à une séquence sonore. Pour cela, il va lui attribuer au moins une représentation

préexistante d'un objet ayant une similarité de forme ou de fonction (le substantif), ou bien une représentation préexistante d'action ou d'événement ayant un même effet (le verbe).

Vers 11 mois, il commence à segmenter les mots selon des indices de rythme, la durée, les pauses, et les modulations de la voix.

Il faudra attendre les 12 mois pour que l'enfant mêle compréhension lexicale et expression. Pour mieux comprendre, il va mettre progressivement en place des stratégies d'identification et de mémorisation des mots en reconnaissant s'ils appartiennent à sa langue.
Il a alors une compréhension estimée entre 40 et 50 mots mais seulement avec aide du contexte. En effet, à cette période nous pouvons dire que l'enfant est dans un lien uniquement établi entre référent et signifié : sa compréhension dépend de la situation et de son expérience vécue autour de ce terme.

Côté expression, l'enfant reproduit d'abord des formes sonores généralement bi-syllabiques avec une prosodie et une mélodie adaptée à la situation d'énonciation. Les productions sont alors accompagnées d'une désignation de l'objet cité. L'adulte, dans cette phase d'acquisition, va alors jouer deux rôles. Tout d'abord, il va être « pourvoyeur de modèle » car l'enfant va répéter les productions de l'adulte et les mémoriser pour ensuite pouvoir les employer lui-même. D'autre part, il va renforcer et préciser les productions des premiers mots : il va répéter le mot à l'enfant en lui donnant ainsi la bonne forme, mais il va aussi donner un effet, une conséquence à cette production qui va alors prendre un sens pour l'enfant (7).

Pour **Aimard** (1), les premiers mots acquis sont souvent « papa » et « maman » du fait de leur composition phonématique où le [a] est la première voyelle prononcée et le [p] et [m] étant dans le même groupe phonématique. L'enfant utilise alors « maman » lorsqu'il ressent de l'impatience, de la colère ou bien lorsqu'il réclame des câlins. Toutefois, quelle que soit l'interprétation que nous pouvons en faire, il reste, selon elle, encore un flou dans l'emploi de ces deux premiers mots.
Par ailleurs, il n'y a pas de règle universelle prévoyant quel sera le premier mot (en dehors de papa et maman tant attendu). **Aimard** précise davantage en pointant que la première production sera tout de même « *simple, concrète, parlant de la vie quotidienne de l'enfant* »(1) mais que sa forme sera le plus souvent approximative ce qui fait que l'on ne le reconnaitra pas toujours.
« Les premiers mots rendent immédiatement service à l'enfant, ils lui permettent de parler de personnes, ou de choses qui comptent dans sa vie : le chat, bébé, dodo, sucette, à boire, un bisou, pain, chaussures, encore ; ils lui permettent de demander ce qu'il veut » (1)

Remarquons néanmoins que ces premiers mots prononcés ont tendance à s'éloigner considérablement des valeurs des concepts auxquels ils se référent du fait d'une tendance à généraliser. Le

sens global des premiers mots tend à s'affiner à mesure que l'enfant acquiert d'autres mots et qu'il perçoit les différences entre les objets et les situations.

Dans cette période de 10 à 18 mois où l'enfant commence à intégrer les signes de sa langue, il est enclin à deux types d'acquisition se différenciant en « phase » :

-la phase lexicale : c'est le temps où l'enfant découvre que les objets et les actes ont un nom. On est dans l'apprentissage d'un vocabulaire. Il s'apprend par imprégnation, répétition, mémorisation. La transmission est dite « directe ».

-la phase grammaticale et syntaxique : elle s'engage dans la période délocutive. L'apprentissage n'est pas transmis comme le vocabulaire, mais extrait par l'enfant. L'enfant apprend la grammaire par la découverte des invariants, après quoi il acquiert les exceptions. La grammaire est extraite par déduction, invention et création. L'enfant va créer des énoncés par son expérience mais il ne va pas répéter, il va créer un langage enfantin avec des formes maladroites, erronées avec des régulations abusives.

B. *De 18 à 24 mois :*

En ce qui concerne la compréhension, la relation entre signifiant et signifié est encore perçue comme univoque : l'enfant ne peut pas encore généraliser le concept d'un objet ou d'une action. La compréhension du mot dépend donc soit du référent (adhérant à la réalité), soit du signifiant uniquement

Pour l'expression, les enfants peuvent ici adopter deux types de production des mots. Soit ils seront dans un style analytique (ou référentiel), c'est-à-dire que les mots seront produits de manière isolée avec une attention particulière sur la phonétique et la structure syllabique de la séquence sonore ; soit un style holistique (ou expressif) où les séquences produites sont plus longues et c'est l'intonation et le rythme syllabique qui seront prégnants.

. Progressivement, c'est dans cette période que l'on note l'entrée de l'enfant dans un double processus : le processus de sur-généralisation (où une étiquette verbale est attribuée à un ensemble de référents) et le processus des sous-généralisations (où une étiquette verbale est attribuée à un référent unique)

Au départ, lorsque l'enfant acquiert son vocabulaire, il manifeste en premier lieu une incapacité à généraliser. **Aimard** (1) relate l'exemple où le mot « biscotte » est associé à un type de biscotte (forme, consistance..) et qu'il est difficile de parler de biscotte si l'on sort de ce contexte. Cette incapacité de généralisation ne persiste normalement pas. Plus tard, certains mots sont, quant à eux, sur-généralisés. Elle donne l'exemple du mot « chien » qui peut tout aussi bien designer un écureuil qu'un chat. Dans ce cas de figure, l'enfant saisit les limites globales du sens du mot et les généralise. Il est en effet encore difficile pour

l'enfant de comprendre les catégories et les emboitements des différents mots et l'ensemble du signifié n'est pas encore perçu.

A ce propos, **Reich** (42) détermine cinq types de relations possibles entre l'extension d'un lexème chez l'adulte et celle du même lexème chez l'enfant et reprend à l'intérieur les deux processus cités ci-dessus :

-la surextension (qui s'approche de la surgénéralisation) : un lexème prend le rôle de tous les membres d'une catégorie. Par exemple le chien sera donné pour tous les mammifères à quatre pattes. Seules certaines caractéristiques seront retenues pour définir le lexème. Il nuance toutefois cette relation en considérant comme primordiale le contexte d'énonciation de ce lexème. En effet, il peut être utilisé en tant que commentaire, ou comme jeu (si l'enfant prend un objet et le pose sur sa tête en disant « chapeau », cela peut revenir à « comme un chapeau » et ne pas être une surextension, de même s'il désigne les chaussures de sa mère en disant « maman », il ne contraint pas le concept de « mère » à celui de « chaussure », mais il fait un commentaire sur cette paire qui appartient à sa mère.

-la sous-extension (sous-généralisation) : l'enfant utilise un lexème dans un sous-ensemble des situations où l'adulte utilise le même mot. Il donne l'exemple des chaussures de la mère qui sont dans une armoire qui prennent le terme de « souliers » mais non extensible aux autres paires de chaussures.

-l'identité : utilisation d'un terme conforme à celui de l'adulte

-la discordance : utilisation sans rapport avec l'usage de l'adulte

-le recouvrement : utilisation d'un mot pour une partie uniquement des entités que ce mot désigne chez l'adulte et pour d'autres entités (« chien » pour « les grands chiens » uniquement et « les loups »)

C. A partir de 2 ans :

A 2 ans, on note l'apparition de verbes et de morphèmes fonctionnels. L'enfant est alors capable de produire des « holophrases » qui sont des mots-phrases (c'est-à-dire où un mot prend le sens d'une phrase du type « apu » pour « il n'y a plus ».

Comme pour la compréhension, certains « mots » sont encore directement en rapport avec un seul contexte et ne peuvent s'en détacher. **Nelson** (7) parlera de « prélexique », c'est à dire que ces mots sont bien articulés mais on ne peut parler que de routines car les productions n'ont pas de signification hors contexte. Selon **Vila**, ces mots servent à partager l'expérience et non à en parler.

A 26 mois la relation entre signifié et signifiant reste souple, l'enfant cherche progressivement à particulariser son lexique (par des couples dichotomiques, des séries différenciatives) et l'on remarque qu'il attribue de plus en plus de propriétés aux référents.

C'est à 36 mois que se produit « l'explosion lexicale » : l'enfant va pouvoir imiter de manière différée les productions de l'adulte et il entre progressivement dans le processus de généralisation nécessaire aux nouvelles acquisitions. La meilleure maitrise de la phonologie l'aide aussi à faire proliférer son stock : les mots se fabriquent par analogie, ils se diversifient à partir de morphèmes grammaticaux, l'enfant essaie de nouveaux mots afin de trouver des solutions d'invariance…

Il faudra attendre 42 mois pour que l'on puisse noter une structuration dans les champs sémantiques : les mots se structurent en réseau par rapport à un mot référent.

D. Analyse quantitative :

Selon **Chevrie-Muller**, l'enfant acquiert au départ un mot à la fois. **Rondal et coll** (42), précisent en décrivant une croissance du lexique d'abord lente (de 50 à 100 mots vers 18 mois) puis s'accélérant pour arriver à 200 mots à 20 mois, 400 à 600 vers 2 ans et 1500 vers 3 ans. Pour **Smith et Miller** (1) de 12 à 18 mois, l'acquisition semble lente car l'enfant parle peu mais en réalité il engrange beaucoup de données qui surgissent lors d'un épanouissement rapide dès 18 à 20 mois.

Quantitativement, **Aimard** recueille plusieurs données :
« ***Lenneberg*** *(1975 évalue quelques mots à 1 an, 270 à 2 ans, 900 à 3 ans, pour progresser jusqu'à 2550 à 6 ans.* ***David Crystal*** *(1986) propose une estimation moyenne : environ 50 mots à 18 mois, plus de 200 mots à 2 ans. Il estime aussi que l'enfant comprend environ cinq fois plus de mots qu'il n'en dit* » (1)

A partie de 3 ans, il est difficile de parler de l'évolution du lexique car il dépend du milieu socio culturel et du sens que prennent les mots. On peut trouver les difficultés des homonymes, la polysémie des mots qui sont difficiles à évaluer.

Néanmoins, selon **Carey** (42), entre 2 et 5 ans, l'enfant apprendrait un nouveau mot par heure d'éveil. Il serait donc près de 3500 mots nouveaux par an.
Vers 10 ans, l'enfant passerait à un capital de 10 000 nouveaux mots par an. Cette croissance d'acquisition lexicale a été expliquée par l'équipe de **Rondal** par deux hypothèses : soit par le fait que l'enfant doit d'abord comprendre le rôle fonctionnel des productions verbales de l'adulte (soit que les objets, les qualités

et les événements sont dénommables et que leur valeur est stable dans la communication.) ; soit parce que les enfants dépendent de leur maturation articulatoire donc ils se concentreraient d'abord sur leurs premiers mots pour consolider leur articulation qui, une fois bien acquise laissera place au développement lexical.

E. Généralités sur l'acquisition lexicale :

Selon **Le Normand**(7), pour que l'enfant puisse acquérir de nouveaux mots en associant une séquence sonore particulière à une classe d'objet particulière, il faut qu'il remplisse un certain nombre de conditions.

Tout d'abord, il doit disposer du concept d'objet : cela implique qu'il doit faire la différence entre le contexte et l'objet. Ensuite, l'enfant doit être capable de concevoir un objet se référant à un item lexical quel que soit le moment d'apparition de l'objet, l'endroit, la distance et la position. Par la suite, il faut qu'il puisse comprendre que la présentation d'un objet est liée à une séquence de sons particulière émise par l'adulte et que l'objet sera toujours associé à cette séquence. Enfin, il est nécessaire que l'enfant coordonne l'espace et l'objet, les choses touchées, vues, senties, goutées, entendues. Sans ces différentes étapes, le mot ne pourra pas être considéré comme acquis car le signe ne sera pas appréhendé dans sa globalité.

D'autre part, dans l'acquisition du lexique, il faut admettre le principe du système de la langue selon lequel le signe est constitué d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent. Toutefois, les liens ne sont pas univoques. Effectivement, un même signifiant peut faire référence à plusieurs signifiés et à encore plus de référents et inversement, un signifié peut être représenté par plusieurs signifiants. Ce sont les principes d'homophonie et de polysémie.

De ce fait, on comprend la nécessité du lien au sens, au contexte et l'importance de la situation de communication, du discours, pour comprendre un énoncé.

Allant dans cette optique, **Joseph Courtes** (9) soulève le problème de la délimitation de l'objet sémiotique. Celui-ci peut rapidement basculer dans la subjectivité puisque ses limites ne sont pas définies clairement. En effet, il se demande à partir de quel moment on peut poser une limite à un endroit plus qu'à un autre ensemble, souvent plus grand. Il illustre ensuite son idée en prenant l'exemple des contes et nouvelles de Maupassant. Il explique que l'on peut fixer la limite de l'objet sémiotique, à chaque nouvelle, ou au livre en entier ou encore aux œuvres de Maupassant ou encore aux auteurs de son époque.. etc ..

Finalement, il conclut en expliquant qu'un objet sémiotique se délimite hypothétiquement par « *un ensemble signifiant a priori délimité* » (souvent arbitrairement) en tenant compte d'un signifié et d'un signifiant (9). De cette théorie, on comprend combien il peut être difficile pour un jeune enfant d'acquérir certains concepts lexicaux dans leur intégralité et l'appui sur les processus de sous ou sur généralisations.

Par ailleurs, il est aussi important de souligner que le lexique n'est pas une entité isolée dans le développement langagier de l'enfant, il est lié à tout le reste. En effet, les noms n'existent pas en dehors de leur environnement grammatical ; il fait partie d'une séquence grammaticale, à tel point que les enfants ne connaissent bien souvent le nom qu'avec l'article. Le nom n'est pas encore autonome et reconnu en tant que tel. On comprend alors ici qu'acquérir du vocabulaire c'est aussi acquérir de la morphologie.

Finalement, on peut souligner que le développement du lexique reste particulier à chaque individu. Le lexique reste un phénomène lié à la société et qu'il varie aussi bien d'un locuteur à un autre, que chez un même locuteur à deux instants différents. Par ailleurs, le lexique n'est pas considéré comme « fini ». A ce propos, **Muller** schématise le lexique avec l'image de l'urne :

« *Le lexique nous apparait comme une urne dans laquelle il y aurait des boules de couleurs différentes, mais avec un nombre immense(ce nombre étant pris dans son sens originel) de couleurs, dont certaines seraient représentées par une seule boule, d'autres par un nombre grand ou très grand de boules […]. Il faudrait ajouter que la composition de l'urne nous est inconnue, mais que nos sondages nous prouvent qu'elle est loin d'être stable, qu'elle relève des mutations dont le contrôle nous échappe le plus souvent* » (26)

INTRODUCTION

Cette partie pratique vise à étudier l'évolution du stock lexical chez des enfants avec autisme pris en charge selon une méthode « ABA/VB ». Nous nous sommes ainsi interessés à une population d'enfants avec diagnostic d'autisme pris en charge dans un IME pratiquant « l'ABA/VB ».

Afin d'éclaircir notre étude, nous allons présenter successivement:

- L'Institut Médico-Educatif « Les coteaux d'azur » de Carros où l'étude a été menée
- La problématique et l'hypothèse de recherche de l'étude
- La méthodologie de l'étude
- Les résultats individuels
- Les résultats généraux
- Discussion

I- PRESENTATION DE L'INSTITUT MEDICO EDUCATIF « LES COTEAUX D'AZUR » DE CARROS

L'institut médico-éducatif « Les coteaux d'azur » constitue l'un des aboutissements de l'association « ABA apprendre autrement ». Cette association laïque, à but non lucratif, conformément à la loi du 1er Juillet 1901, a été créée en 2004 par des parents d'enfants avec autisme. Son but était alors de favoriser l'accompagnement et l'éducation spécifique allant avec le handicap de l'enfant. Le projet de créer et de gérer des établissements spécialisés pour les personnes avec autisme ou présentant des troubles envahissants du développement était alors né.

Le plan autisme 2008-2010 évoque une intervention sur l'autisme ouverte à « l'expérimentation de nouveaux modèles de prise en charge, en garantissant le respect des droits fondamentaux de la personne »(39). Il souligne que de plus en plus de structures cherchent à apporter une plus grande palette d'intervention, en se basant le plus souvent sur des méthodes développées et soutenues à l'étranger mais qui peinent à se développer en France. C'est notamment le cas de la prise en charge ABA, Verbal Behavior, orientation choisie par l'IME des « coteaux d'azur ».

Le centre a ainsi ouvert ses portes le 9 Mars 2009 et se trouve l'un des premiers de ce type dans la région. Il a pu accueillir 20 enfants et adolescents dans son enceinte

Il propose deux types d'interventions :

- des interventions « directes », c'est-à-dire en présence de l'enfant, avec ou sans la famille

- des interventions « indirectes », ne nécessitant pas la présence de l'enfant. Cela peut se manifester par des rencontres avec les partenaires ou seulement avec la famille.

Cette double intervention suit la logique de l'ABA qui tient à prendre en charge l'enfant dans sa globalité et à généraliser au maximum ses apprentissages. C'est pourquoi les intervenants ont aussi un rôle par rapport à la famille ; ils vont la soutenir, l'encourager et la guider et ainsi pouvoir élargir les possibilités d'agir sur des éléments ciblés rencontrés à domicile.

Nous avons ici regroupé les principaux domaines travaillés en intervention directe dans l'IME afin d'avoir une idée des principaux objectifs de travail. On retrouve:

-Les compétences de communication fonctionnelle : elles peuvent passer par le verbal, le PECS (communication par échange d'images) ou encore par signes ou gestes.

-Le langage expressif : on insiste sur les capacités de demandes, les commentaires, puis les conversations.

-Les habiletés sociales

-L'autonomie, la propreté et l'alimentation

-Les compétences scolaires (dites académiques) : lire, écrire, compter

-Les performances visuelles : catégorisations, puzzles, appariements

-Les compétences de jeux

-Le développement de comportements « pivots » : on y retrouve l'attention conjointe, l'imitation, la coopération, le traitement d'information multimodale.

-La généralisation

Tous les enfants sont répartis dans des groupes-classes de référence en fonction de leurs moyens de communication. En effet, le langage réceptif et les systèmes de communication étant ainsi homogènes permettent plus facilement les échanges entre enfants. On retrouve par exemple un groupe spécifique pour le développement de la communication verbale et un autre où la communication passe par signes ou images. Cet enseignement en groupe permet aussi de consolider les acquis dans un contexte social, tout en respectant le côté structurant de la classe. Il faut savoir par là que l'IME allie au maximum l'intégration de l'enfant en milieu scolaire en parallèle à la prise en charge à l'IME.

Des ateliers passerelles sont aussi proposés pour regrouper les enfants des différents groupes afin de travailler sur des compétences ou des motivations communes.

En dehors de ces temps de groupe, on retrouve des temps d'enseignements individuels qui se manifestent soit par un apprentissage à table[1] (le plus souvent par essais distincts), soit par un apprentissage incidental. Dans le premier cas, ce sera davantage pour travailler des compétences nouvelles, dans l'autre, ce sera plus pour fixer les nouveaux apprentissages. On va montrer à l'enfant comment structurer son expérience et mettre en

[1] On retrouve une séance par jour qui peut varier dans sa durée selon les capacités de l'enfant

application ses apprentissages dans son environnement naturel, en les rendant ainsi d'autant plus fonctionnels.

Chaque enfant bénéficie d'un emploi du temps réalisé selon les objectifs et les moyens à mettre en œuvre définis par le projet éducatif individualisé. Ils seront réajustés en permanence en fonction des acquis de l'enfant pour qu'il reste en constante progression.

Enfin, il faut savoir que tous les enfants sont accompagnés personnellement sur le plan pédagogique. Pour ceux qui bénéficient d'une intégration scolaire en milieu ordinaire, l'équipe cherchera à renforcer ou compléter les acquisitions ou apprentissages en tenant compte de l'éducation nationale et du niveau de progression de l'enfant. Pour ceux n'étant pas en intégration scolaire, on va chercher à les préparer à une éventuelle scolarisation car elle reste aussi un des objectifs de la prise en charge.

II- HYPOTHESE

1. L'élaboration d'une hypothèse :

L'IME des « Coteaux d'azur » dans lequel nous avons effectué notre recherche applique une intervention de type « ABA/ Verbal Behavior ». Comme nous avons pu le voir précédemment, cette intervention vise à développer en priorité la communication fonctionnelle des enfants atteints d'autisme en tentant de respecter les mêmes étapes que le développement ordinaire de l'enfant. De ce fait, inclus dans une prise en charge globale, tous les pré-requis et tous les domaines de la sphère linguistique et communicationnelle sont abordés et travaillés (lexique, demande, pragmatique, orientation spatiale…).

Nous avons initialement voulu nous attarder sur les corrélations qui pouvaient exister entre le développement d'une communication fonctionnelle et le développement du stock lexical de l'enfant. Toutefois, il semble difficile d'isoler les caractéristiques de ces deux domaines, surtout dans le processus général de communication quand tant d'autres paramètres entrent en considération.

Nous avons donc décidé de recentrer notre recherche. Pour cela, nous sommes repartis sur le type de prise en charge dont nous disposions puis sur les capacités lexicales de l'enfant.

→ Notre hypothèse est-donc :

« Est-ce qu'une prise en charge de type « ABA/VB » permet d'améliorer le stock lexical d'enfants avec autisme ? »

Notre but était alors de constater les éventuelles améliorations du stock lexical qu'il pouvait y avoir chez ces enfants pris en charge en ABA/VB.
Toutefois, l'objectif n'était pas seulement d'observer une évolution quantitative du stock. Nous avons cherché à séparer le lexique actif du lexique passif de chaque enfant pour avoir aussi une analyse qualitative et voir comment chacun des domaines pouvait évoluer.
En effet, nous avons pu voir dans la partie théorique qu'un lexique passif est important et même indispensable à l'acquisition et l'utilisation du langage, mais nous savons aussi qu'il peut exister, chez des enfants avec autisme, une dichotomie flagrante entre ce que nous appelons le lexique de l'enfant et son vocabulaire, c'est-à-dire ce qu'il utilise vraiment et qui résulte d'une appropriation de l'intégralité du signe. C'est pourquoi nous avons tout au long de notre recherche séparé ces deux pôles lexicaux.
En outre, si nous repartons des bases théoriques de « l'ABA/VB », nous nous situons dans un travail continu d'expression et de communication. Or, le lexique actif fait partie de cette communication verbale. C'est par lui que peut s'établir un dialogue. Nous avons donc voulu l'observer en dehors du lexique passif et voir les liens que pourraient entretenir entre eux ces deux domaines.

2. Notre procédure :

Nous cherchions à évaluer le stock lexical actif et passif de chaque enfant. Pour cela, nous avons décidé d'utiliser deux outils : les épreuves lexicales de l'EVALO 2-6 (évaluation du langage oral de 2ans 3 mois à 6ans 3 mois), outil spécifiquement orthophonique, et une grille d'observation adaptée à l'enfant avec autisme et utilisée en ABA : l'ABLLS (Assesment of basic language and learning skills[1]).
Nous avons ensuite choisi une utilisation focalisée de certains subtests pour ne traiter plus que le lexique actif et le lexique passif. Nous avons alors sélectionné les épreuves appropriées dans chacun des tests puis nous les avons réparties entre celles testant majoritairement le lexique actif et celles testant majoritairement le lexique passif.

Nous avions pour population de notre étude, un groupe de quatre enfants verbaux pris en charge en IME ABA/VB depuis son ouverture. Ils n'ont pas eu d'intervention particulière de notre part puisque nous cherchions à comprendre un des cheminements que pouvait prendre ce type de prise en charge. Nous avons effectué deux passations des épreuves dans un intervalle de 5 mois.

[1] = Evaluation du langage de base et des compétences d'apprentissage

III- METHODOLOGIE

1. Population :

Nous avons pu regrouper une population de quatre enfants, pris en charge dans l'IME depuis son ouverture.
Ils ont tous reçu le diagnostic d'autisme selon les critères de la CIM X. Nous n'avons pas tenu compte de leurs éventuelles prises en charge antérieures et ne nous sommes fixés que sur l'intervention actuelle. Les quatre enfants font partie du groupe-classe des « jaunes ». Ils ont tous entre 8 et 13 ans et possèdent le plus de capacités verbales.

2. Les outils d'évaluation

A. *L'ABLLS (the assesment of basic language and learning skills) de Partington et Sundberg*

L'ABLLS est une échelle d'évaluation des compétences de l'enfant. Elle est adaptée à l'autisme se présentant d'une part sous la forme d'une grille d'analyse de tâche et ayant d'autre part des items détaillés en plusieurs critères pour cerner au plus juste les performances de l'enfant.
Son objectif est d'identifier et évaluer les difficultés langagières, les compétences de base, les compétences académiques et motrices de chaque enfant. Cela permet de définir une base pour l'élaboration d'un programme éducatif individualisé de l'enfant et de visualiser rapidement les acquisitions nouvelles de l'enfant.

Les compétences de base évoquées dans cette échelle regroupent les compétences de base nécessaires à l'enfant pour qu'il devienne capable d'apprendre dans sa vie quotidienne en suivant les étapes d'un enfant en développement ordinaire. Il s'agit donc de lui apprendre à apprendre. Grâce au remplissage visuel de l'échelle, on constate rapidement quelle compétence manque et dans quelle proportion. On pourra dès lors cibler au mieux les domaines à travailler en priorité pour harmoniser les compétences. On pourra également relever les domaines de compétences où il est performant pour pouvoir s'appuyer dessus pour les apprentissages et les guidances

Cette échelle cherche aussi à prendre en compte la motivation et les intérêts de l'enfant pour répondre, sa capacité à traiter et répondre à une variété de stimuli environnementaux (verbaux et non verbaux), sa capacité à généraliser les compétences, et l'utilisation qu'il va en faire.

Toutefois, il est à noter que l'ABLLS n'est pas là pour fournir des normes par âge, ni pour comparer les compétences de l'apprenant avec celles d'un groupe de pairs défini. Elle sert d'évaluation des compétences basées sur critère, afin de déterminer le profil d'un enfant et cerner les objectifs de prise en charge.

Cette échelle peut être remplie par une personne formée à l'ABA (analyste du comportement, psychologue..). Elle passera alors par une collecte de données auprès de la famille, des éducateurs et de toute autre personne en contact direct et fréquent avec l'enfant. On y retrouvera aussi des épreuves et items bien déterminés pour ne pas rester que sur approche subjective.

L'analyse est répartie en plusieurs domaines-habiletés recoupant chacun un certain nombre d'items (allant de 27 items à 52 items). Voici la liste des correspondances lettres/habiletés utilisées dans la grille de cotation ABLLS:

Compétences de base

A. Coopération et efficacité des agents renforçateurs
B. Performances visuelles
C. Langage réceptif
D. Imitation
E. Imitation vocale
F. Demandes
G. Etiquetage/dénomination
H. Intraverbal
I. Vocalisations spontanées
J. Syntaxe et grammaire
K. Jeu et compétences de jeu
L. Interactions sociales
M. Instruction en groupe
N. Suivre les routines de classe
P. Généralisation des réponses

Habiletés académiques

Q. Habiletés de lecture

R. Compétences mathématiques

S. Compétences d'écriture

T. Epeler

Autonomie

U. Habiletés d'habillage

V. Habiletés alimentaires

W. Habiletés au niveau de la toilette

X. Propreté

Habiletés motrices

Y. Comportements moteurs généraux

Z. Motricité fine

Chaque item possède un à quatre critères de réussite qui permettent d'attribuer un niveau à l'enfant.
Afin de mieux visualiser l'échelle, nous allons prendre pour exemple le domaine du langage réceptif. Le domaine « C.Langage réceptif » contient 52 items. On prend maintenant l'item C2 (c'est-à-dire l'item 2 du domaine « C- Langage réceptif » dans les compétences de base) qui pourrait être traduit par « Suivre une consigne pour faire une activité plaisante en contexte. », l'objectif est alors de savoir si l'enfant parvient à réaliser une activité plaisante lorsqu'on lui en donne les instructions. Les critères de réussite sont au nombre de quatre :
L'enfant obtient :

*** 4** si au moins trois activités sont réalisées sans guidance (toute la ligne C2 est colorisée)

*** 3** si au moins trois activités sont réalisées avec seulement une guidance verbale ou un pointage (3 cases de la ligne sont colorisées)

*** 2** si au moins trois activités sont réalisées avec un modèle et sans guidances physiques (2 cases de la ligne sont colorisées)

*** 1** si au moins trois activités sont réalisées avec seulement une guidance physique (seule la première case est colorisée)

L'enfant a 0 s'il n'entre dans aucun des critères [1]

En ce qui concerne notre étude, nous n'avons sélectionné que certaines compétences, celles en lien avec le lexique actif ou passif. Nous avons donc étudié :

- C. Receptive language [1]: le langage réceptif. Le lexique passif y est directement mesuré puisque l'on y retrouve par exemple les items de désignation ou de compréhension de

[1] On voit dans cet item que cette échelle est directement applicable avec les principes de la prise en charge ABA puisqu'elle dépend du niveau de guidance.

consigne sous plusieurs formes (énoncés différents, objets, images, sur objets renforçants ou pas, avec activités renforçantes ou pas…). S'adaptant à la sémiologie de l'autisme, cette échelle cherche ainsi à évaluer les différentes modalités de compréhension de l'enfant en changeant le plus possible de contexte et appréhender le concept du mot cible sous plusieurs angles.

- F. Requests[2] (traduit par « les demandes ») : nous avons pu voir dans la partie théorique le rôle essentiel de la demande dans le développement du langage de l'enfant. Elle est en effet le reflet de l'appropriation de la langue et est directement motivante pour le sujet qui l'énonce. On est donc dans le cadre du lexique actif. Elle est ici testée dans différentes approches : demandes spontanées, guidées, demande d'attention, d'objets renforçants, d'information, d'aide, d'action, selon plusieurs formes…
- G. Labeling [3](traduit par « la dénomination ») : dans la dénomination, l'enfant nomme les choses l'environnant, il acquiert la notion de signe et sait restituer le bon signifiant lorsqu'on le lui demande. On peut donc parler d'une activation du lexique interne de l'enfant. Toutefois, dans ce domaine, l'enfant n'est pas dans la même relation que dans la demande car la dénomination ne suscite pas forcément d'adresse à quelqu'un ou une intention de communiquer. Dans l'ABLLS, on la teste sur des objets renforçants, des items familiers, des photos de personnes familières, des images, des parties du corps, des activités, des parties du mot cible, des caractéristiques, sa fonction…
- H. Intraverbal [4]: les capacités intraverbales de l'enfant lui permettent une appropriation de la langue. L'enfant répond à un stimulus langagier par un signal verbal. Il comprend donc les liens intrinsèques existant entre signifié, signifiant et référent. On se situe ici vraiment dans les compétences nécessaires à toute conversation (recevoir un stimulus verbal et y répondre verbalement). Cela va passer principalement par des complétions de phrases. On testera ici les mêmes connaissances que précédemment (fonction, classe, caractéristique, adjectifs…) et on complexifiera pour s'approcher du langage spontané. La différence essentielle est qu'ici il n'existe aucun support visuel ou tactile ce qui implique une meilleure appropriation des éléments du langage utilisés par un élargissement du concept à différents contextes.

B. *L'EVALO 2-6*

L'EVALO 2-6 est une batterie d'évaluation orthophonique du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. C'est un test récent validé en France proposant des épreuves

[1] Cf. Annexes 5 : Items de l'ABLLS « Receptive langage »
[2] Cf. Annexes 6 : Items de l'ABLLS « Requests »
[3] Cf. Annexes 7 : Items de l'ABLLS « Labeling »
[4] Cf. Annexes 8 : Items de l'ABLLS « Intraverbal »

normées et étalonnées. Chaque épreuve amène à une donnée de score estimant un niveau de réussite, et se double d'une évaluation qualitative sur les critères de stratégies utilisées. Son but est de construire un parcours diagnostique et de repérer des marqueurs de simplification ou de déviance (48)

Cette batterie repart des principes de base de Borel Maisonny sur la démarche clinique que nous devons adopter en orthophonie. Il s'agit d'une observation quantitative à l'aide de tests aussi bien qu'une observation qualitative prenant en compte le sujet dans sa globalité et mettant en valeur aussi bien ses déficits que ses potentialités

Les épreuves ont été élaborées selon deux types d'approches :

- une approche structurale : qui met en évidence des performances ou des habiletés dans le domaine linguistique, cognitif, attentionnel, mnésique, practo-gnosique, visuo-spatial et graphique ou métalinguistique (c'est celle que nous utiliserons)
- une approche pragmatique : pour identifier des comportements de jeu ou de communication.

L'analyse des résultats est inscrite dans une approche hypothético-déductive en proposant des hypothèses de diagnostics et des facteurs explicatifs aux indices recueillis. Elle met alors en place des arbres décisionnels se décomposant en plusieurs étapes :

- la première étape est la passation proprement dite de la capacité à évaluer
- la deuxième étape analyse les comportements ou les manifestations de surface (âge, confrontation des scores du sujet avec l'âge moyen, confrontation des scores entre eux pour d'éventuelles dissociations…)
- la troisième étape interprète les données recueillies
- la quatrième étape correspond aux compléments d'investigation par des épreuves d'autres domaines
- la cinquième étape reprend tous les éléments de façon transversale

Pour notre étude, nous n'avons gardé que les trois premières étapes car il n'était pas possible d'effectuer davantage d'évaluations sur les enfants. Nous n'avons donc pas pu utiliser les arbres décisionnels proposés par la batterie pour la reprise des éléments de façon transversale.

Il faut savoir par ailleurs que l'EVALO propose des parcours transversaux ou des parcours par domaine en fonction de ce que l'on cherche à évaluer. Nous avons quant à nous choisi d'utiliser l'évaluation du domaine lexical en reprenant les épreuves lexicales disponibles.
Il aurait été intéressant de proposer aux enfants les épreuves complémentaires à celle du lexique et précisant l'arbre décisionnel (épreuves de dépistage auditif, d'attention sons, de collections d'objets ..) Cependant, les épreuves déjà sélectionnées sur le lexique se sont révélées souvent difficiles car inadaptées à la population donc nous n'avons pas voulu mettre les enfants trop en échec.

LES EPREUVES LEXICALES :

On parle du domaine du « traitement des mots ». Les épreuves lexicales de cette batterie explorent les trois pôles du triangle de la signification (signifiant, signifié, référent) et leur mise en synergie afin de ne pas se limiter à l'appréciation d'un stock lexical passif ou actif. Elles visent à identifier et caractériser une atteinte du traitement ou des représentations lexicales.

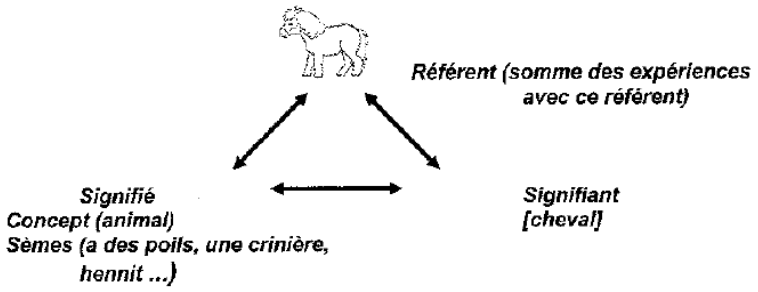


Schéma 6 : Triangle de la signification d'après Ogden et Richards.*

Les épreuves lexicales mettent en œuvre trois types d'évaluation :

* Une estimation d'un stock de mots connus ou produits (stock de base du lexique actif et passif)

* Une évaluation des représentations sémantiques sur le versant compréhension (que l'on peut rapprocher de l'appropriation du lexique passif)

*Une évaluation des représentations sémantiques sur le versant production (que l'on peut rapprocher de l'appropriation du lexique actif)

a) Estimation d'un stock de mots connus ou produits

***Une épreuve de dénomination** : l'enfant doit dénommer des parties du corps sur lui, ou des objets sur images. Les mots ont été choisis dans des champs sémantiques en rapport avec le vocabulaire concret de la vie quotidienne. On pourra retrouver trois catégories grammaticales : les substantifs, les verbes et les adjectifs de couleur[1].

On pourra ainsi comparer la disponibilité lexicale en fonction de la nature des mots à produire (s'ils sont substantif, adjectif ou verbe) et analyser les erreurs de production. L'accès aux représentations lexicales et phonologiques des mots sont alors évaluées dans le même temps pour appréhender au mieux l'utilisation du signifiant.

[1] Ceux-ci ne seront pas évalués dans notre recherche.

En cas de non-réponse ou de mot différent de celui attendu, il est proposé un étayage par ébauche orale du premier phonème du mot afin de vérifier la présence du mot dans le lexique mental de l'enfant ainsi que sa sensibilité à l'étayage.

Deloche décrit trois types d'erreurs de production :
**les erreurs de dénomination* : l'enfant propose un mot qui n'a pas la même distance de signifié que celui de l'adulte. Nous sommes dans le cas de sur-extension ou de sous-extension
**un manque du mot* : le sujet ne peut pas produire un mot cible ou omet quand il en a besoin
**des mots inadéquats* : l'enfant utilise des paraphasies ou de néologismes

Consigne :
« Dis-moi, qu'est-ce que c'est ? Comment ça s'appelle ? » « Qu'est ce que il/elle fait là ? ». En ébauche : « c'est [f] » .
En répétition : « C'est [feuille]. Répète le mot après moi [feuille] »

<u>*Une épreuve de désignation à partir d'un mot</u> : nous proposons au sujet des planches d'images avec des mots du même champ sémantique (et un distracteur phonologique). Les substantifs utilisés sont les mêmes que pour l'épreuve de dénomination. L'enfant doit montrer sur chaque planche l'image correspondant au mot donné oralement.
Toutes les désignations d'un même champ sémantique ne sont pas demandées en suivant. Cette épreuve va mettre en évidence l'étendue et la diversité du stock lexical passif (dans la limite des mots explorés) (48). Nous sommes davantage dans une récupération du mot par sa forme phonologique.

Consigne :
« Montre-moi… [front] » Sur lui ou examinateur,
« Montre-moi [lapin] »

b) Evaluation des représentations sémantiques sur le versant de la compréhension :

***Une épreuve de désignation à partir d'un indice** : comme pour l'épreuve de désignation à partir d'un mot, nous proposons des planches avec plusieurs images à l'enfant. Il doit pointer celle qui correspond à l'indice proposé oralement. Cela pourra être un hyperonyme, une métonymie ou une définition par l'usage, soit des sèmes[1] du signifié.

Nous pouvons ainsi observer en plus des objectifs de la désignation à partir d'un mot comment le sujet prend en compte une information à caractère sémique, pour lui associer un mot représenté sur une image. Nous sommes plus dans une récupération du mot par un étayage sémantique.

Consigne :

« Montre-moi… [un animal] / [ce qui est coupant] / [ce qui chante] »

***Une épreuve de compréhension de qualificatifs** : nous plaçons six jetons de manière aléatoire devant l'enfant. Ils sont tous de forme, de taille ou de couleur différente (un grand rond bleu, un petit rond bleu, un grand carré rouge, un petit carré rouge, un petit rond rouge et un petit carré bleu). L'enfant doit nous montrer celui qui correspond au descriptif oral que nous lui donnons. Il pourra y avoir un, deux ou trois qualificatifs, sous forme affirmative ou négative. Parfois plusieurs choix sont possibles mais une seule réponse est exigée prenant en compte tous les qualificatifs proposés.

Consigne :

« Montre-moi… un jeton carré/ un jeton pas grand/ un grand jeton rouge carré »

***Une épreuve de compréhension des termes topologiques** : elle consiste à positionner un chien par rapport à un banc (les noms des deux éléments sont explicités au début de l'épreuve) en fonction d'une consigne donnée.

Cette épreuve permet la mise en place de l'encodage sémantique des termes de relation spatiale et la construction cognitive de l'organisation spatiale. Nous analyserons en fonction des axes topologiques organisés (de voisinage, vertical, latéral..), et en fonction des oppositions lexicales comprises (devant/derrière, sur/sous..)

Consigne :

« Mets le chien… [sur/sous/devant/derrière..] le banc. »

[1] Sème : « le sème est en fait comme un « trait sémantique » ou un « composant sémantique ». Toute unité lexicale peut se définir par un ensemble de sèmes inhérents, propre à la langue et par des sèmes afférents. » (45)

c) Evaluation des représentations sémantiques sur le versant productif :

***Une épreuve de lexique induit** : elle propose à l'enfant de compléter des phrases, de répondre à des questions ou de dénommer à partir d'un support imagé mais en utilisant des stratégies lexicales différentes (hyperonymes, fluence, devinette). La matériel-mot est toujours en correspondance avec les champs sémantiques explorés par les épreuves de dénomination et de désignation.
Nous voyons ainsi comment l'enfant organise son lexique du point de vue de la production (hyperonyme en terme générique, métonymie, qualificatifs.) ou des stratégies d'accès (antonymes, fluence, étayage sémantique) et ainsi de juger sa capacité de déploiement lexical.

Consigne :
- Pour les termes génériques : nous posons les différentes images et en les montrant à l'enfant nous disons « un lapin, un chat, un oiseau, un escargot, un papillon… ce sont tous des…. [*animaux/bêtes*] »
- Pour la relation entre la partie et le tout : nous disposons de deux cartes différentes, la première constituant une partie de la deuxième (« maison » pour « village » par exemple). Nous demandons à l'enfant de nommer ce qu'il voit sur la première carte et plus précisément des éléments sur ce dessin (comme la « porte » ou la « cheminée » de la maison par exemple). Puis nous posons la deuxième carte et nous lui demandons de nommer. Un étayage sémantique ou une ébauche orale peuvent être proposés mais ne seront pas comptabilisées dans le total de l'enfant
- Pour la fluence : nous montrons une carte avec une tarte « la tarte c'est un aliment (ça se mange), dis moi le plus de mots que tu connais qui sont des aliments ». L'enfant est chronométré, il a trente secondes.
-Pour l'évocation à partir d'un étayage sémantique : « On va jouer aux devinettes. Qu'est ce qui …. [a un bec et des ailes/ a quatre pieds et un dossier…] »
-Pour les antonymes : nous disposons de deux cartes « contraires ». La deuxième n'est proposée que si l'enfant échoue in absentia. Nous lui montrons la première et nous disons « ici, la porte est ….[ouverte] » « le contraire de ouvert c'est …[fermé] ». S'il échoue, on montre la carte « porte fermée » et nous disons « là, la porte est … [fermée] »
-Pour les définitions : carte « chaise » : « qu'est ce que c'est : chaise ? Explique-moi »
-Pour les qualificatifs : nous avons une carte avec une voiture « qu'est ce que tu peux dire de cette voiture ? elle est … [grande, neuve, rapide..]

***Une épreuve de lexique en mise en réseaux** : nous nous plaçons dans le cadre conversationnel où nous proposons des inductions précises à partir de l'item lexical « chat ». L'enfant doit alors compléter des phrases ou répondre à des questions ouvertes. Nous étudierons ainsi la notion de catégorisation, de similarité, d'associations d'idées sous jacentes à la construction d'un réseau sémantique.

Il n'existe pas de réponse standard, on cherche au contraire à évaluer les liens que peut faire l'enfant dans ses éléments lexicaux.

Consigne :

« Pense à un chat, comment c'est un chat ? » « Que mange le chat ? » « Comment dit-on pour parler d'un bébé chat. C'est un … »

IV- PRESENTATION DES RESULTATS

1. Méthodologie de l'analyse :

Avant de présenter les résultats, nous allons ici expliquer la méthode d'analyse des scores.

Pour un souci de clarté, nous avons séparé les analyses au cas par cas de l'analyse globale à toute la population.

Dans l'analyse cas par cas, nous avons étudié le domaine lexical actif d'une part, et le domaine lexical passif d'autre part.

Pour chaque domaine, nous avons procédé en plusieurs étapes :

-Sur les épreuves de l'EVALO, nous avons comparé chaque étape quantitativement et qualitativement dans les deux temps de passations (soit entre T1 et T2). Pour cela, nous avons repris la cotation de la batterie en reprenant les résultats bruts de chaque épreuve et avons gardé leurs rapports en écart type à titre indicatif.

L'EVALO bénéficie d'un code couleur que nous avons jugé intéressant de garder : le **vert** situe l'enfant dans la **moyenne** et le **jaune**, **orange** et **rouge** situent dans les écarts types négatifs (respectivement **-1**, **-2** et **-3** (ou plus) écart type), tandis que le **bleu** situe dans **l'écart type positif**. Tous les enfants de la population sont cotés sur l'échelle de 6 ans 3 mois (âge maximum de cotation) car ils sont tous plus âgés[1].

- En fonction des compétences sélectionnées dans l'ABLLS dans les deux domaines, nous avons comparé les scores dans les deux temps de passations. Pour cela, nous avons établis des tableaux récapitulatifs en fonction du nombre d'items acquis, en cours d'acquisition ou non-acquis. Il nous a également paru intéressant de distinguer dans les items en cours d'acquisition, ceux qui relèvent d'une nouvelle acquisition, ceux en amélioration et ceux stables à la deuxième passation. L'ABLLS ne fait pas

[1] Pour plus de clarté dans l'étude, nous avons gardé le code couleur dans les scores bruts mais n'avons pas mentionnés tous les écarts types.

référence à des normes donc nous ne pouvons pas citer d'évolution en termes d'âge ou d'écart type. Par souci de temps et de netteté, nous ne sommes pas entrés dans les détails de chaque item mais avons préféré garder une appréhension globale de chaque échelle.

-Les deux bilans présentent une cotation bien différente. Même si l'EVALO mesure un rapport à l'écart type, dans notre étude il est peu significatif puisque d'une part tous les enfants sont cotés sur l'échelle de 6 ans 3 mois, qu'ils aient 8, 9 ou 13 ans, et que, d'autre part, les écarts types ne sont pas toujours significatifs (pouvant atteindre les -9 écarts types).

Afin de pouvoir rapporter tous les résultats sur une même échelle de comparaison, nous avons donc calculé un pourcentage de réussite des items pour chaque épreuve de l'EVALO ainsi qu'un pourcentage de réussite sur le nombre d'items acquis ou en cours d'acquisition dans l'ABLLS. Nous avons ainsi pu obtenir une appréciation générale des résultats pour chaque épreuve. Ces deux moyennes en pourcentage de réussite nous ont permis d'établir, dans un second temps, une moyenne de réussite dans chacun des deux domaines, toutes épreuves et tous bilans confondus. Nous avons ainsi pu juger de chaque domaine dans les deux temps de passation, ainsi que comparer les domaines entre eux dans chaque temps de passation.

2. Résultats individuels

A. *Nathan*

Nathan a un âge réel de 8 ans 1 mois à la première passation (Temps 1) et de 8ans 6 mois à la seconde (Temps 2 -5 mois après-).

Initialement, il a été bilanté au Centre Ressource Autisme de Nice en Octobre 2003. Le diagnostic « d'autisme infantile léger » lui a été posé. Il était alors âgé de deux ans et a ainsi pu bénéficier d'une prise en charge précoce en hôpital de jour jusqu'à son entrée à l'IME.

Les premiers symptômes d'autisme de Nathan sont apparus entre 12 et 14 mois. En ce qui concerne son langage, le bilan fait état d'un langage répétitif qui colle à la réalité. Nous notons également des stéréotypies et une absence de réciprocité conversationnelle stable. D'autre part, Nathan n'utilise alors pas de communication alternative (aucun pointage et pas de gestes conventionnels). Ses intérêts et activités sont restreints avec une absence de partage émotionnel ou d'intérêt. On note aussi une marche sur la pointe des pieds, encore présente à ce jour.

Il entre ensuite à l'IME en Mars 2009. Il avait alors une CARS-T de 27.5.
Nathan s'est bien intégré à son groupe de référence, à l'institution et à l'ensemble du personnel à son entrée à l'IME. Il bénéficie en plus de cette prise en charge d'une intégration en classe de cours préparatoire à raison de quatre demi-journées par semaine avec une auxiliaire de vie scolaire.

A son entrée à l'IME, il est noté une bonne évolution générale avec un bon développement du langage. Résistent néanmoins une répétitivité, des stéréotypies et une absence de réciprocité conversationnelle. Nathan se sert tout de même beaucoup du langage pour communiquer. Il est intelligible et sait se montrer informatif.
Il est par ailleurs étonnant de voir le contact qu'il peut avoir avec l'adulte : il se souvient de l'adulte, vient lui parler avec des phrases fluides et construites mais son discours est souvent hors propos.

En ce qui concerne son comportement, Nathan est plus dans la répétition de thèmes obsessionnels, marche sur la pointe des pieds et il peut pleurer, crier ou se balancer face à un changement, mais manifeste peu de comportements agressifs.

Lors du dernier Projet Personnalisé de Scolarisation en Novembre 2009, le bilan de sa scolarisation était très positif car il mettait l'accent sur ses possibilités concernant les apprentissages scolaires comme la

lecture et les mathématiques. L'IME et l'école ont cherché à harmoniser les pratiques, notamment dans les étapes d'apprentissage de la lecture, afin de conserver une certaine cohérence.

A.1- Etude du lexique actif :

A.1.a. Les axes de travail du PEI de Nathan pour le lexique actif :

Dans son PEI, les capacités de Nathan en dénomination apparaissent assez bonnes. Toutefois, plusieurs éléments seront travaillés dans ce domaine :

- l'enrichissement du stock lexical et un maintien des connaissances
- le passage d'items compris en items émis
- la dénomination d'items à partir d'une image en ne donnant que la fonction de l'item (couper, manger, boire…). Le but est d'étendre la liste des fonctions de l'item pour ne pas s'arrêter qu'à un seul lien
- la dénomination d'items à partir d'une image en ne donnant que sa classe (habit). Ici aussi, le but est d'élargir cet apprentissage à d'autres classes, soit différentes, soit plus fines.
- la réponse « Je ne sais pas »
-l'utilisation spontanée des items en situation (demandes, commentaires..)

Les capacités intraverbales seront travaillées en même temps que celles pragmatiques. Plus précisément, on retrouve dans le PEI :

- le travail de réponses à des questions personnelles (nom, prénom, numéro de téléphone..)
- le renforcement et l'élargissement de sa capacité à compléter un item manquant dans une phrase quand on en donne sa fonction (« on coupe la viande avec un…. »).
- le travail de classification et de catégorisation (trouver la classe d'un objet, déterminer des éléments d'une classe, effectuer des classements..). Pour le travail sur les termes génériques, l'accent sera initialement mis sur les animaux, les vêtements, les couleurs et les moyens de transport.
- un travail sur la capacité à faire des commentaires sur une image : commenter, donner son avis, mais aussi décrire.

A.1.b. Les épreuves de l'EVALO :

		Temps 1	Temps 2
Dénomination de première intention	*Résultat brut*	**Score : 48,**	**Score : 60,**
	Moyenne de réussite	**60%**	**75%**
Dénomination totale	*Résultat brut*	**Score : 55,**	**Score : 68,**
	Moyenne de réussite	**68.75%**	**85%**
Lexique mise en réseau	*Résultat brut*	**Score : 10,**	**Score : 11,**
	Moyenne de réussite	**38.46%**	**42.30%**
Lexique induit	*Résultat brut*	**Score : 50,**	**Score : 47,**
	Moyenne de réussite	**50%**	**47%**
Moyenne générale de réussite à l'EVALO		**54.30%**	**62.32%**

*** Dénomination de première intention**

En première intention, la dénomination de Nathan est en nette **amélioration**.
Dans le PEI de Nathan, la dénomination d'actions ordinaires à partir d'images est mentionnée comme quasiment acquise. Elle n'a donc pas été un axe de travail. Nous retrouvons ainsi dans cette épreuve que *l'identification des verbes* dans les deux passations est presqu'identiques mais qu'elle est encore difficile pour Nathan.

D'ailleurs, si nous nous attardons aux types d'erreurs commises, nous nous apercevons que la plupart d'entre elles relèvent, selon **Deloche**, « *d'erreurs de dénomination* ». En effet, le plus souvent, nous aurons affaire à un co-hyponyme ou un hyperonyme. Ainsi pour les verbes, il passera par des approximations du type « il passe dessus » pour « il saute » ou « elle met la laine » pour « elle tricote ». Nous retrouvons dans ces réponses une certaine *littéralité par rapport à l'analyse de l'image*. Il perçoit bien l'image comme une action mais il colle à ses éléments, ce qui est fréquent chez l'enfant avec autisme.

A la première passation, nous nous rendons compte que 7 items réussis en désignation à partir d'un mot, ne sont pas validés en dénomination (ex : « église » devient « château » en dénomination). On peut penser à une difficulté d'activation de son stock bien que le mot cible soit présent en passif. Un des principes ayant été de rendre plus homogène l'efficacité du lexique actif et passif, on remarque 5 mois plus tard que plus que 3 items sont dans cette situation. Ceci va en faveur *d'une amélioration dans l'activation lexique passif/lexique actif.*

On peut donc penser qu'il existe une *difficulté d'accès* précis à son stock mais que Nathan est

capable de retranscrire certains traits sémiques du mot cible et reste donc ainsi dans le même champ sémantique.

<u>* Dénomination lexique total :</u>

Le lexique total est **meilleur** dans les deux passations ce qui marque une *sensibilité à l'étayage phonologique* pour accéder au mot cible. Nathan parait ainsi capable de s'appuyer sur la forme phonologique pour accéder à son stock. Les verbes sont toujours faibles en production mais sont meilleurs avec étayage. On retrouve ainsi l'idée de bonnes capacités à nommer les actions ordinaires à partir d'image mais que cela dépend du support.

<u>* Lexique : mise en réseau :</u>

La mise en réseau de son lexique autour du thème du chat est assez bonne mais reste quasiment **stable** entre les deux passations.

Cette épreuve qui se passe sous forme d'une petite discussion met en avant certaines *capacités pragmatiques* que Nathan ne paraissait pas posséder. Donc, contrairement à ce que l'on pouvait attendre, Nathan parait capable de mettre en lien différentes idées autour d'un même thème et se rattacher à un référent pour parler. Cela va en faveur d'un bon discernement de certains traits sémiques dans le lexique qu'il possède qu'il peut ensuite manipuler et lier.

De plus, on peut penser que le travail effectué pendant cette période sur les *capacités intraverbales* permet de maintenir ce niveau. En effet, Nathan est sollicité par les éducateurs dans de nombreuses discussions qui sont étayées le plus souvent possible. Ainsi, il entre non seulement dans une situation conversationnelle mais, dans le récit (de son weekend end par exemple), les éducateurs peuvent faire le lien avec d'autres connaissances (« Ah ! Tu es allé au zoo !! Tu as vu quoi comme animal ? Et comment il est ? …, tu lui as donné à manger ? Tu lui as donné quoi ? »)

Paradoxalement, Nathan échoue à cette épreuve sur les items traitant justement des caractères sémiques du type « Est-ce qu'un chat et un livre c'est pareil ? Explique comment ils sont ». Mais on peut ici penser qu'il y a auparavant, une compréhension de la question et une demande de *mobilisation consciente des traits sémiques*, ce que Nathan ne semble pas encore posséder. La situation est différente qu'en dénomination ou dans les questions précédentes où le choix de retenir un seul caractère sémique est libre au locuteur. On peut aussi penser que ses *faiblesses à déterminer les catégories* ne lui permettent pas ici de distinguer un animal d'un objet.

*** Lexique induit :**

Quantitativement, Nathan a de **moins bons résultats à la deuxième passation** (surtout dû aux épreuves de fluence et de définition)

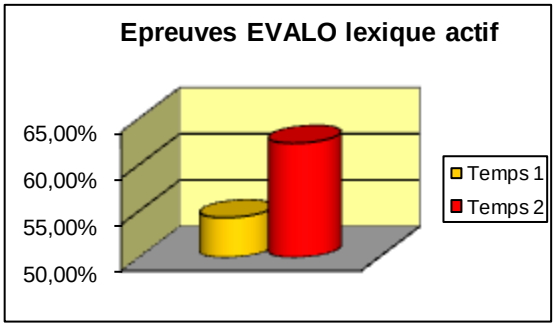
Qualitativement, on voit que *le travail effectué autour des termes génériques* courants parait être bénéfique puisqu'ils sont bien maîtrisés (« animaux » et « habits »), mais que ceux moins courants sont encore difficiles («meubles). Cependant, même s'il échoue à l'item à la deuxième passation, Nathan répond en donnant des approximations autour des termes (« à la cuisine » puis « en bois »). On retrouve l'idée d'un lexique qui se met en place par *approximation et par liens progressifs*.

On peut aussi penser que, comme on peut le trouver dans la sémiologie de l'autisme, le lexique de Nathan est *très en lien avec le contexte réel.*

Les capacités intraverbales testées par l'évocation à partir d'un étayage sémantique sont assez *bonnes et stables* dans le temps car on obtient des scores bruts de 7/10 en T1 et 8/10 en T2. En effet, dans le PEI, Nathan était jugé capable de répondre à des questions en intraverbal (« qu'est ce que tu connais qui vole ? ») ce qui n'a donc pas fait lieu d'un travail prioritaire, ce que l'on retrouve dans nos résultats.
L'évocation d'antonymes sans aide par l'image s'améliore ce qui peut témoigner que le *travail d'enrichissement du vocabulaire* semble porter ses fruits car rappelons ici que le lexique se construit aussi par opposition.

*** Approche globale des épreuves EVALO lexique actif en moyenne de réussite (en %):**

En reprenant l'analyse générale par moyenne de réussite, on obtient le graphique suivant :



L'essentiel de la prise en charge était basé pour Nathan sur la *gestion de son langage et surtout sur son utilisation en contexte*. Certains détails plus fins tels que la dénomination à partir de fonctions ou la classe des objets étaient aussi des axes de travail. Ici, on constate qu'effectivement **toutes les épreuves expressives sont en amélioration** excepté le lexique induit (mais à prendre avec les nuances faites item par item).
Par ailleurs, étant donné les difficultés pragmatiques de Nathan, on aurait pu s'attendre à des résultats plus bas dans le « lexique en réseau » et dans le « lexique induit sans support imagé » (étayage sémantique, antonymes). Or, Nathan parait avoir de meilleurs résultats dans ces épreuves ce qui pourrait nous laisser penser que le travail effectué au sein de l'IME a su optimiser ces capacités.

Il faut aussi ajouter que lors de la deuxième passation, Nathan semblait beaucoup plus impliqué dans la situation avec moins de digression (sur le temps, le paysage ..) ce qui peut améliorer ses résultats : d'une part parce qu'il est *plus attentif* à la consigne, d'autre part, parce que l'usage du lexique est fait à bon escient car peut être plus réfléchi. Il est possible alors que le *travail sur les capacités intraverbales et les compétences conversationnelles* développé dans notre période d'étude ait permis cet impact sur le comportement de Nathan.

On note finalement une **meilleure connaissance et maîtrise du lexique actif** : il est plus riche, plus en lien avec le versant passif, et mieux utilisé.

A. 1.b. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2[1] :

En ce qui concerne l'ABLLS, nous avons conservé pour le lexique actif les items des demandes, de dénomination et d'intraverbal. Voici le tableau de répartition des items[2] :

	DEMANDE		**DENOMINATION**		**INTRAVERBAL**	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**	**Temps1**	**Temps2**
Items acquis	3	7	5	7	1	1
Items en cours d'acquisition	13	9 0 nouveau 2améliorations 7 stables	23	21 0nouveau 6améliorations 15stables	18	21 3nouveaux 9améliorations 9stables
Total	**27**		**42**		**42**	

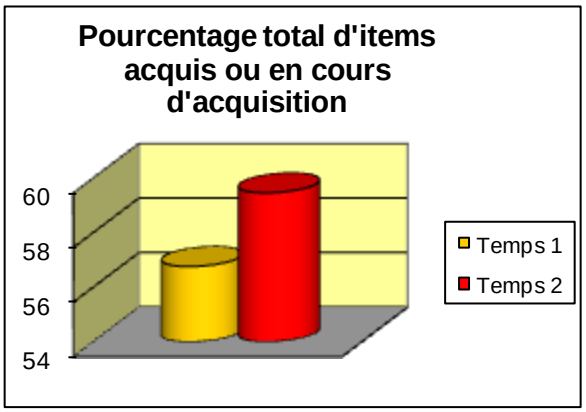
Si l'on cherche à comparer les évolutions de ces trois catégories, on remarque que les trois compétences ont **progressé de manière assez homogène**.
Dans la demande, les items ont fini d'être acquis ce qui suppose une *meilleure maitrise* dans ceux-ci. La dénomination est quant à elle davantage dans une *progression* des items déjà en cours d'acquisition.
Dans l'intraverbal, on a plus une *amélioration qualitative* avec 3 nouveaux items mais aussi *quantitative* avec 9 items en amélioration.

Afin d'uniformiser tous ces résultats, nous sommes repartis du nombre total d'items de ces trois catégories (soit 111 items) pour déterminer un pourcentage global de réussite d'items dans le lexique actif, tous domaines confondus.

[1] Cf. Annexe 9 : ABLLS de Nathan
[2] Pour une meilleure lisibilité, nous avons réparti ces items en pourcentage de réussite par rapport au nombre total d'item en « Annexe 17 : résultats de l'ABLLS en pourcentage de réussite »

	Total brut d'items acquis ou en cours d'acquisition	Pourcentage d'items acquis total	Pourcentage d'items en cours d'acquisition total	Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition
Temps 1	63	8.11%	48.65%	**56.76%**
Temps 2	66	13.51%	45.95%	**59.46%**

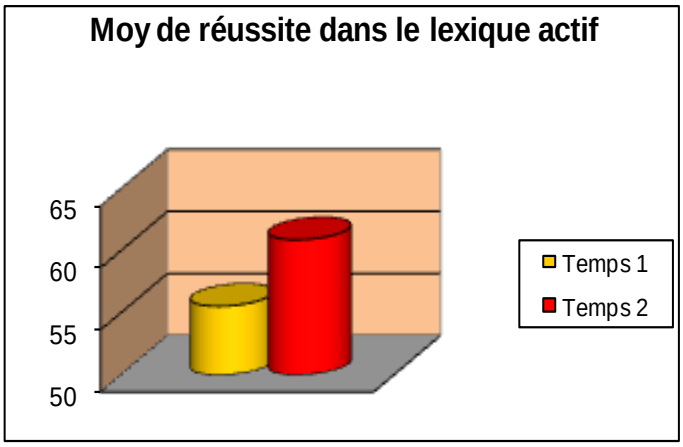
On constate donc ici aussi une **amélioration** dans ces épreuves du lexique actif, même si elles paraissent plus basses que celles de l'EVALO. Cela peut s'expliquer par le fait que la plupart des évolutions de Nathan concerne des items en amélioration. De ce fait, cette distinction n'est pas chiffrable dans ces moyennes qui ne prennent en comptent que le nombre d'items acquis ou en cours d'acquisition quel que soit le critère de réussite.



Globalement, on peut observer dans ces items une *amélioration assez homogène entre les trois compétences* ce qui peut paraitre étonnant en regard de la pathologie de l'autisme. Même les capacités intraverbales sont en progrès alors que ce sont normalement les dernières acquises. Elles supposent une capacité d'être dans la relation verbale avec un interlocuteur, ce que Nathan ne semblait pas posséder. On peut de nouveau penser que les *axes de travail sur l'intraverbal* paraissent ici avoir amélioré ces compétences.

A.1.c. Approche globale du lexique actif :

Afin d'obtenir un point de vue plus général, nous avons déterminé des moyennes de réussite aux épreuves sur le lexique actif, tous bilans confondus puis nous les avons représentées dans le graphique ci-contre :



Les résultats montrent **une amélioration chez Nathan dans le domaine lexical en production**.

La quasi-totalité des épreuves est en hausse entre les deux temps de passation. On remarque que les axes de travail définis par la prise en charge qui concernaient *un meilleur rapport en contexte et une meilleure gestion de son lexique* (bon en réception) paraissent remplis. En effet on peut penser par les épreuves de « mise en réseau » ou de « lexique induit » de l'EVALO, ainsi que par les items d'intraverbaux et de

demandes, que Nathan est davantage capable d'entrer dans une *réciprocité conversationnelle et d'utiliser le contexte* qu'en T1.

De plus, on pouvait s'attendre à des réponses moins en rapport dans les épreuves de dénomination du fait de la clinique qui spécifie des difficultés dans la formation des concepts des mots. Or, on a pu voir que Nathan avait plus tendance à passer par des réponses prenant en compte certains traits sémantiques du mot cible. Cette idée ne va donc *pas en faveur d'une difficulté de décontextualisation du mot cible mais plutôt et plus simplement d'une non-acquisition de celui-ci.*

A.2. Etude du lexique passif :

A.2.a. Les axes du PEI de Nathan sur le langage réceptif :

Les capacités en langage réceptif de Nathan sont initialement assez bonnes. Le PEI mentionne néanmoins un travail plus approfondi pour :
-l'identification des adjectifs : Nathan peut sélectionner des items qui varient dans deux dimensions (comme la couleur et la taille) mais le but est d'étendre l'apprentissage à d'autres adjectifs.
-les scénarios sociaux afin de sélectionner des images plus complexes où des personnages sont en situation (description de sentiments, d'actions..)

A.2.b. Les épreuves de l'EVALO :

		Temps 1	Temps 2
Désignation à partir d'un mot	*Résultat*	**Score brut : 20,**	**Score brut: 18,**
	Moyenne de réussite	**95.24%**	**85.71%**
Désignation à partir d'un Indice.	*Résultat*	**Score brut: 18,**	**Score brut: 21,**
	Moyenne de réussite	**81.82%**	**95.45%**
Termes Topologie	*Résultat*	**Score brut: 3,**	**Score brut: 3,**
	Moyenne de réussite	**33.33%**	**33.33%**
Compréhension Qualificatifs	*Résultat*	**Score brut : 21,**	**Score brut : 24,**
	Moyenne de réussite	**87.50%**	**100%**
Moyenne générale de réussite		**74.47%**	**78.62%**

*** Désignation à partir d'un mot :**

Nathan **réussit moins bien l'épreuve** à la deuxième passation mais pas de manière significative.

Qualitativement, on observe qu'au temps 2, ce sont les désignations des parties du corps qui lui posent des difficultés. Pour le « coude » et le « cou » par exemple, il persévère sur le « front ». On peut donc penser que la *réception de termes du schéma corporel est instable*. On retrouve cet item dans l'ABLLS (C17) où l'enfant doit désigner plus de 10 parties de son propre corps pour acquérir l'item. Nathan le possède dès la première passation mais on se rend compte qu'à la différence de l'EVALO, nous sommes dans du quantitatif et non du qualitatif sur des parties précises du corps.
Tous les autres items sont *réussis sans temps de latence*.

On peut donc penser que Nathan possède *un stock de mots proche de la moyenne* mais qu'il parait encore *instable dans sa récupération*.

<u>* Désignation à partir d'un indice :</u>

Les résultats de Nathan sont **en hausse** entre les deux passations.

En se penchant davantage sur les items, on peut voir que le lien entre signifiant et signifié se fait bien. Les *mots catégoriels* sont bien maitrisés lors du Temps 2, une erreur ayant eu lieu à la première passation pour « outil→ râteau ».
La désignation à partir d'un élément ou d'une caractéristique du signifié est bien maitrisée (ce qui a un toit → maison ; ce qui est coupant→ couteau) ce qui témoigne d'une *bonne intégration du signifié* puisque l'on a une compréhension par les sèmes de celui-ci.
Un item persévère dans l'erreur. Il s'agit de « montre moi ce qui sent bon », où il montre l'assiette, distracteur dans la liste. Nous pouvons penser qu'il ne maîtrise pas cette notion, mais on peut aussi penser à une confusion /bon/ /ron/.

Nous pouvons donc dire de cette épreuve que Nathan *semble savoir s'appuyer sur les caractères sémiques* des mots pour accéder à son lexique passif ce qui témoigne d'une bonne connaissance du signifié.
Comme nous avons pu le voir, les objectifs du PEI sont assez restreints dans le langage réceptif mais celui-ci continue de progresser. Nous pouvons donc suggérer que *le travail effectué sur le lexique actif concernant l'approfondissement des connaissances des mots cibles à partir de la fonction ou de la classe peut peut-être se répercuter sur le langage réceptif.*

<u>* La compréhension de termes topologiques :</u>

Nathan est bien en dessous de la moyenne et **conserve le même score** aux deux passations. Les items échoués sont identiques. Ils ne sont pas mentionnés dans le PEI de Nathan donc n'ont pas été travaillés.

*** La compréhension de qualificatifs :**

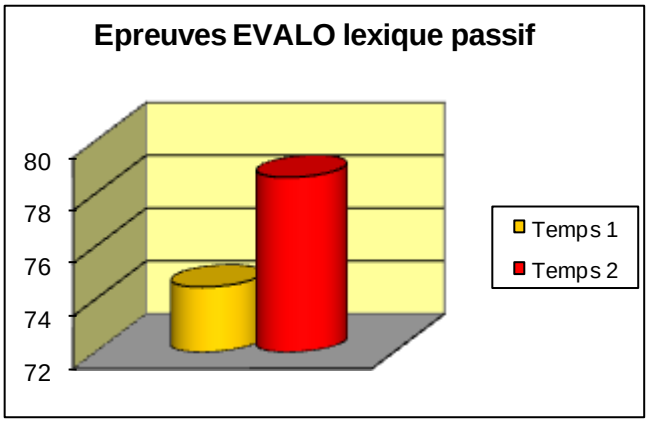
La compréhension des qualificatifs est **meilleure** à la seconde passation.

Les items avec négation du type « montre-moi un jeton pas rouge » qui posent problème à l'enfant avec autisme lui étaient difficiles en T1. Ils sont néanmoins parfaitement réussis à T2. Par ailleurs, à T2, que l'on se situe dans la *négation*, ou dans la *superposition de deux ou trois qualificatifs*, aucunes difficultés ne se posent ce qui témoigne d'une meilleure analyse et gestion des informations reçues.

Nathan a bénéficié d'un travail sur *un élargissement dans la compréhension de qualificatifs*. Or, nous pouvons voir ici que ce travail a peut-être aussi permis à Nathan de gérer plus de qualificatifs pour un même item.

*** Analyse globale des épreuves EVALO lexique passif en moyenne de réussite (en%):**

Comme pour le lexique actif, on constate **une amélioration du stock lexical passif** de Nathan.



La clinique de l'autisme fait état d'une difficulté de compréhension des concepts. Or, on remarque ici que *la maîtrise des traits sémiques* joue un rôle important dans cette amélioration par l'épreuve de désignation à partir d'un indice. Nathan parait capable d'isoler les caractères sémiques de chaque terme pour pouvoir les retrouver. De la même manière que pour le lexique actif, on ne se trouve pas face à des difficultés de décontextualisation auxquelles on aurait pu s'attendre.

Les objectifs établis dans le PEI n'ont pas pu être directement mesurables dans ces épreuves. Néanmoins, au regard de certains résultats, nous pouvons penser que tout *le travail effectué autour du lexique actif* (plus en difficulté pour Nathan) *a peut être permis de compenser quelques lacunes sur le lexique passif* (notamment les mots cibles à partir de fonctions, d'éléments ou de classes)

A.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2[1] :

Voici un tableau récapitulatif du nombre d'items en langage réceptif qu'ils soient acquis, en cours d'acquisition ou non-acquis.

ABLLS	**LANGAGE RECEPTIF**			
	Temps 1		**Temps 2**	
	En nombre	**Pourcentage d'items**	**En nombre**	**Pourcentage d'items**
Items acquis	34	65.38%	36	69.23%
Items en cours d'acquisition	10	19.23%	12 4 nouveaux 7 stables 1 amélioration	23.07%
Total d'items	**52**	**/**	**52**	**/**
Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition	**/**	**84.61%**	**/**	**92.31%**

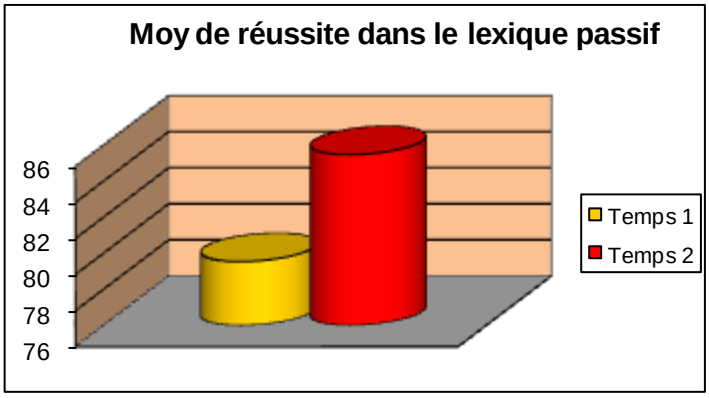
L'ABLLS ne fait pas référence à des normes donc nous ne pouvons pas citer d'évolution en termes d'âge ou d'écart type. Toutefois, on peut remarquer que l'échelle de Nathan montre *un langage réceptif assez efficace* : plus de la moitié des items sont déjà acquis à la première passation.

Les difficultés observées dans les termes topologiques dans l'EVALO sont ici retrouvées. Elles ont tendance à progresser dans l'ABLLS ce qui n'est pas le cas dans l'EVALO. Ceci peut s'expliquer par la différence de cotation entre qualitatif et quantitatif.

De manière globale, on observe sur cette échelle **une hausse dans les items du langage réceptif**. Il est intéressant de noter que Nathan est en cours d'acquisition de 4 nouveaux items ce qui signifie qu'il n'est pas seulement dans un progrès quantitatif mais qu'il est également en train *d'élargir ses compétences réceptives dans le qualitatif.*

A.2.d. Approche globale du lexique passif :

De la même manière que pour le lexique actif, afin de pouvoir comparer dans le temps l'ensemble du lexique passif de Nathan, nous avons fait les moyennes de réussite en pourcentage tous bilans confondus, représentées par le graphique ci-contre :



[1] Cf. Annexe 9 : ABLLS de Nathan

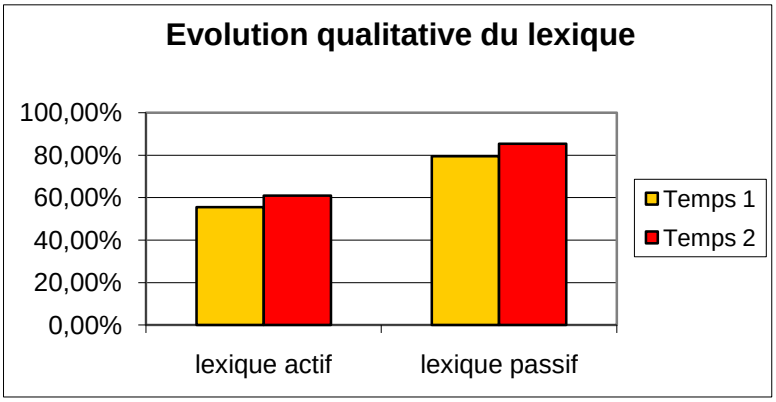
On remarque ainsi que toutes épreuves confondues, on a une **hausse dans le lexique passif** de Nathan. Les items des deux bilans se corroborent assez bien.

Par ailleurs, Nathan parait capable de *reconnaitre un plus grand nombre de mots* en T2, mais il *maitrise également de mieux en mieux* leur concept ce qui est beaucoup plus difficile qu'une désignation à partir d'un signifiant.

A. 3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif :

Il est désormais intéressant de pouvoir comparer les deux domaines (lexique actif et passif) entre eux dans les deux temps de passations.

Pour cela, voici un graphique reprenant les moyennes de réussite en pourcentage, tous bilans confondus aux deux temps de passations :



Dans les deux passations, on remarque tout d'abord que Nathan possède *un meilleur stock lexical passif qu'actif.*

Les objectifs établis dans le PEI visaient à développer en premier lieu ses capacités expressives, et surtout à utiliser davantage le langage en contexte puisque la pragmatique lui posait le plus souvent soucis. L'accès à la demande et les compétences de réciprocité conversationnelles étaient donc de mise.

Nos résultats semblent témoigner que les *objectifs déterminés par la prise en charge ont tendance à se remplir*. En effet, le stock lexical actif intervenant en partie dans ces objectifs est en **amélioration**.

De plus, on a pu se rendre compte qualitativement que les items qui entraient davantage dans la situation de communication avaient aussi tendance à s'améliorer : le lexique parait plus riche et mieux utilisé. Les concepts des mots, normalement difficiles d'accès, paraissent bien acquis et bien délimités dans tous leurs aspects

D'autre part, ce graphique nous montre aussi une **amélioration du lexique passif**. Celui-ci n'étant pas un objectif prioritaire de travail, on peut penser que *l'amélioration dans l'utilisation du langage a peut être permis une amélioration dans la réception* de celui-ci et notamment dans le lexique.

Enfin, il est intéressant de constater qu'alors que l'on aurait pu s'attendre à une amélioration plus importante du lexique actif, il parait que **les deux versants du lexique semble évoluer à la hausse de manière relativement homogène** ce qui est surprenant étant donné la clinique de l'autisme qui marque plus souvent une dysharmonie dans l'évolution des compétences. On retrouve cette évolution homogène dans les compétences observées, notamment dans l'ABLLS entre les compétences du langage réceptif, de la demande, de la dénomination et intra verbales.

B. Sabine :

Sabine a un âge réel de 10 ans 5 mois à la première passation (Temps 1) et de 10 ans 10 mois à la seconde (Temps 2 -5 mois après-).

Elle a reçu le diagnostic « d'autisme infantile moyen » et obtient un score de 34.5 à la CARS-T en juin 2009. Elle a été prise en charge en SESSAD avant d'entrer à l'IME.

Sabine est décrite comme une petite fille n'aimant pas le contact physique. Nous notons par ailleurs des anomalies qualitatives de la communication verbale avec une agitation motrice importante. Sabine présente également des troubles psychomoteurs.

Concernant son comportement, elle manifeste des stéréotypies gestuelles de type sautillement, regard focalisé sur son doigt, taper des mains…
Son intérêt pour les objets peut être anormal avec parfois une hyper focalisation sur certains objets ou sur son reflet.

Ses premiers mots sont apparus vers l'âge de 5 ans et actuellement, son langage présente de nombreuses stéréotypies et écholalies. Globalement, il est qualifié d'insuffisant bien qu'il reste en contexte. Elle sait néanmoins être informative même si son discours reste lapidaire. Elle peut faire des demandes sur les objets qu'elle désire, ou encore demander ou rejeter des activités par le « oui » ou « non ».

À l'inverse des autres enfants, une période d'adaptation d'environ deux semaines a été nécessaire à son entrée à l'IME pour s'intégrer à l'institution, à l'ensemble du personnel et à son groupe de référence.

Elle est actuellement également en intégration scolaire en CLIS à raison de deux demi-journées par semaine, accompagnée d'une Auxiliaire de Vie Scolaire.

Sabine semble apprécier les activités cognitives. Toutefois, il est noté que sur une heure de travail (pas forcément à table), son attention est très labile même si elle peut paraitre calme en raison de son absence de comportements inappropriés : elle peut omettre de répondre, ou avoir des temps de réactions excessifs au cours de taches déplaisantes pour elle.

Elle est très sensible aux renforçateurs pour maintenir son attention. Il peut s'agir de renforçateurs primaires tels que les bonbons au chocolat, mais elle l'est aussi pour des renforçateurs secondaires tangibles comme la musique, sociaux, ou généralisés, c'est-à-dire avec économie ou échange de jetons.

Ses comportements inappropriés ont plus pour fonction l'échappement et l'évitement pour s'attacher à des comportements obsessionnels. Il faut également noter que Sabine est une petite fille qui est très sensible à ses centres d'intérêts ce qui implique que lorsqu'une activité ne lui plait pas, il sera assez difficile d'obtenir des résultats révélateurs de ses compétences.

B.1- Etude du lexique actif :

B.1.a. Les axes du PEI de Sabine sur le lexique actif :

Le niveau de Sabine concernant ses capacités sur le lexique actif peuvent être qualifiées de moyenne.
Certains axes de travail ressortent dans son PEI :
-un maintien du stock lexical
-un approfondissement dans la reconnaissance d'actions de la vie quotidienne (pas forcément sur support imagé)
-la réponse « je ne sais pas » plutôt que l'évitement
-un approfondissements dans la connaissance des concepts des mots : elle devra par exemple trouver les éléments manquants sur l'image d'un item (une voiture sans roues, une maison sans porte..)
-l'apprentissage de davantage de termes de sentiments

Les capacités intraverbales seront également travaillées. Plus précisément, on retrouve dans le PEI :
- le travail plus complet autour de réponses à des questions personnelles (nom, prénom, numéro de téléphone..)

-un apprentissage plus étendu pour retrouver la classe de plusieurs items (animaux, couleurs, habits, machines, instruments de musique)
-l'élargissement des capacités de fluence verbale à partir d'une catégorie
-l'approfondissement dans ses réponses à des questions intraverbales

B.1.b. Les épreuves de l'EVALO

		Temps 1	Temps 2
Dénomination de première intention	*Résultat*	**Score : 34,**	**Score : 36,**
	Moyenne de réussite	**42.50%**	**45%**
Dénomination totale	*Résultat*	**Score : 39,**	**Score : 41,**
	Moyenne de réussite	**48.75%**	**51.25%**
Lexique mise en réseau	*Résultat*	**Score : 3,**	**Score : 4,**
	Moyenne de réussite	**11.54%**	**15.38%**
Lexique induit	*Résultat*	**Score : 17,**	**Score : 29,**
	Moyenne de réussite	**17%**	**29%**
Moyenne générale de réussite à l'EVALO		**29.95%**	**34.53%**

*** Dénomination de première intention**

Les résultats de Sabine ont **peu évolué** entre les deux passations.

Contrairement à Nathan, ses erreurs entrent davantage dans le *manque du mot* que dans une substitution. En effet, lorsqu'elle ne reconnait pas un item, elle ne va pas répondre ou bien partir.
Dans les deux passations, lorsqu'elle substitue, la plupart de ses erreurs sont de type *métonymique* car elle utilisera le contenu pour définir le contenant (« yaourt » ou « confiture » pour « pot ») ou bien elle passera par un *co-hyponyme* (« maison » pour « église » ou « pizza » pour « tarte »). Cela témoigne donc d'une *sensibilité à certains traits sémiques* des mots cibles.
Nous pouvons remarquer que les items réussis en T1 sont *maintenus* en T2, comme le destine un des objectifs du PEI.

Il est à noter par ailleurs que Sabine présente un important *retard de parole* et *trouble articulatoire* qui ont rendu certains items non-identifiables.

Les actions sont quant à elles perçues dans leur ensemble mais elle échoue à tous les items car elle ne donne pas le verbe pour évoquer l'action. La plupart du temps, elle reprend un raisonnement métonymique en se fixant à un indice pour évoquer le verbe (« fer à repasser » pour « elle repasse » ou « peinture » pour « il peint »). Toutefois, cela peut-être dû à une *difficulté d'analyse de l'image*. En effet, une action sera mieux perçue si elle est représentée dans un mouvement. Or, ici, statique sur l'image, on peut comprendre que pour certains items, Sabine donne un élément de l'image plutôt que l'action. On retrouve par là une certaine *interprétation littérale* de l'image présente dans la sémiologie de l'autisme. L'enfant a du mal à se dégager du contexte de l'image pour percevoir une action ou un mouvement.
Dans le PEI, le premier objectif concernant les actions est d'enrichir son stock en ne se limitant plus seulement à des actions du quotidien (boire, manger..). Ainsi, même si les verbes utilisés dans l'EVALO sont moins courants, nous ne pouvons cependant pas évaluer la progression puisque le support imagé crée une limite.

*** Dénomination lexique total :**

On note **une légère hausse** dans la dénomination totale. La sensibilité à l'étayage phonétique est moindre dans les deux cas mais reste identique en T1 et T2.

Il est intéressant de constater que la plupart des substitutions effectuées à la première passation sont identiques à la deuxième. Cela témoigne que *le lien établit par Sabine entre un signifiant et un signifié est identique dans le temps*. Toutefois, ce lien est erroné ce qui rendra d'autant plus difficile la bonne acquisition du mot cible. Cette conduite peut nous faire penser au *déficit de généralisation* présent chez l'enfant avec autisme qui apprend un nouveau mot. En effet, le lien établit par Sabine peut provenir du premier contexte d'apprentissage de ce mot et il sera d'autant plus difficile à l'en détacher.

*** Lexique : mise en réseau :**

L'épreuve de mise en réseau a également **peu évolué et reste basse**.
En T2, elle est capable d'associer le lieu de vie du chat au concept « chat », ce qui n'était pas le cas en T1. *Le rapport au référent est donc possible*.
Toutefois, il faut savoir que Sabine est une petite fille qui n'aime pas les chats. De ce fait, dans une pathologie comme l'autisme, on comprend que n'ayant aucun intérêt pour elle, ce thème est rapidement élidé d'où la faiblesse de ses scores.

*** Lexique induit :**

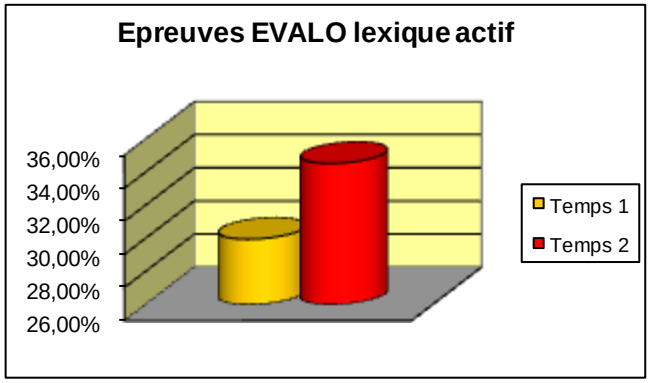
Même si elles restent faibles, les épreuves sur le lexique induit sont **celles qui ont subies la plus importante amélioration**.

De manière qualitative, les termes génériques sont assez bien maitrisés, la dénomination de la partie ou du tout sont presqu'identiques dans les deux passations.
On note toutefois une plus grande amélioration dans les épreuves travaillant *l'intraverbal* que sont l'évocation à partir d'un étayage sémantique, la fluence verbale et les définitions. En effet, Sabine est capable de retrouver plus de mots cibles à partir d'une devinette qu'en T1. Nous pouvons peut-être corréler cette constatation au travail effectué sur les *réponses aux questions intraverbales.*

De même, alors qu'aucune réponse n'avait été donnée pour les définitions, elle obtient un score de 3/6 en T2 (pour 0/6 en T1). La plupart du temps elle passe par l'usage mais cela témoigne d'une connaissance de plus en plus fine du *concept des mots*.
Les antonymes lui sont encore difficiles même s'ils progressent et la description par qualificatifs également. Dans cette dernière épreuve, elle n'arrive pas à cibler sa réponse et donne des réponses erronées en passant par le contexte ou l'action (« la chemise est … papa/cassée » « la voiture est… roule »). Nous retrouvons ici le lien avec le *contexte personnel* de l'enfant.

*** Analyse globale des épreuves EVALO lexique actif en moyenne de réussite (en%)**

Globalement, on constate que les épreuves EVALO concernant le lexique actif ont subi **une hausse.** Cette amélioration est principalement due aux items de lexique induit qui ont presque progressé de la moitié.



Chez Sabine, on peut retrouver certaines *difficultés de décontextualisation* présentes dans l'autisme. En effet, on a pu constater que certains liens erronés entre signifiés et signifiants étaient stables dans le temps et n'étaient pas corrigés par l'étayage sémantique. De la même manière, on a pu retrouver à plusieurs reprises une référence au contexte personnel de l'enfant (soit dans les définitions soit dans l'évocation de qualificatifs).

Par ailleurs, Sabine paraissait beaucoup plus sujette à *la sélection des épreuves*, voire des items en fonction de sa motivation et son intérêt : soit elle ne va pas répondre, soit elle va s'attacher à quelque chose de connu

pour elle (ex : la chemise est .. papa). Nous retrouvons par ici l'idée des intérêts restreints de l'autisme qui agissent sur les apprentissages.

Néanmoins, les objectifs de travail basés sur les *capacités intraverbales*, les plus faibles chez Sabine, semblent en **amélioration**. Nous pouvons donc penser de nouveau que la prise en charge tend à remplir les objectifs établis.

B.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2[1] :

	DEMANDE		**DENOMINATION**		**INTRAVERBAL**	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**	**Temps1**	**Temps2**
Items acquis	11	13	11	11	6	6
Items en cours d'acquisition	8	7 1 nouveau 6 stables	20	22 2nouveaux 2améliorations 18stables	19	20 1nouveau 2amélioration 17stables
Total	**27**		**42**		**42**	

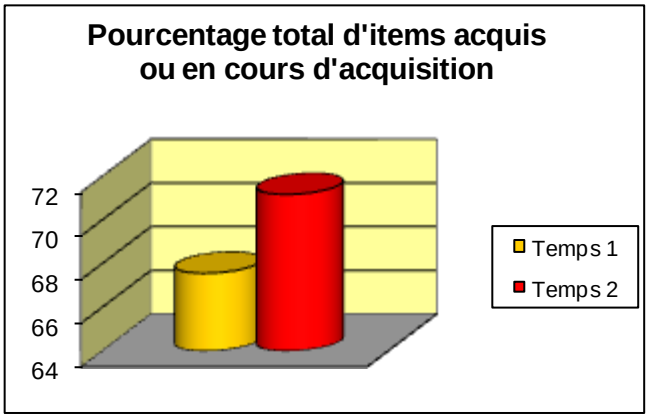
En ce qui concerne l'ABLLS[2], on constate **une amélioration assez homogène** dans ces trois domaines. Ils ont tous tendance à se préciser, c'est-à-dire à devenir plus performants dans les items en cours d'acquisition, mais également à se préciser avec l'apparition de nouveaux items.
Nous remarquons que ce sont les capacités intraverbales qui sont les plus en difficulté, c'est pourquoi elles seront l'un des axes principaux de travail. Néanmoins, elles ne peuvent être travaillées indépendamment des autres domaines d'où peut-être l'amélioration de part et d'autre.

Pour uniformiser tous ces résultats, nous sommes repartis du nombre total d'items de ces trois catégories (soit 111 items) pour déterminer un pourcentage global de réussite d'items dans le lexique actif.

	Nombre total brut d'item acquis ou en cours d'acquisition	**Pourcentage d'items acquis total**	**Pourcentage d'items en cours d'acquisition total**	**Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition**
Temps 1	75	25.22%	42.34%	**67.56%**
Temps 2	79	27.03%	44.14%	**71.17%**

[1] Cf ; Annexes 10 : ABLLS de Sabine
[2] Cf. Annexe 17 : Résultats de l'ABLLS en pourcentage de réussite.

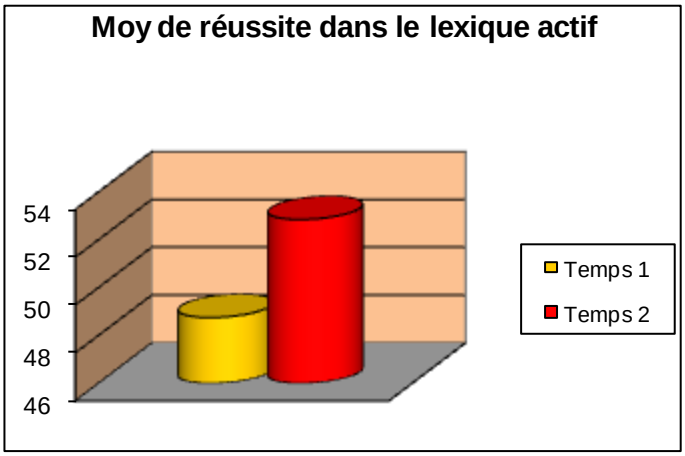
Nous constatons ici **une hausse sur l'ensemble des domaines concernant le lexique actif dans l'ABLLS.**



Nous remarquons par ailleurs que les trois compétences étudiées dans l'ABLLS tendent à s'améliorer de manière homogène. Nous pouvons donc penser que le travail effectué à l'IME visant à favoriser le lexique actif de Sabine l'a peut être non seulement aidé à progresser, mais l'a également peut être aidé à progresser de manière homogène, ce qui n'était pas le cas auparavant (d'où la dysharmonie entre certaines compétences)

B.1.d. Approche globale du lexique actif :

Nous avons calculé les moyennes de réussite aux épreuves sur le lexique actif, tous bilans confondus aux deux temps de passation.



Nous remarquons alors que, tous bilans confondus, on a **une hausse dans les résultats aux épreuves du lexique actif.**

Les deux bilans tendent à évoluer de la même manière. Ils vont en faveur d'une utilisation plus aisée du lexique pour Sabine même si quelques lacunes persistent. Qualitativement, la dénomination reste à peu près similaire et l'on retrouve certains traits spécifiques à l'autisme comme *la difficulté de décontextualisation*.

Néanmoins, on a pu remarquer que *les objectifs du PEI* ne concernant pas tant le stock lexical mais plutôt l'utilisation du langage. Or, celui ci tend à s'améliorer puisque les compétences intraverbales, la demande, mais aussi la mise en réseau et le lexique induit s'améliorent.

B.2. Etude du lexique passif :

B.2.a. Les axes du PEI de Sabine sur le langage réceptif :

Le PEI de chaque enfant est établi en fonction des évaluations. Dans l'établissement où l'étude a été effectuée, il repose principalement sur l'ABLLS. Or chez Sabine, le domaine du langage réceptif est très bon. De ce fait, peu d'objectifs ont été mentionnés concernant la réception. Seul est demandé un travail sur les pronoms (suivre des instructions impliquant les pronoms « je », « tu », « il », « elle »)

B.2.b. Les épreuves de l'EVALO

		Temps 1	Temps 2
Désignation à partir d'un mot	*Résultat*	**Score : 15,**	**Score : 15,**
	Moyenne de réussite	**71.43%**	**71.43%**
Désignation à partir d'un Indice.	*Résultat*	**Score : 15,**	**Score : 19,**
	Moyenne de réussite	**68.18%**	**86.36%**
Termes Topologie	*Résultat*	**Score : 4,**	**Score : 4,**
	Moyenne de réussite	**66.67%**	**66.67%**
Compréhension Qualificatifs	*Résultat*	**Score : 12,**	**Score : 17,**
	Moyenne de réussite	**50%**	**70.83%**
Moyenne générale de réussite		**64.07%**	**72.82%**

*** Désignation à partir d'un mot :**

Les résultats de Sabine sont **identiques** dans les deux passations.
Toutefois, d'un point de vue qualitatif, ce ne sont pas toujours les mêmes items qui sont touchés ou réussis. L'accès au lexique par le signifiant peut donc nous paraitre instable. Les mots les plus courants sont réussis dans les deux passations avec une persistance d'échec dans la désignation des parties du corps.

*** Désignation à partir d'un indice :**

Sabine a ici **beaucoup progressé** en 5 mois.
Dans l'analyse, on constate qu'elle assimile assez bien les mots cibles à leur catégorie générale (souris→ animal), à des éléments de ceux-ci (maison → ce qui a un toit) mais qu'elle a plus de *difficulté en ce qui concerne les sèmes actions* (lanterne→ éclaire ; soleil→ brille). Néanmoins, ces items ont tendance à progressé dans notre période d'étude car elle a un score de 7/8 en T2 (pour 3/8 en T1).

De nouveau, nous pouvons peut-être penser que même si aucun travail spécifique n'a été accompli sur le versant réceptif, celui-ci a progressé positivement, peut-être *en lien avec le travail sur le lexique actif.*

*** La compréhension de termes topologiques :**

Ses scores sont **identiques**. De nouveau, ce ne sont pas les mêmes items qui sont touchés mais cela résulte plus d'une non-maîtrise générale de l'opposition devant/ derrière (échec de « derrière » et « loin de » en T1 et « devant » et « loin de » en T2)

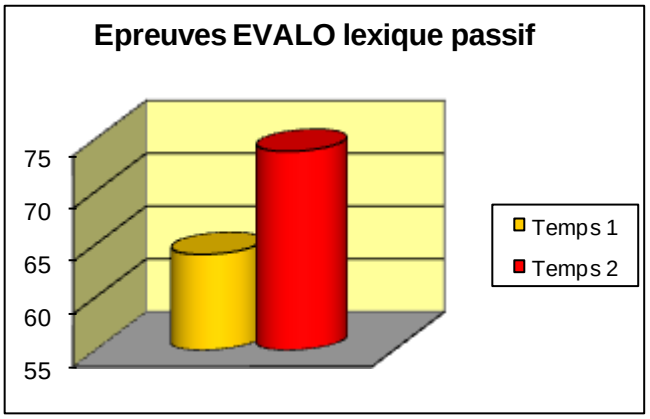
*** La compréhension de qualificatifs :**

Sabine **une nette progression** dans cette épreuve. En effet, Sabine devient capable de reconnaître de plus en plus d'items avec plusieurs qualificatifs combinés. Ceci peut témoigner d'une *meilleure gestion des informations* puisqu'elle devient capable de coordonner plusieurs informations pour un même objet.

Nous notons par ailleurs, fidèle à la sémiologie de l'autisme, une faiblesse dans la compréhension de la négation (« donne moi un jeton pas rond »). Mais cette difficulté tend à se combler lors de la deuxième passation. De plus, la négation est travaillée à l'item C49 de l'ABLLS qui est, lui aussi en amélioration.

*** Approche globale des épreuves EVALO lexique passif en moyenne de réussite (en%)**

Nous remarquons entre les deux temps de passation **une nette amélioration du lexique passif de Sabine.**



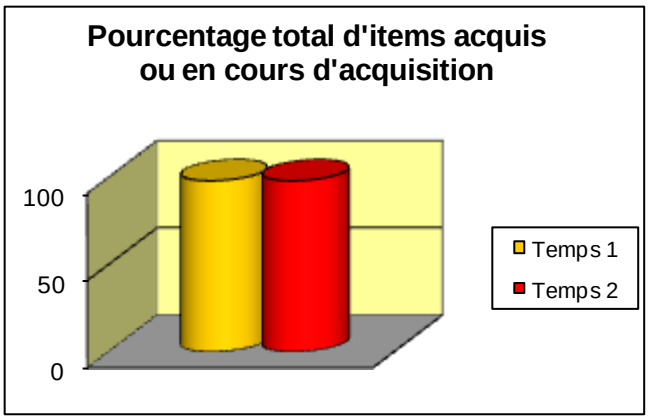
De manière plus approfondie, nous notons que c'est l'épreuve de désignation à partir d'un indice et la compréhension d'un plus grand nombre de qualificatifs qui viennent augmenter si promptement les résultats.

De ce fait, on peut penser que *les concepts tendent à être mieux maitrisés*. Toutefois, persiste une difficulté à associer une action à quelque chose, en général d'inanimé. On peut ici retrouver un trait sémiologique de l'autisme où *rendre quelque chose d'inanimé en animé* peut parfois être problématique.

B.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2[1] :

ABLLS	LANGAGE RECEPTIF			
	Temps 1		Temps 2	
	En nombre	Pourcentage d'items	En nombre	Pourcentage d'items
Items acquis	45	86.54%	46	88.46%
Items en cours d'acquisition	6	11.54%	5 0 nouveaux 1 stables 4 amélior.	9.62%
Total d'items	**52**	//////	**52**	/////
Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition	/////	**98.08%**	/////	**98.08%**

Nous pouvons d'ores et déjà constater que l'échelle de Sabine dans le domaine réceptif est **très avancée** et que la progression y est de ce fait faible. En effet, comme nous l'avons expliqué auparavant, cette échelle permet de cibler les objectifs de travail dans la prise en charge ABA/VB. Le langage réceptif étant à bon niveau, il n'a pas été une priorité éducative dans les 5 mois impartis.

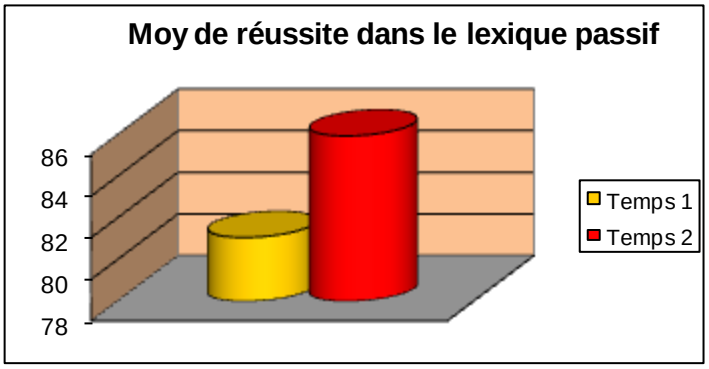


Nous remarquons ainsi une différence flagrante entre les résultats de l'EVALO en lexique passif et ceux-ci. Comme nous l'avons déjà énoncé, cela est sans doute dû majoritairement aux conditions de passation mais aussi aux choix de cotation. Nous reviendrons plus tard plus en détail sur ces différences entre bilans.

[1] Cf. Annexe 10 : ABLLS de Sabine

B.2.d. Approche globale du lexique passif :

Après calcul des moyennes de réussite aux épreuves de lexique passif tous bilans confondus et aux deux temps de passation, nous avons :



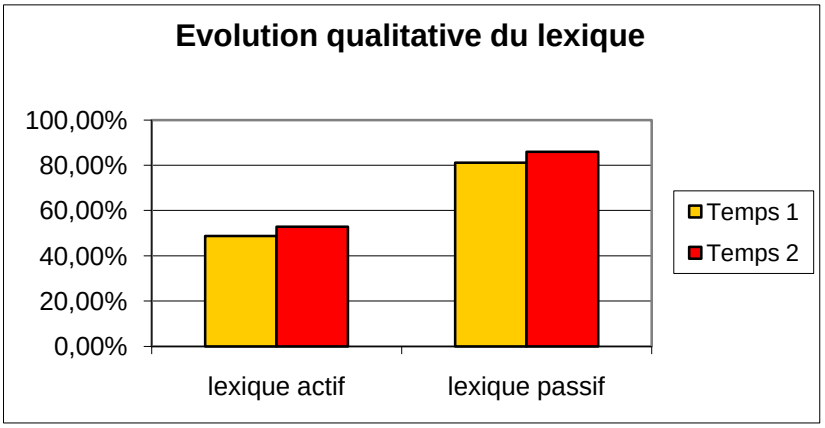
Le lexique passif de Sabine est **très bon** avec une moyenne de réussite approchant les 83%. On note tout de même encore **une amélioration** au bout de 5 mois de prise en charge même s'il n'a pas été un objet de travail ciblé.

En entrant plus dans le détail, nous pouvons remarquer que la compréhension uniquement par le signifiant parait plus difficile (que l'on retrouve dans la désignation à partir d'un mot, la compréhension des termes topologique et les qualificatifs). Néanmoins de nombreux processus sont en place pour compenser ces difficultés. En effet, même si sa pathologie tend à rendre difficile l'accès à certains mots car leur forme signifiante ou signifiée est proche, il est intéressant de constater que Sabine met en place des *moyens de compensation*. Cela lui permet de répondre à des items de désignation nécessitant la connaissance des concepts, mais également d'obtenir de bons résultats sur une analyse plus quantitative basée sur une observation (dans l'ABLLS)

Nous pouvons peut-être expliquer cette amélioration du langage réceptif par le travail en parallèle effectué autour du *lexique actif*. Ayant plus d'assises sur sa production lexicale, sa réception a peut –être pu se parfaire et stabiliser ses connaissances en réceptif.

B.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif :

Voici le graphique reprenant les moyennes globales de réussite dans les deux domaines explorés et les deux temps de passation.



Grace à ces calculs, nous remarquons que le niveau global de Sabine va en faveur d'un bien **meilleur lexique passif qu'actif**. D'ailleurs, lorsque nous nous retrouvons face à Sabine, nous remarquons qu'elle s'exprime assez peu mais comprend toutes les consignes, à partir du moment où elle s'y intéresse un minimum. Toutefois, en contexte, nous notons peu d'utilisation spontanée de son stock lexical.

D'autre part, en observant les évolutions respectives des deux domaines, nous nous rendons compte que Sabine a **progressé de manière homogène dans son lexique actif et passif.** Ainsi, malgré des objectifs plus précis pour le lexique actif, le travail semble également avoir eu des *répercussions sur le langage réceptif* de Sabine.

Par ailleurs, nous pouvons souligner la forte *différence de réussite* qu'il existe entre les deux bilans proposés dans le domaine du lexique passif : l'ABLLS ne change quasiment pas alors que les épreuves EVALO augmentent considérablement. Qualitativement, les épreuves en désignation à partir d'un indice sont celles qui ont le plus augmentées. On peut retrouver cet item dans les item C20 C21 et C22 de l'ABLLS qui consistent à donner un objet à partir de sa fonction, sa classe ou un élément sémique du mot cible (« lequel a une queue ? ») Ces trois items étaient d'ores et déjà acquis lors de la première passation. Nous pouvons donc penser que l'amélioration subite du lexique passif dans l'EVALO est peut être due au bilan lui-même qui a plus de difficultés à cerner les compétences effectives de l'enfant[1].

[1] Nous reviendrons plus tard sur les limites des bilans choisis.

C. ***Clara :***

Clara a un âge réel de 12 ans 4 mois à la première passation (Temps 1) et de 12 ans 9 mois à la seconde (Temps 2 -5 mois après-).

Clara n'a pas reçu de diagnostic précis avant d'être bilanté au Centre Ressource Autisme en juillet 2006. Elle a alors été diagnostiquée « Trouble Envahissant du Développement » avec une CARS-T à 34.5. Auparavant, elle a reçu une prise en charge en CAMSP.

Le développement général de Clara était initialement ordinaire que l'on se situe en psychomotricité ou en langage. Toutefois, les premières suspicions sont apparues à son entrée en collectivité : Clara ne s'intégrait pas au groupe et l'on notait des difficultés importantes de socialisation. Elle a alors commencé à régresser dans différents domaines et des troubles du langage se sont manifestés.

Par ailleurs, Clara est une petite fille très souriante qui adresse ses regards. Son comportement présente des stéréotypies gestuelles (sautillement, tics faciaux, frottement du visage, tapote de l'index..). Elle gère difficilement ses émotions qui se manifestent le plus souvent par des stéréotypies, une agitation psychomotrice et des persévérations verbales. Lorsqu'elle est en demande d'attention ou frustrée, elle a tendance à taper ou pousser son interlocuteur.

En ce qui concerne son langage, elle utilise préférentiellement le langage parlé mais il est composé de beaucoup de stéréotypies, de répétitions, de persévérations, d'écholalies auxquels s'ajoutent d'importants troubles de parole et d'articulation.

A son entrée à l'IME en Mars 2009, on relève encore des anomalies de la communication verbale et infra-verbale importants reprenant pour l'essentiel la sémiologie antérieure. Clara est alors initiatrice de la relation mais ne parvient pas à la maintenir. Elle comprend des mots et des instructions simples. Elle peut verbaliser des demandes (surtout d'aide)

Elle s'est intégrée très rapidement à l'institution, à l'ensemble du personnel et à son groupe de référence. Elle bénéficie d'un temps en intégration scolaire à raison d'une demi-journée par semaine en CE2 assistée par une Auxiliaire de Vie Scolaire.

De manière générale, Clara prend plaisir dans les activités cognitives et peut rester attentive durant une heure au cours des séances de travail. Si les activités ne sont pas assez diversifiées ou si l'enchainement des exercices n'est pas présenté assez rapidement, elle se distrait facilement.

C.1- Etude du lexique actif :

C.1.a. Les axes du PEI de Clara sur le lexique actif :

Clara possède un niveau de lexique actif que nous pouvons situer entre assez bas et moyen. Elle a plus de facilité à dénommer qu'à évoquer spontanément au cours d'une demande par exemple.

Le PEI propose de travailler :

-le maintien du stock lexical

-l'utilisation des pronoms car Clara les confond lorsqu'elle s'exprime

-la réponse « Je ne sais pas »

- l'approfondissement dans la connaissance des concepts des mots : elle devra par exemple trouver les éléments manquants sur l'image d'un item (une voiture sans roues, une maison sans porte..), items de plus en plus complexes.

-l'utilisation des prépositions

-la dénomination sur une scène en image des éléments présents en donnant la classe et un autre facteur (taille, action, couleur..)

-l'apprentissage et la reconnaissance de davantage de termes émotifs

Les capacités intraverbales et les demandes sont fortement travaillées car les plus déficitaires. Nous retrouverons comme axes de travail :

-la réponse à des questions concernant des informations personnelles (nom, prénom, ville, adresse..)

-la fluence verbale (in absentia)

-la réponse à des questions en intraverbal (sur des items non visibles)

-la réponse à des questions avec des pronoms interrogatifs

-la description d'une personne ou un objet : trouver un item qui a telle caractéristique, décrire un item visible en utilisant divers adjectifs, décrire une personne ou un item absent

-un travail d'association : expliquer pourquoi deux éléments vont ensemble, « que fait-on quand… ? », « où va-t-on pour… ? »

-un approfondissement sur les fonctions : imiter la fonction par un geste, évoquer la fonction.

-le récit d'un évènement ou une histoire courte

C.1.b. Les épreuves de l'EVALO :

		Temps 1	Temps 2
Dénomination de première intention	*Résultat*	**Score : 40,**	**Score : 40,**
	Moyenne de réussite	**50%**	**50%**
Dénomination totale	*Résultat*	**Score : 47,**	**Score : 49,**
	Moyenne de réussite	**58.75%**	**61.25%**
Lexique mise en réseau	*Résultat*	**Score : 5,**	**Score : 5,**
	Moyenne de réussite	**19.23%**	**19.23%**
Lexique induit	*Résultat*	**Score : 23,**	**Score : 31,**
	Moyenne de réussite	**23%**	**31%**
Moyenne générale de réussite		**37.74%**	**40.37%**

* Dénomination de première intention

La dénomination en première intention **n'a pas évolué**.

A la première passation, on retrouve des *erreurs de dénomination* de type métonymique car elle considère souvent la partie pour le tout ou le contenant pour le contenu («pot »→ « moutarde » ; « nid »→ « œuf »), ou d'utilisation de co-hyponymes. Ces erreurs peuvent témoigner *d'une prise en considération de certains traits sémantiques* du mot cible, et notamment une prise de conscience de la *classe du mot* car elle reste dans le même champ sémantique (robe »→ « pull » ; « garage »→ « parking »).

La connaissance des verbes parait *plus fragile* que les substantifs car elle n'en réussit que deux ou trois sur huit. Lorsqu'elle est ici en difficulté, elle ne substitue pas le verbe mais entre dans un manque du mot.

A la seconde passation, on retrouve les mêmes types d'erreurs sur les mêmes items. Nous remarquons ainsi qu'elle établit un *lien stable entre un signifié et un signifiant*, même si ce lien est erroné. Nous pouvons ici noter que l'enrichissement de son stock lexical (substantifs ou actions) *n'a pas été une priorité éducative* pour Coline, ce qui peut se retrouver dans cette stabilisation des résultats.

* Dénomination lexique total :

Le score en dénomination totale est **meilleur à la seconde passation**. Etant donné le résultat identique en première dénomination, cela suppose une *meilleure sensibilité à l'étayage phonétique* en T2 pour accéder au mot cible.

On constate que les termes du schéma corporel échoués en première désignation sont réussis avec ébauche en T2 ce qui n'était pas le cas en T1.

Il est intéressant par ailleurs de remarquer que certains mots réussis en désignation ne sont pas produits par Clara en dénomination dans les deux passations (ex : « rouleau », « étagère »). Nous retrouvons donc ici le contraste que nous pouvions avoir entre posséder *un mot en lexique passif et restituer ce même mot en production*[1]. Chez Clara, cette difficulté est travaillée à travers les axes du PEI sur *le raisonnement intraverbal et les compétences de demandes*.

<u>* Lexique : mise en réseau :</u>

La mise en réseau du lexique est **stable**. Toutefois, elle ne répond pas correctement aux mêmes items et ne répond pas non plus de la même manière. Alors qu'elle était incapable de donner des caractères physiques au chat en T1, elle le peut en T2 et inversement sur ce que mange le chat qu'elle réussissait en T1 mais pas en T2. Nous pouvons peut-être penser que *toutes ses connaissances s'organisent au fur et à mesure du travail effectué*, ce qui les rend, à ces passations, instables.

Toutefois, on peut noter que son *lien au référent* est présent puisque ses réponses sont directement liées à son contexte de vie (« où habite le chat ? » « à S----e », village où habite son père qui a un chat).

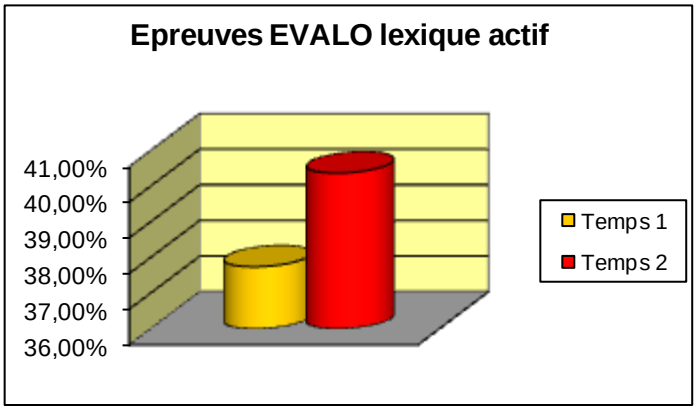
<u>* Lexique induit :</u>

Clara **progresse assez nettement** dans le lexique induit. La plupart des épreuves est plus ou moins stable (termes génériques, parties/tout, fluence, qualificatifs et définitions).
Néanmoins, *les épreuves intraverbales* d'évocation par étayage sémantique et de production d'antonymes doublent. Ceux connus restent stables, ce qui témoigne de réponses non aléatoires. Pour les antonymes, elle en *évoque in absentia* (ouvert/fermé ; plein/vide) alors qu'elle en était incapable en T1, et elle réussit à identifier plus d'items, notamment l'opposition « haut/bas » et « grand ». Cela va en faveur d'une acquisition du *principe d'opposition*, à la base de nombreux apprentissages. En effet, ce principe est nécessaire dans l'acquisition de la parole, du langage, des mathématiques, mais aussi pour des notions plus abstraites telles que les émotions. Nous retrouvons en théorie une plus grande difficulté dans ces items dans l'autisme car opposer nécessite un certain degré d'abstraction, or Clara parait y parvenir progressivement.

De nouveau, nous pouvons penser que le *raisonnement intraverbal parait de plus en plus efficace*, ce que nous pouvons peut-être lier à la prise en charge axée dessus.

[1] Rappelons que l'EVALO propose les mêmes mots avec les mêmes représentations iconographiques pour éviter un éventuel trouble de généralisation, très présent dans l'autisme.

*** Analyse globale des épreuves de l'EVALO lexique actif en moyenne de réussite (en%)**



Le lexique actif de Clara tend à **s'améliorer** entre les deux temps de passation. Néanmoins, certaines épreuves peuvent nous paraitre « figées ».

Nous pouvons retrouver cette impression lorsque nous nous trouvons face à Clara. Même si elle adresse beaucoup de sourires et de regards, lorsqu'elle communique verbalement, c'est par l'usage de quelques mots seulement, répétés plusieurs fois et, le plus souvent sur des centres d'intérêts bien précis (la maison, aller dans la cour…).

L'épreuve de dénomination reprend bien cette idée en montrant des persévérations dans les erreurs aux deux temps de passations.

Par ailleurs, les *compétences intraverbales*, qui nécessitent justement une utilisation adéquate du langage en contexte, ont tendance à *s'améliorer*. Ce sont d'ailleurs elles qui permettent une telle évolution du stock actif. Nous pouvons donc penser que même si Clara n'augmente pas son stock, elle parvient à en faire une *meilleure utilisation*.

C.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2[1] :

	DEMANDE		DENOMINATION		INTRAVERBAL	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**	**Temps1**	**Temps2**
Items acquis	3	4	10	11	0	1
Items en cours d'acquisition	8	10 3nouveaux 4améliorations 3stables	16	15 2améliorations 13stables	10	10 1nouveau 1amélioration 8stables
Total	**27**		**42**		**42**	

Nous remarquons dans ces trois domaines une **amélioration des compétences.** La demande est celle qui obtient les meilleurs résultats.

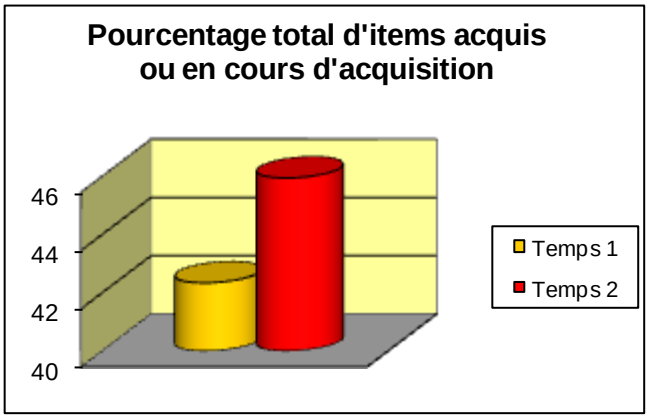
Quantitativement, on constate que Clara a plus de *capacité à dénommer* (des objets, activités, personnes ..) qu'elle n'en a à *exprimer* quelque chose (retrouvé dans la compétence de demande). De la même manière,

[1] Cf. Annexe 11 : ABLLS de Clara

ses *capacités intraverbales* sont faibles ce qui témoigne d'un *recours à l'image* plus prégnant qu'un support verbal.

	Nombre total brut d'item acquis ou en cours d'acquisition	**Pourcentage d'items acquis total**	**Pourcentage d'items en cours d'acquisition total**	**Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition**
Temps 1	47	11.71%	30.63%	**42.34%**
Temps 2	51	14.41%	31.53%	**45.94%**

Sur la vision globale de l'ABLLS on note également **une progression positive**.

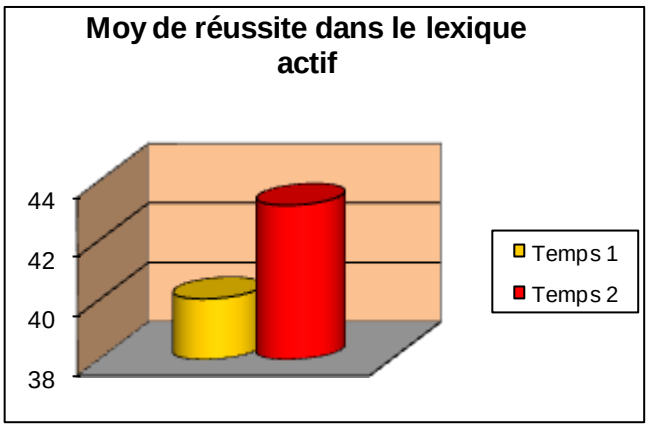


Les objectifs du PEI de Clara concernaient principalement *l'utilisation spontanée de son langage*. Pour cela, le travail était davantage orienté sur les demandes et le raisonnement intraverbal. Rappelons ici que l'opérant verbal de la demande est souvent déficitaire dans l'autisme : les enfants ne parviennent ni à les cibler ni à comprendre leur processus. Or chez Clara, on retrouve en 5 mois, une *amélioration aussi bien quantitative* (avec 4 items en amélioration) *que qualitative* (3 nouveaux items). L'intraverbal tend lui aussi à *progresser*. Néanmoins, s'il progresse plus difficilement, c'est qu'il est plus compliqué à acquérir et à maitriser : il demande une certaine souplesse dans les compétences verbales de l'enfant.

Nous pouvons donc observer par cette échelle que ces deux domaines ont davantage évolué que la dénomination, *ce qui suit les priorités éducatives établies pour Clara.*

C.1.d. Approche globale du lexique actif :

Les moyennes de réussite aux épreuves de lexique actif tous bilans confondus nous donnent :



Le graphique nous montre que le lexique actif de Clara est **en amélioration** dans notre période d'étude.

Nous avons pu voir que les objectifs qui concernaient beaucoup plus *l'utilisation du lexique actif* que l'enrichissement, semblent être *en cours d'acquisition pour Clara*.

La demande est la compétence la plus en progression, suivie des capacités intraverbales. Cela témoigne *d'une mise en pratique des éléments travaillées à l'IME* : Clara peut formuler des demandes adressées à quelqu'un et ce, sous des formes différentes. Cette évolution tend à la sortir du caractère figé et restreint de son langage, propre à la pathologie.

C.2. Etude du lexique passif :

C.2.a. Les axes du PEI de Clara sur le langage réceptif :

Le langage réceptif est globalement bien maîtrisé par Clara. Lors du PEI, il sera tout de même pointé un travail sur :

-l'enrichissement du stock réceptif (objets, couleur, taille..)

-la compréhension des pronoms personnels

-la sélection d'items « pareil » et « différent » avec une dimension puis plusieurs (couleur, taille..)

-les prépositions, les contraires, les fonctions et les catégories afin de les approfondir et les élargir.

-la sélection d'image représentant des scénarii sociaux

C.2.b. Les épreuves de l'EVALO:

		Temps 1	**Temps 2**
Désignation à partir d'un mot	*Résultat*	**Score : 16,**	**Score : 15,**
	Moyenne de réussite	**76.19%**	**71.43%**
Désignation à partir d'un Indice.	*Résultat*	**Score : 15,**	**Score : 19,**
	Moyenne de réussite	**68.18%**	**86.36%**
Termes Topologie	*Résultat*	**Score : 1,**	**Score : 3,**
	Moyenne de réussite	**16.67%**	**50%**
Compréhension Qualificatifs	*Résultat*	**Score : 11,**	**Score : 11,**
	Moyenne de réussite	**45.83%**	**45.83%%**
Moyenne générale de réussite		**51.72%**	**63.40%**

*** Désignation à partir d'un mot :**

La désignation à partir d'un mot reste **quasiment identique**.
Qualitativement, on observe que la compréhension des parties du corps est encore instable car fluctuante entre les deux passations.
Il est intéressant de constater aussi que ses erreurs de désignation ne sont pas identiques pour un même item dans les deux temps de passation : en T1, Clara a plus tendance à désigner les images par proximité phonologique (« village/nuage » « râteau/rouleau ») tandis qu'en T2 on retrouve une désignation aléatoire sans rapport phonologique.
Cette approche irait en faveur *d'une absence de lien signifié/signifiant* et non d'une présence d'un lien erroné, plus difficile à restaurer.

*** Désignation à partir d'un indice :**

Clara **est en progrès** dans cette épreuve.
Nous retrouvons dans les épreuves une faiblesse pour la désignation à partir de la classe de mots, axe du PEI.
La désignation par fonction est quant à elle bien appréhendée dans les deux passations.
Les caractéristiques du mot cible semblent bien intégrés car les items *doublent* entre les deux passations. Nous avons donc une bonne prise de conscience partie/tout (« maison »→ « ce qui a un toit » ; « papillon »→ « ce qui a des ailes »).

On peut ici penser que *le travail d'enrichissement du stock réceptif* en passant par les caractéristiques des mots cibles (et non uniquement par les signifiants) semble ici porter ses fruits.

*** La compréhension de termes topologiques :**

La compréhension de termes topologiques (axe du PEI) est également **en amélioration**.

Au T1, elle ne possédait aucuns termes topologiques sauf « sur ». En revanche, au T2, elle réussit l'opposition « sur/sous » et place bien « devant » mais ne l'oppose pas à « derrière » ce qui nous laisse penser à une acquisition encore fragile. On retrouve ici l'idée *d'acquisition du principe d'opposition* relevé pour les antonymes.

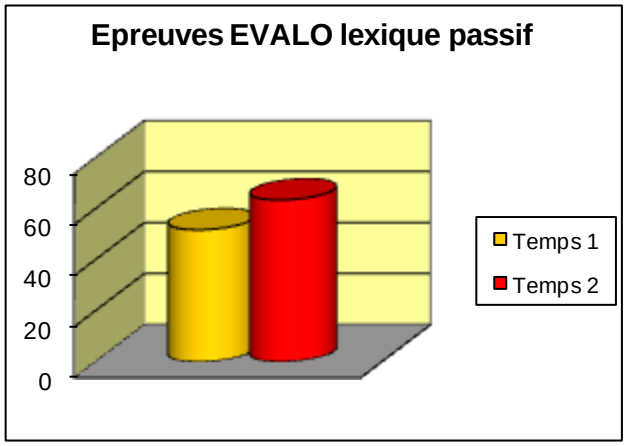
*** La compréhension de qualificatifs :**

Clara est **stable** dans la compréhension de qualificatifs. En analysant qualitativement, on se rend compte que les erreurs sont du même type et concerne la plus souvent la compréhension de la *négation* surtout lorsqu'elle est *combinée avec un deuxième qualificatif*. La compréhension de trois qualificatifs successifs lui est également difficile aux deux temps de passations. Le travail sur « pareil/différent » ainsi

que l'accès à davantage de qualificatifs est peut-être encore en cours d'acquisition et il sera peut-être nécessaire de l'approfondir davantage.

*** Analyse globale des épreuves EVALO lexique passif en moyenne de réussite (en%)**

Nous remarquons par ces pourcentages que Clara **progresse assez significativement** entre T1 et T2 aux épreuves EVALO. Certes, lorsque nous nous attardons épreuve par épreuve, nous constatons qu'il ne s'agit pas d'une amélioration dans toutes les compétences réceptives explorées. Ces résultats sont surtout dus à la *meilleure compréhension des termes topologiques* mais aussi à une *meilleure appropriation des traits sémiques des mots cibles en désignation.*



Nous avons pu retrouver dans les épreuves les difficultés dues à la *confusion de mots proches phonologiquement,* présentes dans l'autisme. Or, cette confusion n'est pas aussi prégnante en T2. On peut donc penser qu'éventuellement, ce trait a tendance à *s'estomper* dans le temps. D'un point de vue clinique, on retrouve également les difficultés liées à la *négation*, la compréhension de la *classe* des mots et *l'association* de plusieurs qualificatifs.

Toutefois, nous pouvons noter qu'étant donnée sa meilleure réussite dans les épreuves de désignation à partir de la fonction (substantifs ou verbes) ou des caractéristiques, nous pouvons dire que Clara gère mieux au bout de 5 mois *le concept du mot cible*. Elle est capable ensuite d'associer la bonne représentation iconographique à partir de sèmes. En revanche, nous avons pu voir que le seul signifiant peut parfois encore lui poser problème.

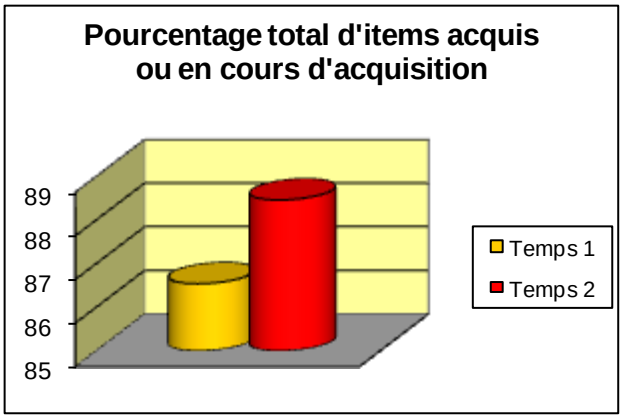
Enfin, nous pouvons peut-être avancer que le *travail effectué au sein de l'IME* semble se ressentir dans les résultats aux épreuves.

C.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2[1] :

ABLLS	LANGAGE RECEPTIF			
	Temps 1		Temps 2	
	En nombre	Pourcentage d'items	En nombre	Pourcentage d'items
Items acquis	32	61.54%	32	61.54%
Items en cours d'acquisition	13	25%	14 1nouveaux 13 stables	26.92%
Total d'items	**52**	//////	**52**	/////
Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition	/////	**86.54%**	/////	**88.46%**

De manière générale, l'échelle de langage réceptif de l'ABLLS est plutôt **bonne** car peu d'items ne sont pas acquis.

Entre les deux passations, les items de l'ABLLS sont dans l'ensemble restés **stables**. Nous constatons uniquement l'apparition d'un nouvel item, le C46 que l'on pourrait traduire par la sélection par « pareil » et « différent », *objectif du PEI*.

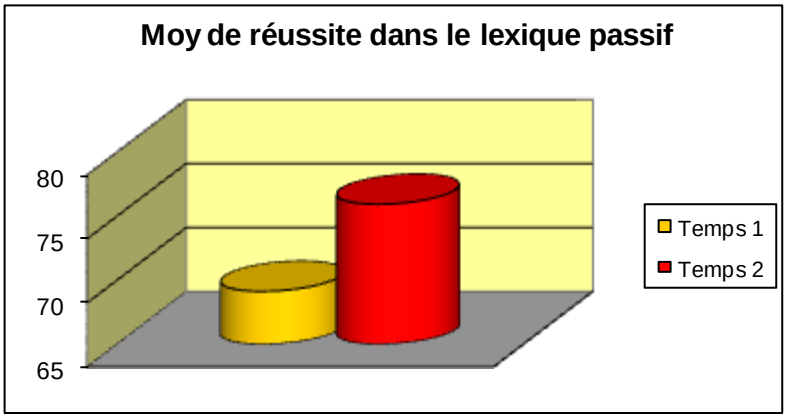


Ayant un bon niveau de base, le langage réceptif n'a pas été une priorité de prise en charge durant ces cinq derniers mois ce qui peut expliquer cette faible progression.

[1] Cf. Annexe 11 : ABLLS de Clara

C. 2.d. Approche globale du lexique passif :

Afin de pouvoir comparer dans le temps l'ensemble du lexique passif, nous avons fait les moyennes de réussite en pourcentage tous bilans confondus, soit :

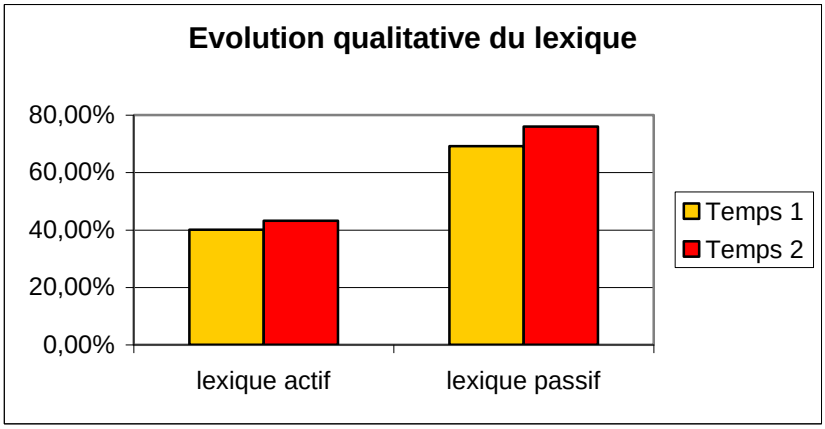


Grace à ces calculs, nous pouvons voir que le lexique passif a **bien progressé** en l'espace de 5 mois, tous bilans et toutes épreuves confondus.

Qualitativement, l'EVALO nous a permis de dégager plus de pistes que l'ABLLS. En effet, on remarque que les deux bilans utilisés *ne paraissent pas vraiment en adéquation* dans leur évolution. Comme nous l'avons vu, cette différence est essentiellement due à deux épreuves.
Néanmoins, nous pouvons tout de même supposer que les axes développés dans le PEI ont eu tendance à être retrouvés dans nos résultats. Le travail mis en œuvre pour Clara lui parait donc bénéfique.

C.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif :

Voici le graphique reprenant les deux domaines étudiés dans les deux temps de passation :



Tout d'abord, nous pouvons ici constater que les deux versants ont tendance à **s'améliorer.** Ensuite, comme pour les autres enfants, on remarque que le **lexique actif est plus faible que le lexique passif**.

Par ailleurs, l'écart existant entre les deux ne tend pas à diminuer puisque *le versant actif, bien qu'en amélioration, semble progresser moins rapidement que le réceptif.*

Toutefois, cette remarque est à nuancer. En effet, nous avons pu voir d'une part le différentiel existant entre les deux bilans. D'autre part la hausse n'était pas homogène à l'ensemble du lexique passif mais était principalement le résultat d'une meilleure association entre traits sémiques et mots cibles en compréhension. L'ABLLS pondère donc ces résultats avec une faible progression.

Ainsi, les objectifs établis découlant directement des compétences de Clara traitaient principalement *la production donc, par extension, le lexique actif*, compétence ayant progressée. Clara est capable d'utiliser à meilleur escient son langage, de formuler plus de demandes et de réagir à partir d'un support verbal (et non plus seulement visuel). Son versant réceptif, quant à lui, tend à se préciser en qualité.

D. ***Thibaut*** :

Thibaut a un âge réel de 10 ans 8 mois à la première passation (Temps 1) et de 11 ans 1 mois à la seconde (Temps 2 -5 mois après-).

Le bilan effectué au Centre Ressource Autisme en Avril 2008 diagnostique un « autisme infantile moyen ». On note alors d'importants troubles du comportement avec une anxiété massive conduisant la plupart du temps à des pleurs, des cris ou une automutilation par la morsure. Son regard n'est pas adressé et on remarque une importante sélectivité alimentaire souvent dû aux textures ou à la nouveauté.

En ce qui concerne son langage, il n'est alors pas fonctionnel: on note peu de productions, beaucoup d'écholalies et une communication non-verbale altérée avec la production de gestes bizarres sans signification. Sa compréhension est massivement réduite. De plus, Thibaut a tendance à adhérer à ce qu'il comprend ce qui peut conduire à des réponses inadaptées, décalées et persévérantes.
Toutefois, il faut noter que Thibaut, de nationalité italienne, grandit dans un foyer où l'essentiel du langage est italien ce qui peut rendre encore plus difficile son accès à la langue française.

A son entrée à l'IME en Mars 2009, on note quelques capacités langagières mais qui n'entrent pas encore dans la sphère communicative. Son langage spontané est plutôt jargonné et son lexique est alors qualifié de « restreint et peu élaboré ».
Sa CARS-T en Mai 2009 est de 38.

Les interactions sociales sont réduites avec une persistance d'anxiété dans toutes ses activités. On reconnait alors un petit garçon avec des compétences cognitives mais que s'il y a support visuel.

Son intégration à l'institution, au personnel et aux autres enfants du groupe s'est faite sans difficultés majeures. Thibaut est également en intégration scolaire à raison de deux demi-journées par semaine dans une classe de CE2 avec une auxiliaire de vie scolaire.
Il participe aisément aux différentes activités proposées et peut rester attentif pendant une heure lors des travaux cognitifs. Il est très réceptif aux renforçateurs pour le maintien de son attention. Il peut s'agir de renforçateurs secondaires tangibles (musique, images, dinosaure..) sociaux (comme les compliments ou sourires), ou généralisés (comme les jetons)

Thibaut utilise le plus souvent un mot isolé pour parler et, très souvent, ces mots sont en italien. Toutefois, il a été convenu avec la famille dès le début de la prise en charge à l'IME que Thibaut pratique principalement la langue française à la maison afin qu'il puisse généraliser ses acquis.
.

D.1- Etude du lexique actif :

D.1.a. Les axes du PEI de Thibaut sur le lexique actif :

Les capacités d'expression de Thibaut peuvent être qualifiées comme basses. En effet, peu d'items sont réussis et de ce fait, une prise en charge globale sur l'expression orale est préconisée. Si nous cherchons à préciser certains axes retrouvés dans le PEI, nous avons :
-l'enrichissement dans la dénomination d'actions ordinaires à partir d'images
-l'enrichissement dans la dénomination d'items ordinaires à partir d'images
-la capacité de dénommer les parties du corps sur lui-même et sur autrui
-la capacité de dénomination sur image à partir de la fonction de l'item
-la capacité de dénomination sur image à partir de la classe de l'item
-l'utilisation d'adjectifs
-la réponse « je ne sais pas »

A la vue du profil de Thibaut, le travail sur l'accès au sens était primordial à travailler en amont de ces difficultés.
Le raisonnement intraverbal est à bâtir dans sa quasi-totalité.
Enfin, étant donné de son bilinguisme, Thibaut n'est pas vierge de tout langage. Ainsi, la prise en charge a été beaucoup orientée sur l'utilisation de la langue au travers de la demande. C'est en restaurant les signifiants francophones dans la situation de communication que le reste du travail pouvait s'accomplir. L'apprentissage ne se limitait donc pas à une simple succession d'images à associer à un signifiant.

D.1.b. Les épreuves de l'EVALO

		Temps 1	Temps 2
Dénomination de première intention	*Résultat*	**Score : 12,**	**Score : 12,**
	Moyenne de réussite	**15%**	**15%**
Dénomination totale	*Résultat*	**Score : 15,**	**Score : 20,**
	Moyenne de réussite	**18.75%**	**25%**
Lexique mise en réseau	*Résultat*	**Score : 0,**	**Score : 0,**
	Moyenne de réussite	**0%**	**0%**
Lexique induit	*Résultat*	**Score : 7,**	**Score : 16,**
	Moyenne de réussite	**7%**	**16%**
Moyenne générale de réussite		**10.19%**	**14%**

Toutes les épreuves de lexique actif ont été difficiles pour Thibaut. Il a fallu fractionner encore plus les épreuves du bilan pour pouvoir obtenir un résultat. En effet, le plus souvent, Thibaut manifestait une conduite d'échec, se mordait et perdait vite patience car conscient de sa difficulté. Nous avons donc proposé les items par groupe de 3 items en prenant soin, comme pour la réception, de bien expliciter les consignes et donner des exemples préalables. Nous retrouvons ici les difficultés de compréhension de la consigne évoquées lors du PEI. Nous comprenons alors l'importance de l'accès au sens à développer en parallèle.

* Dénomination de première intention

Le score de Thibaut est **stable** entre les deux passations. Globalement, on observe que les mots acquis en première passation sont *maintenus* lors de la seconde passation.

Thibaut est le plus souvent dans le *manque du mot* : il ne va pas répondre, regarder ailleurs, tourner la page pour passer à l'item suivant..
On relève par ailleurs certaines *erreurs de dénomination* (au sens de Deloche) mais dans une très moindre mesure. On note par exemple des métonymies (« coquille » → « escargot » ; « garage »→ « voiture ») et un co-hyponyme (« cerise »→ « tomate ») qui peut aussi être interprété comme une erreur iconographique, les deux étant ronds et rouges.

L'évocation des verbes est entièrement échouée dans les deux passations, Thibaut ne donnant pas de réponse et entrant en conduite d'échec.

*** Dénomination lexique total :**

La dénomination totale est **en progression** entre les deux passations alors que la dénomination de première intention reste fixe. Thibaut parait donc plus *sensible à l'étayage phonétique* à la deuxième passation car il parvient à trouver 8 items supplémentaires, dont 3 verbes, ce qui n'était absolument pas le cas en T1. Le bain de langage francophone semble ici apporter à Thibaut les appuis nécessaires pour accéder à son stock.

Par ailleurs, on constate que les mots qu'il est parvenu à désigner sont également produits à l'épreuve de dénomination. On peut donc penser que malgré son faible stock lexical, on a une *bonne adéquation entre le lexique actif et passif.*

*** Lexique : mise en réseau :**

L'épreuve de mise en réseau, uniquement verbale, a été **un échec** pour Thibaut. Il n'a pu répondre à aucune question. Nous avons arrêté l'épreuve précocement car Thibaut était dans un état de frustration ce qui le menait à se mordre et pleurer, et ce, pour les deux passations.

*** Lexique induit :**

On note **une forte progression** à l'épreuve de lexique induit avec un score brut qui est plus du double en T2.

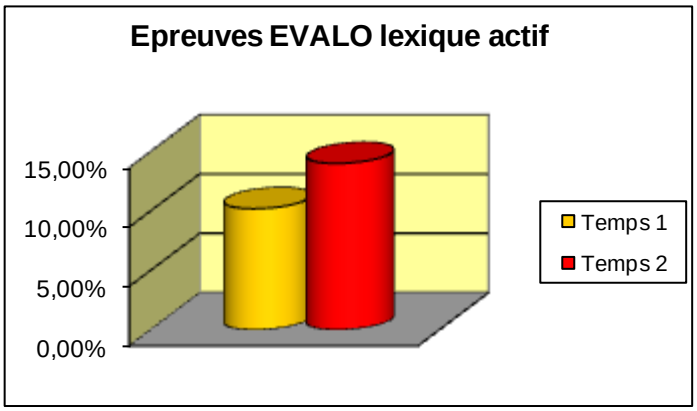
Les termes génériques courants sont bien intégrés, ce qui semble *se corréler avec les objectifs du PEI*. L'épreuve de partie/tout (avec support visuel) double ce qui témoigne d'une *meilleure intégration des concepts* des mots cibles ainsi que *l'enrichissement du vocabulaire*.

L'épreuve des antonymes (également avec support visuel) est également en *progrès*. Lors des épreuves, on sent qu'il ne parvient *pas à se détacher de son contexte personnel* : pour le contraire de « la porte est ouverte » par exemple, il va dire « ouvre ! » en rapport à son contexte personnel où quand la porte est fermée, il demande à quelqu'un de l'ouvrir.

Pour l'évocation de qualificatifs à partir d'une image, aucune réponse n'avait été donnée en T1. En T2, il répond principalement par des *adjectifs de couleur* mais il parvient aussi à attribuer une *émotion* au petit garçon : « le garçon est triste ». Nous pouvons donc remarquer que certains apprentissages semblent donc être restitués lors de ces évaluations.

Les épreuves sans support visuel sont aussi en *progression*, sauf pour les définitions de termes, encore trop difficiles pour lui. L'évocation à partir d'un étayage sémantique double. La fluence est encore difficile car Thibaut ne comprend pas la consigne. Il arrive toutefois à donner un terme en T2 alors qu'aucune évocation n'avait été possible en T1.

*** Approche globale des épreuves EVALO lexique actif en moyenne de réussite (en%):**



Il faut remarquer que Thibaut manifeste beaucoup d'altérations du langage et de la communication liées à l'autisme. On y trouve les difficultés de compréhension, d'expression, des écholalies, des stéréotypies, quelques persévérations et évidemment tous les troubles plus spécifiques du langage (notions abstraites, inversion pronominale..) On peut donc comprendre que ses résultats soient plus en deçà que ceux constatés dans le reste de la population. Néanmoins, on observe sur ce graphique que Thibaut parvient tout de même à **une amélioration de son stock lexical actif notable**.

Nous remarquons que les items réussis en T1 le sont aux deux temps de passation ce qui témoigne d'une *fixité de ces apprentissages*, pas toujours présente dans l'autisme. De la même manière, on a pu noter la *corrélation entre le lexique actif et passif dans l'épreuve de dénomination*.

De manière plus qualitative, nous relevons que cette progression est essentiellement due à une plus grande sensibilité à l'étayage phonétique ainsi qu'aux épreuves de lexique induit. Nous avons pu noter un certain *enrichissement du vocabulaire* de Thibaut, ainsi que des *capacités intraverbales croissantes* alors qu'elles étaient quasi-inexistantes au départ. Rappelons que ces compétences nécessitent une certaine souplesse du langage (allant des capacités intraverbales aux principes de généralisation/particularisation). Or, ce sont celles le plus en progrès, ce qui est étonnant étant donné du niveau de Thibaut. On peut donc ici penser que l'effet de la prise en charge ABA/VB centrée sur une *communication fonctionnelle* a peut être eu un plus grand effet chez Thibaut d'où cette progression.

D.1.c. ABLLS : Comparaison des domaines en temps 1 et temps 2[1] :

	DEMANDE		DENOMINATION		INTRAVERBAL	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**	**Temps1**	**Temps2**
Items acquis	0	2	0	0	0	0
Items en cours d'acquisition	5	7 7nouveaux 3améliorations	8	14 6nouveaux 6améliorations 2stables	3	3
Total	**27**		**42**		**42**	

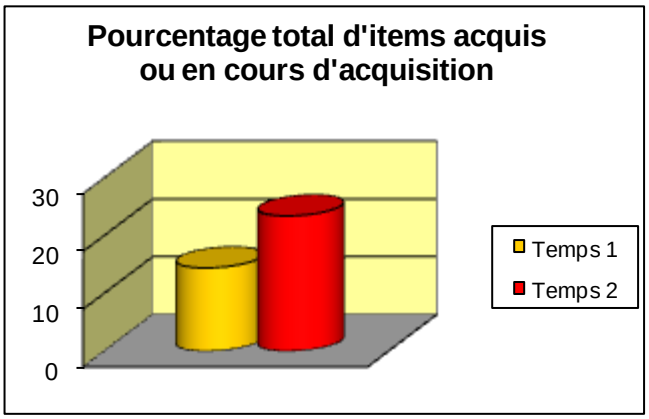
En regard des autres échelles vues chez le reste de la population, on peut observer chez Thibaut que **la tendance est plutôt basse** dans ces compétences. Aucun item n'est acquis à la première passation et très peu sur l'ensemble des items sont en cours d'acquisition. On retrouve ainsi ici les difficultés de Thibaut que l'on a pu constater dans les épreuves EVALO.

En revanche, en comparaison avec T2, on remarque que beaucoup d'items sont apparus avec 10 nouveaux items et 11 améliorations, soit **une amélioration aussi bien qualitative que quantitative**.[2]

On remarque aussi que les capacités intraverbales, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre en regard de l'EVALO n'ont pas progressé. En effet, comme nous l'avons déjà énoncé, il s'agit des compétences les plus difficiles à acquérir, surtout si l'enfant se sent déjà en échec face à une tâche verbale.
Thomas ayant *des difficultés et en compréhension et en expression*, on peut comprendre que ces compétences soient plus longues à acquérir.
En revanche, on peut constater que les demandes se sont bien **améliorées**. On retrouve par ici la volonté de l'ABA/VB de rendre la *communication fonctionnelle*. Ce sont donc les premières compétences expressives qui ont été travaillées car elles étaient alors très basses.
La dénomination a quant à elle aussi été un axe de travail puisque la communication verbale passe forcément par l'acquisition d'un certain stock lexical actif. On remarque ici qu'elle a aussi **progressé**, davantage que dans l'EVALO.

	Nombre total brut d'item acquis ou en cours d'acquisition	**Pourcentage d'items acquis total**	**Pourcentage d'items en cours d'acquisition total**	**Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition**
Temps 1	16	0%	14.41%	**14.41%**
Temps 2	26	1.80%	21.62%	**23.42%**

[1] Cf. Annexe 12 : ABLLS de Thibaut
[2] Cf. Annexe 17 : Résultats de l'ABLLS en pourcentage de réussite



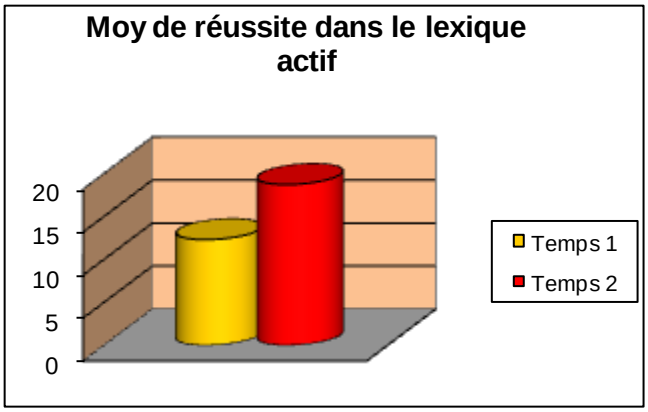
Par ce graphique, on retrouve de manière plus parlante la progression de Thibaut sur l'ensemble des items concernant le lexique actif.

Si l'on reprend domaine par domaine, comme nous venons de le voir, on remarque que ce qui fait baisser la tendance générale sont davantage les items intraverbaux. En effet, on ne constate aucune amélioration dans cette compétence. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de la compétence la plus complexe à travailler. En effet, ne reposer que sur *un stimulus verbal* pour répondre verbalement demande des capacités linguistiques en amont que Thibaut ne semble pas encore maitriser. De plus, Thibaut sait que le langage le met en échec et, comme on a pu le remarquer, les consignes ne reposant que sur le verbal le mettent dès le début en difficulté.

Néanmoins, cela n'empêche en aucun cas d'avoir **une progression d'ensemble** sur tout le lexique actif, ce qui semble suivre les axes de travail établis par l'équipe de l'IME.

D.1.d. Approche globale du lexique actif :

Voici les moyennes de réussite aux épreuves du lexique actif tous bilans confondus :



On peut retrouver **l'amélioration** constatée jusqu'à présent chez Thibaut sur son lexique actif. En effet, aux deux types de bilans, Thibaut a fait de **nets progrès**, d'autant plus que l'on a pu voir que ce n'était pas forcément dans les mêmes compétences. D'ailleurs, la deuxième passation de Thibaut nous est parue beaucoup *plus facile*. Thibaut manifestait *moins de troubles du comportement*, c'est-à-dire qu'il ne se mordait plus, il restait assis, ne criait plus malgré quelques pleurs. Les conduites d'échec étaient également moins présentes et il était beaucoup plus vite rassuré par les éducateurs. Cela nous a permis de moins fractionner les épreuves. Nous pouvons peut être penser que *la diminution de certains traits comportementaux négatifs a permis une meilleure gestion et disposition aux apprentissages* d'où l'amélioration des résultats. Néanmoins, pour pouvoir avancer de tels propos, des études complémentaires seraient nécessaires afin d'objectiver ces deux domaines et les mettre en corrélation.

D.2. Etude du lexique passif :

D.2.a. Les axes du PEI de Nathan sur le lexique actif :

Le PEI signale de nombreuses difficultés sur la compréhension du langage. Il ajoute néanmoins que sur ce versant, les difficultés de compréhension de la consigne sont moins visibles que pour la dénomination car Thibaut se servira de mots clés pour réussir l'item (« tu me donnes le cube rouge » : il gardera seulement rouge et donnera l'objet rouge).

De manière plus détaillée, certains axes sont retrouvés dans le PEI :

-l'enrichissement du vocabulaire réceptif (fonctions, catégories, émotions..)

-la compréhension de consignes variées

-le développement du répertoire de consignes motrices sans guidance visuelle

-la sélection d'items qui varient dans une dimension

-un travail sur le « pareil/différent »

-la sélection des images correspondant aux sons entendus

-la sélection des images représentant des émotions et des scénarii sociaux.

D.2.b. Les épreuves de l'EVALO:

		Temps 1	Temps 2
Désignation à partir d'un mot	*Résultat*	**Score : 5,**	**Score : 4,**
	Moyenne de réussite	**23.81%**	**19.05%**
Désignation à partir d'un Indice.	*Résultat*	**Score : 12,**	**Score : 12,**
	Moyenne de réussite	**54.54%**	**54.54%**
Termes Topologie	*Résultat*	**Score : 4,**	**Score : 5,**
	Moyenne de réussite	**66.67%**	**83.33%**
Compréhension Qualificatifs	*Résultat*	**Score : 9,**	**Score : 13,**
	Moyenne de réussite	**37.50%**	**54.17%**
Moyenne générale de réussite		**45.63%**	**52.77%**

*** Désignation à partir d'un mot :**

Thibaut ne pointe que quelques items à l'épreuve ce qui donne un résultat **stable**. Aux deux passations, *les réponses sont aléatoires* qu'ils s'agissent des items en réussite ou en échec : aucun item n'a la même réponse, excepté pour « arbre » et « jupe » (items en réussite).

D'autre part, il faut noter que l'épreuve a été difficile à mettre en place car Thibaut *ne comprenait pas la consigne du pointage* et avait tendance à vouloir dénommer plutôt qu'à désigner. Il a fallu proposer plusieurs exemples au préalable et commencer avec une guidance gestuelle pour l'amener ensuite à l'exercice.

*** Désignation à partir d'un indice :**

Son score est **stable** entre les deux passations. On ne note pas de forces ou de faiblesses particulières en fonction des consignes (hyperonymes, fonction, caractéristique) mais on remarque toutefois que *les items réussis sont plus stables que pour la désignation à partir d'un mot*. On peut donc penser que certains *éléments sémiques* du mot cible semblent facilitateurs, ou du moins que Thibaut comprend mieux certains termes qui vont l'aider à désigner la bonne représentation iconographique.

Nous pouvons peut-être penser que certains items ont pu être travaillés avec les éducateurs (« ce qui coupe »→le couteau) ce qui permet à Thibaut de s'appuyer sur certains mots énoncés (« couper ») même s'il ne connait pas le signifiant (« couteau »)

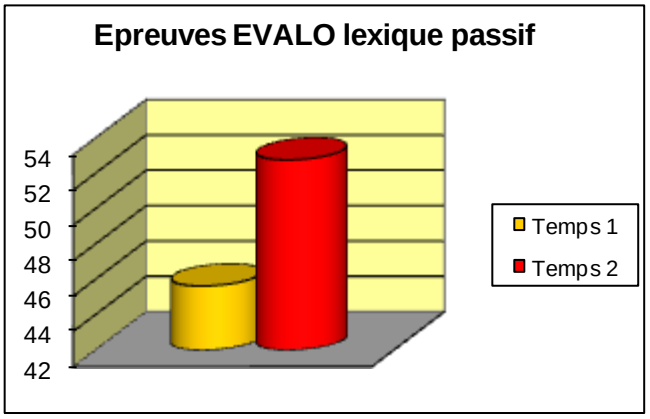
*** La compréhension de termes topologiques :**

Les termes topologiques sont plutôt bien maitrisés et ont tendance à **s'améliorer**.
En T1, Thibaut possède les oppositions « sur/sous », et le concept « à coté ». Ce dernier étant stable entre les deux passations, on peut penser à une bonne maitrise même s'il n'est pas en opposition avec « loin de ».
En T2, il acquiert en plus l'opposition « devant/derrière ».

*** La compréhension de qualificatifs :**

La compréhension de qualificatifs est elle aussi **en amélioration**.
On remarque que le concept de négation n'est pas acquis : même si certains items sont réussis, cette épreuve laisse un grand champ de réponses aléatoires, pris en compte dans les calculs, mais tout de même présent. De la même manière, aucun item avec plus de deux qualificatifs n'étaient réussis en T1 alors qu'ils le sont en T2 ce qui semble aller dans le sens d'une *meilleure intégration d'adjectifs qualificatifs.*

*** Approche globale des épreuves EVALO lexique passif en moyenne de réussite (en%):**



Nous observons assez distinctement **l'évolution positive de Thibaut sur son lexique passif**. Avec l'approche en pourcentage de réussite sur chaque épreuve, nous constatons que c'est la désignation à partir d'un mot qui est très déficitaire. En effet, cette désignation nécessite une *compréhension exclusive du signifiant énoncé*. Or, nous sommes face à des difficultés langagières associées à un bilinguisme, qui peut majorer les difficultés de décontextualisation (puisqu'à un signifié correspondent tous les signifiants français et italiens). Nous pouvons donc comprendre que Thibaut soit plus en échec.

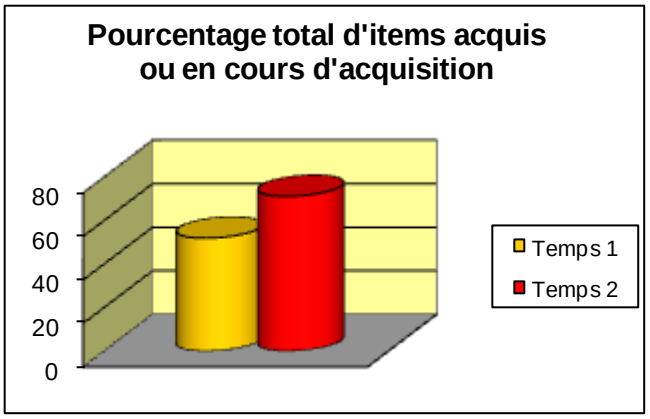
En revanche, ce qui est étonnant est de constater qu'il parvient mieux à répondre à l'épreuve de désignation à partir d'un indice. Effectivement, ces items reposent, nous l'avons compris, sur la connaissance du concept. Or, celui-ci est plus souvent difficile à acquérir que le signifiant.

Dans ce cas là, nous pouvons peut être dire que Thibaut possède davantage de *difficultés avec le signifiant alors que le signifié et le référent peuvent lui venir en aide.* Or, cette relation au mot est assez *atypique*. Dans le développement normal de l'enfant, lorsqu'il acquiert son lexique, il passe par une phase d'étiquetage initiée par la mère où chaque objet prend un signifiant arbitraire. La classe, la fonction et les caractéristiques viennent s'ajouter à ce mot-étiquette pour le préciser et approfondir le signifié.

Il nous paraitrait intéressant d'approfondir cette dissension entre ces deux compétences. On pourrait alors se demander si cela serait plus une conséquence de sa pathologie ou de son bilinguisme. Dans le premier cas, on pourrait penser que l'on retrouve la dysharmonie typique présente chez l'enfant avec autisme. On retrouverait alors une sorte de construction « anarchique » du langage, sans rapport aux règles du développement typique. Dans le second cas, on pourrait se demander si Thibaut ne posséderait pas plus de signifié que de signifiant car ces derniers se multiplient entre ceux français et ceux italiens. De ce fait, passer par des catégories ou des fonctions permettrait de s'attacher plus directement au signifié que la seule forme signifiante du mot. Toutefois, cela nécessiterait aussi une connaissance de ces signifiants en amont.

D.2.c. ABLLS : Comparaison des compétences en temps 1 et temps 2[1] :

ABLLS	LANGAGE RECEPTIF			
	Temps 1		Temps 2	
	En nombre	Pourcentage d'items	En nombre	Pourcentage d'items
Items acquis	12	23.08%	18	34.61%
Items en cours d'acquisition	15	28.85%	19 10nouveaux 7amélior. 2stables	36.54%
Total d'items	**52**	//////	**52**	/////
Pourcentage d'items acquis ou en cours d'acquisition	/////	**51.93%**	/////	**71.15%**



Lorsque l'on regarde l'échelle du langage réceptif de Thibaut, on remarque qu'elle est faible et que peu d'items sont acquis ou en cours d'acquisition en T1. Cependant, **sa progression est ici flagrante** : 23 items sur 52 sont en amélioration (qu'ils soient acquis ou en cours d'acquisition), soit presque la moitié de l'échelle.

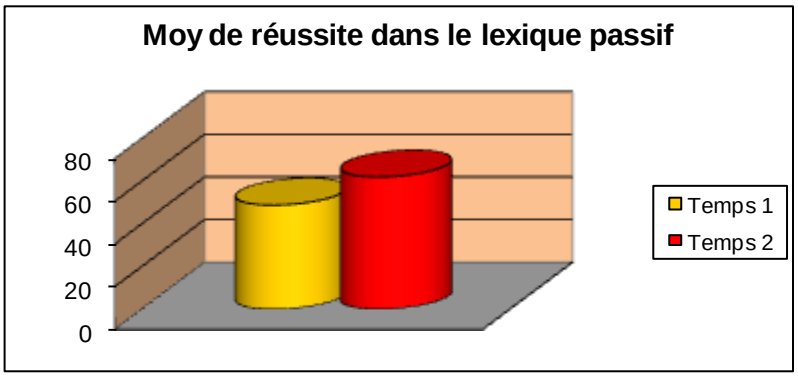
On a par ailleurs l'apparition de 10 nouveaux items dont certains peuvent directement se placer au critère 2 ce qui note **une amélioration qualitative importante en plus du quantitatif.**

Nous savons que cette échelle sert de base à l'établissement du PEI mis en place à l'IME, et définit ainsi les objectifs de prise en charge. D'autre part, nous savons que la compréhension est un des domaines prioritaires à travailler pour développer les autres compétences langagières. Nous pouvons donc penser que le travail de ces 5 derniers mois a été important sur le langage réceptif. On voit de ce fait une amélioration visible du lexique réceptif ce qui nous laisse penser que les objectifs fixés ont bien été remplis.

[1] CF.Annexe 12 : ABLLS de Thibaut

D.2.d. Approche globale du lexique passif :

Nous avons de nouveau fait le calcul des moyennes de réussite aux épreuves du lexique passif, tous bilans confondus :



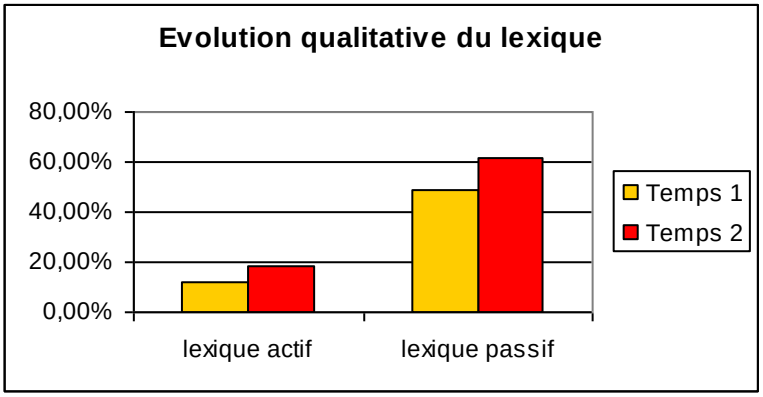
Le graphique témoigne bien **d'une hausse** dans la réussite aux items du lexique passif.

Sur la moyenne de réussite globale dans le lexique passif, la progression de Thibaut parait moins flagrante que dans les items de l'ABLLS car les épreuves de l'EVALO viennent pondérer ces résultats. En effet, certaines épreuves telles que la désignation à partir d'un indice ou d'un mot sont stables ou en baisse alors que ces mêmes items sont en progression dans l'ABLLS[1].

Néanmoins, même en prenant en considération les résultats, tous bilans confondus, compte tenu du niveau et des troubles de Thibaut, son amélioration parait non négligeable car rappelons aussi que nous sommes sur une courte période de 5 mois et que nos résultats ne permettent pas de donner des réponses fiables.

D.3. Comparaison entre lexique actif et lexique passif :

Il est désormais intéressant de pouvoir comparer les deux domaines (lexique actif et passif) entre eux dans les deux temps de passation. Pour cela, nous avons repris les données précédentes concernant les moyennes de réussite en pourcentage, tous bilans confondus et nous avons dressé des graphiques pour les comparer dans chaque temps



Nous remarquons ici que, comme pour les autres enfants, nous avons **un différentiel entre les deux versants du lexique**.

[1] Le différentiel entre les deux bilans sera repris en discussion pour que l'on puisse y trouver une explication

Néanmoins, si l'on s'attarde maintenant sur les deux progressions, nous pouvons voir que l'on a **une amélioration assez importante du versant compréhension** même si l'on constate **une nette progression en lexique actif.**

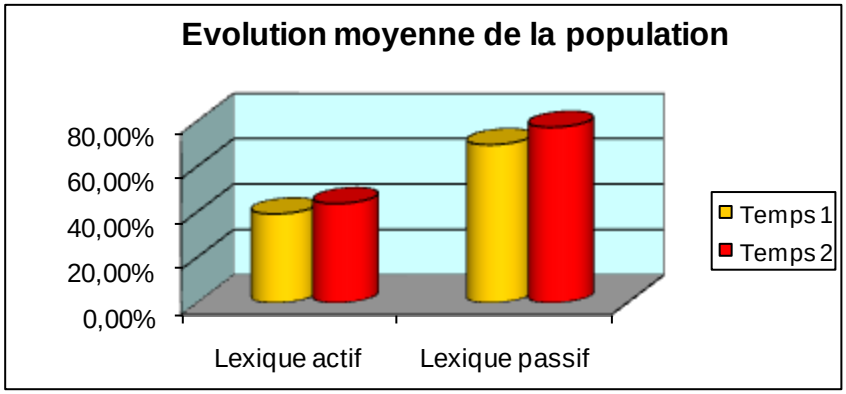
Comme nous l'avons dit précédemment, les axes développés pour Thibaut centraient davantage *le langage réceptif*. En effet, contrairement aux cas précédents, celui-ci était très déficitaire ; or, il est nécessaire à tout apprentissage.
Ce qui est intéressant à constater est que, malgré un travail davantage centré sur le langage réceptif, nous avons une *amélioration notable du lexique actif.* Nous pourrions peut-être lier cette observation au fait que *la prise en charge ABA/VB repose sur un langage fonctionnel de par sa pratique.* De ce fait, nous pouvons penser que, même si la réception est de mise, *les moyens mis en œuvre pour y arriver et les conduites tenues à l'IME favorisent le lexique actif.*
D'ailleurs, nous avons pu voir que les demandes étaient les items les plus en progression dans l'ABLLS (langage actif) car ils sont travaillés tout au long de la journée pour que l'enfant demande à boire, à manger, un jouet, une activité .. etc …

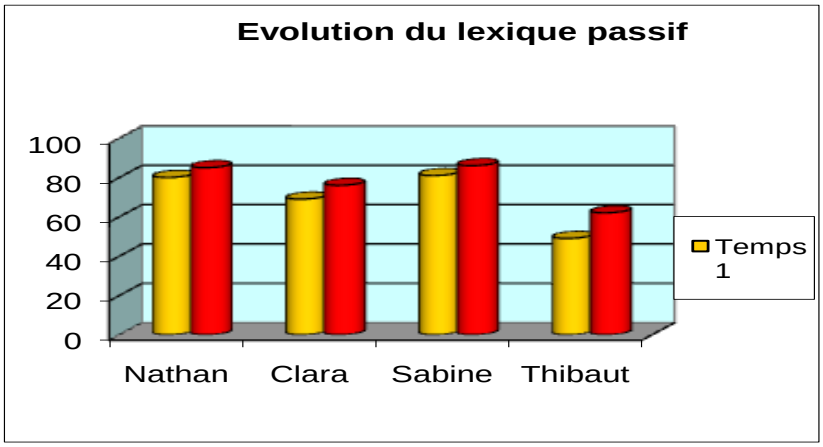
III- ANALYSE DES RESULTATS GLOBAUX :

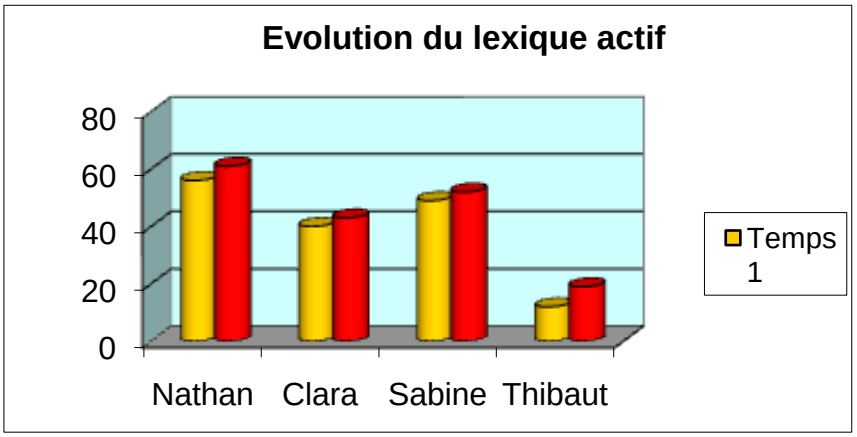
L'étude au cas par cas nous a permis de constater les différentes progressions en fonction de chaque enfant et d'essayer de comprendre le pourquoi de ces chiffres. Il nous paraît désormais nécessaire de se pencher sur les tendances générales de l'ensemble de notre population ainsi que sur la synthèse des résultats.

Pour cela, nous avons établi des moyennes générales dans tous les domaines et dans les deux temps de passation, tous bilans confondus. Nous les avons ensuite représentées graphiquement.[1]Puis nous avons repris tous les résultats de tous les enfants, tous bilans confondus afin d'apprécier les différentes vitesses d'évolution.

[1] Vous trouverez en Annexe 13 le tableau récapitulatif de toutes les données des enfants concernant chaque domaine







Sur l'ensemble de la population, on peut constater une **évolution positive dans les deux versants du lexique.**

Si l'on se base sur nos résultats, on pourrait observer *une meilleure progression dans le lexique passif que celui actif.* Cependant, nos chiffres n'ont aucune valeur statistique fiable donc nous ne pouvons pas en parler de manière sûre.

Une étude sur plus long terme avec une plus grande population aurait été intéressante pour étudier *l'évolution du différentiel* qui existe entre les deux versants et voir s'il avait tendance à augmenter, diminuer ou rester stable.

A notre niveau et avec nos chiffres, nous pourrions constater que l'écart entre les deux lexiques a une tendance à s'agrandir sur la période impartie. Or, comme nous l'avons vu, aucune épreuve du lexique actif n'était en régression, ou bien très peu, et le plus souvent, cela était dû aux conditions de passation. Nous pourrions donc peut être penser que les enfants ont *continué à approfondir un domaine qu'ils maîtrisaient mieux*, soit ici le lexique passif.
Nous retrouverions dans ce constat la *dysharmonie autistique des compétences des enfants* : plutôt que de s'appuyer sur quelque chose d'acquis pour transférer des compétences à un autre domaine, il y a une hyper focalisation sur ce domaine qui se spécialise de plus en plus.

Néanmoins, nous sommes ici dans le cadre du langage et plus particulièrement dans les deux versants du lexique. Or, les compétences dans ce cas là ne peuvent pas être isolées de manière aussi pure. En effet, on peut comprendre que *les capacités d'expression sont bien plus difficiles à acquérir que celles de la compréhension* : elles reposent sur la gestion d'un plus grand nombre de capacités en amont et elles n'apparaissent que secondairement dans l'acquisition du langage. De plus, nos épreuves ne testaient pas toute la production de l'enfant, mais des compétences bien précises dans le lexique actif ce qui pourrait aussi nuancer ces résultats.

D'autre part, nous avons pu voir que Thibaut manifestait une importante amélioration de son lexique passif qui pourrait aussi avoir un effet sur cette tendance générale. Si l'on considérait les résultats en prenant en compte ce paramètre, on se situerait moins dans l'idée d'une hyper focalisation sur le langage réceptif. En effet, les deux versants, bien qu'à des niveaux différents, évolueraient de la même manière. On serait donc plutôt dans *une tendance à un développement homogène sur les deux versants du lexique*. Au contraire du constat précédent, cela pourrait impliquer que l'enfant avec autisme pris en charge avec « l'ABA/VB » aurait tendance à rejoindre le développement ordinaire qui se fait de manière plus homogène.
Néanmoins, rappelons que notre échantillon de population est trop faible et le temps imparti trop court pour pouvoir tirer des conclusions certaines, et qu'il ne s'agit là que de suppositions et de propositions.

En revenant à notre étude, nous avons ensuite cherché à nous attarder sur les épreuves réussies préférentiellement par les enfants dans chaque versant.

Dans le lexique actif de l'EVALO, si l'on ne prend pas en compte le type de prise en charge, on pourrait s'attendre à observer une plus grande amélioration dans l'épreuve de dénomination. En effet, il s'agit d'un enrichissement du lexique par les images et on pourrait penser que les enfants l'acquièrent plus facilement d'où une évolution plus rapide.

Or dans notre étude, même si l'on constate une amélioration de cette épreuve (avec étayage phonologique), elle est beaucoup *moins significative que celle du lexique induit*. En effet, à part Nathan, tous les enfants ont progressé dans cette épreuve qui est normalement l'une des plus difficiles à maitriser.

Rappelons que l'ABA/VB cherche à favoriser *le développement de la communication fonctionnelle en s'adaptant aux compétences de chaque enfant*. La plupart d'entre eux avait pour objectif une amélioration de leur langage expressif souvent déficitaire. D'autre part, cet objectif n'implique pas automatiquement un enrichissement du vocabulaire mais bien l'acquisition d'une *souplesse dans le langage et des capacités pour l'utiliser, de le maitriser*. Or dans le lexique induit, on demande une maîtrise des éléments du lexique les abordant sous différents angles de leur concept (par les contraires, les mots catégoriels, les définitions …). On peut donc penser que l'objectif fixé d'une meilleure appropriation de la langue parait atteint.

D'autre part, nous avons pu voir que le VB reprenait les étapes de développement ordinaire de l'enfant. Or, la demande est l'un des premiers marqueurs de langage de l'enfant. Schématiquement, l'enfant commence par la demande, puis il dénomme et entre ensuite en conversation.

Cette évolution peut nous paraître visible dans nos résultats. En effet, en reprenant les items de l'ABLLS, on pourrait retrouver *cette hiérarchie entre demande, dénomination et intra verbal*. Si l'on reprend domaine par domaine, on constate que c'est la demande qui évolue le plus (avec une progression plus forte pour Clara et Thibaut). On peut donc voir ici que *le cheminement pris par la prise en charge semble être retrouvé dans les évolutions des enfants.*

Comme nous l'avons déjà remarqué dans les analyses cas par cas, les items d'intraverbal étaient le plus souvent ceux qui ne s'amélioraient pas car ce sont d'une part les plus difficiles à acquérir, et d'autre part les derniers à apparaitre dans le développement du langage.

Si l'on s'attarde désormais au lexique passif, ce qui est étonnant est de constater que pour quasiment tous les enfants, *la désignation est meilleure lorsque l'on passe par les éléments du concept du mot et non plus par le seul signifiant*. En effet, cette approche est, comme nous l'avons vu, assez *atypique* car on enrichit plus facilement le concept d'un mot après en connaître sa forme.
On aurait pu penser que les indices fournis dans cette épreuve de désignation concernaient des éléments descriptifs de l'image cible (ex : « montre-moi ce qui est rond »). Dans ce cas là, avec notre population, cela aurait pu être facilitateur car on aurait été dans une description plus littérale de l'image. Or, on aborde dans cette épreuve des fonctions, des caractéristiques et pas seulement une description.

Cette réussite aux items pourrait peut être s'expliquer par les exercices proposés à l'IME. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, un mot est considéré comme acquis s'il est présent dans tous *les opérants verbaux* (dénomination, répétition, demande…). De ce fait, il est travaillé par une approche dans tous ces opérants. On peut donc peut être comprendre que cette épreuve soit mieux réussie puisque *l'apprentissage de nouveaux mots ne se fait pas simplement sur simple dénomination mais sur l'établissement de tout le concept du mot*.

On peut enfin remarquer la réussite, entre les deux temps de passation, de l'épreuve sur les qualificatifs. Alors qu'il leur est souvent difficile de *produire des qualificatifs* dans l'épreuve de lexique induit, les enfants sont plus aptes à les recevoir et désigner le bon objet, même avec juxtaposition des qualificatifs. Par ailleurs, on remarque que la *négation*, dans la littérature si problématique pour l'enfant avec autisme, semble assez bien maitrisée par ces enfants au deuxième temps de passation. Or ce processus de pensée demande de nouveau une certaine souplesse dans le langage (« le jeton pas rond » donc, c'est le « jeton carré ») surtout lorsque l'on y ajoute des qualificatifs supplémentaires. On peut donc peut-être de nouveau supposer que *les objectifs de la prise en charge de type « ABA/VB » ont contribué à de tels résultats.*

IV- DISCUSSION ET AXES DE REFLEXION

Notre étude nous a permis de dégager plusieurs résultats que nous allons répartir en deux axes : un axe quantitatif et un axe qualitatif.

Quantitativement, nous avons pu constater **une amélioration pour tous les enfants pris en charge en IME « ABA/VB » de l'étude.**

Tout au long du travail, nous avons pu voir que chaque enfant avait avec un profil bien différent. Leurs attitudes et leurs résultats face aux bilans étaient, de ce fait, eux aussi différents. Malgré cela, *tous les résultats témoignent d'une amélioration,* quels que soient le niveau, l'âge, la répartition des compétences (actives et passives)…

Nous avons également pu constater que ces améliorations pouvaient avoir une *vitesse variable, non seulement entre chaque enfant, mais également en fonction du bilan utilisé*. Ainsi, les résultats de l'ABLLS témoignent d'une amélioration moyenne plus importante pour l'ensemble des enfants que ne peut le montrer l'EVALO dans les 5 mois impartis.

Qualitativement, nous avons pu constater que **l'amélioration était présente aussi bien dans le lexique actif que dans le lexique passif des enfants,** et ce, quels que soient leurs axes de travail.

* Sur le lexique actif :

Dans l'EVALO, à des degrés plus ou moins variables en fonction des enfants, nous avons pu observer comme amélioration:

-*un enrichissement du stock lexical en dénomination* pour la moitié des enfants

-*une plus grande sensibilité à l'étayage phonétique* pour tous les enfants

-*une mise en réseau plus effective du lexique* (nécessitant une meilleure compréhension des concepts) pour 2 enfants sur 4
-*une amélioration dans les épreuves de lexique induit* pour trois des quatre enfants. Ces épreuves nécessitent une meilleure utilisation, gestion et maîtrise du stock lexical de l'enfant.

Dans l'ABLLS, nous avons pu voir que dans les trois domaines étudiés, *le raisonnement intraverbal* est celui qui a eu le plus de difficulté à s'améliorer en 5 mois. En effet, comme nous l'avons déjà énoncé, il s'agit d'une des dernières composantes du langage à s'établir avant de pouvoir entrer dans une réelle réciprocité conversationnelle. Ces compétences ont néanmoins *progressées* pour trois enfants sur quatre.
Par ailleurs, *la demande et la dénomination* ont toute deux subi une *progression positive* pour tous les enfants de l'étude. Il est par ailleurs intéressant de constater que ces deux domaines ont eu tendance à progresser de manière *relativement homogène*.

*Sur le lexique passif :
Dans l'EVALO, tous les enfants ont progressé. Néanmoins, nous retrouvons des différences en fonction des épreuves proposées. Nous avons ainsi pu constater *une meilleure connaissance et reconnaissance des concepts des mots cibles* ainsi *qu'une meilleure gestion des informations reçues* pour trois quarts des enfants.

Dans l'ABLLS, nous avons étudié le domaine du langage réceptif. Celui-ci a eu tendance à *augmenter* pour tous les enfants, y compris ceux qui avaient déjà un très bon niveau dans ce domaine.

Enfin, nous avons pu constater subjectivement que certains enfants pouvaient manifester *moins de comportements perturbateurs* lors de la deuxième passation.

→ A partir de ces résultats et au regard de notre hypothèse, **notre étude semble montrer que la prise en charge de type « ABA/VB » permet l'amélioration du stock lexical (actif et passif) des enfants avec autisme.**

Si cette amélioration est, entre autre, en lien avec le type de prise en charge, nous pouvons nous demander quelles sont les raisons qui permettent d'obtenir de tels résultats.
L'individualisation semble alors être un point essentiel. En effet, notre population se composait de quatre types de profils assez différents. Or, malgré ces différences, ils ont tous amélioré leur stock lexical dans ses deux versants.
Nous sommes dans le cas d'enfants avec autisme. Or, qui dit enfants avec autisme dit fonctionnement particulier. Ces enfants peuvent développer les mêmes compétences qu'un enfant au développement ordinaire mais leurs acquisitions seront généralement qualifiées de dysharmonieuses, ne respectant pas forcement l'ordre typique. Nous avons d'ailleurs pu voir dans notre étude que le traitement de l'information,

la capacité de généralisation ou le degré d'abstraction pouvaient être différents. Prenons l'exemple de Clara ou de Sabine qui parviennent à citer des actions courantes mais qui n'y parviennent pas sur représentation imagée car le mouvement n'est plus présent.
Tous ces éléments impliquent que la prise en charge ne soit pas standard. Elle a besoin de s'élaborer autour de l'enfant et de le considérer dans toute son unicité. L'ABA/VB cherche aussi à prendre en compte directement les motivations et les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir donner du sens aux apprentissages.
C'est ainsi que sont déterminés les PEI. Ceux-ci sont centrés sur les compétences spécifiques de chaque enfant pour les faire évoluer en fonction de leurs propres assises.

Par ailleurs, rappelons que l'un des principes de « l'ABA/VB » est de **favoriser le développement de la communication fonctionnelle des enfants.** Cela fait intervenir de ce fait le stock lexical actif dans tous ses paramètres : c'est par son utilisation à bon escient que la communication se développe.
Nous pouvons donc penser que cette prise en charge, malgré des objectifs qui peuvent varier en fonction de l'enfant, travaille l'expression en premier lieu. C'est ainsi que tous nos enfants ont progressé dans leur lexique actif.
En revanche, non seulement ce stock s'améliore, mais si nous regardons le stock lexical passif en parallèle, il a lui aussi progressé. Nous pouvons donc peut être en déduire que le travail ciblé sur la production de langage vient tout de même travailler en amont la réception, même s'il ne s'agit pas d'une priorité d'apprentissage. Nous pourrions alors supposer qu'en apprenant à mieux maitriser leur langage, à lui donner du sens, à mieux parler, nous aurions un transfert de compétences vers une compétence plus stable car assez bien acquise : la réception.

Si nous prenons le cas de Thibaut, nous serions dans une réciprocité de cette idée : malgré les objectifs centrés sur le réceptif, le travail effectué au quotidien à l'IME l'a incité à la production et à la communication verbale. Ceci se retrouve dans l'amélioration de son stock lexical en production.

L'enfant est rendu acteur de sa prise en charge dans l'ABA/VB. En effet, en s'adaptant à la pathologie de l'autisme, le VB part du principe que pour intéresser l'enfant et donc permettre un apprentissage, il faut qu'il soit actif, en interaction. Nous retrouvons l'idée de la situation d'apprentissage qui sort du cadre de l'adulte qui fait la leçon et de l'enfant qui « reçoit » la leçon. C'est ainsi que pour Thibaut par exemple, pour travailler son langage réceptif, il y a eu un passage par du langage expressif, de la mise en situation. L'acte de communication a ainsi pu être restauré, et l'enfant n'est pas resté en position passive d'apprentissage. Il semblerait que ce soit la cause de l'évolution sur les deux versants du lexique.

En revenant sur les résultats de l'étude, nous avons précisé la courte période qui nous était impartie (5mois) ; et même sur cette coute période, nous pouvons observer une progression, qui nous parait parfois importante. Une étude avec une population témoin d'un autre type de prise en charge nous aurait permis de voir la vitesse de cette évolution. Néanmoins, la clinique de l'autisme tend à préciser que *le rythme d'évolution des enfants est assez lent, ce qui ne nous parait pas flagrant dans notre étude.* On peut peut-être supposer que le type de prise en charge a permis cette évolution favorable, mais une autre étude serait nécessaire pour approfondir cette idée.

Enfin, à travers nos résultats, nous pouvons constater que sur notre population, la moitié d'entre eux témoignent d'un *développement assez harmonieux entre le lexique actif et le lexique passif* ce qui est assez atypique au regard de la clinique de l'autisme. En effet, la littérature tend à s'accorder pour dire que l'enfant avec autisme possède de nombreuses capacités et compétences mais que leur développement est atypique : atypique dans la hiérarchie d'acquisition et atypique dans la vitesse d'acquisition.
Dans le type de prise en charge en question, rappelons-nous qu'un des principes est de suivre les étapes de développement typique de l'enfant, tout en respectant les particularités de chacun. Nous pouvons donc penser que pour certains enfants, le fait de réajuster certaines compétences par rapport au développement ordinaire, leur a permis une sorte de « nouveau départ », d'où une progression plus harmonieuse.

Réflexions sur l'étude : les limites du travail:

Si l'on cherche désormais à lister tous les éléments à remettre en question dans notre étude, nous pourrions relever :
* une trop petite population : l'échantillon n'étant que de 4 enfants, les résultats ne peuvent pas être significatifs.

*un effet re-test entre les deux passations : en effet, certains items ont pu être mémorisés entre les deux passations. Cependant, cet effet serait davantage dans les épreuves de l'EVALO car cette batterie reprend une situation de bilan, pas toujours présente pour l'ABLLS.

* l'absence de population témoin : il aurait été intéressant de comparer les résultats de notre population avec des enfants témoins. Nous aurions alors pu choisir soit un autre type de prise en charge afin de constater les différences d'évolution en fonction du traitement, soit des enfants au développement typique pour pouvoir comparer l'écart entre les deux évolutions et voir s'il avait tendance à augmenter, diminuer ou stagner (par domaine et entre domaines). Nous aurions également pu étudier les différentiels existants entre les deux versants du lexique. De cette manière, cela nous aurait permis de voir dans quelles proportions l'enfant avec autisme avait des difficultés d'activation de son stock lexical passif. Effectivement, si le différentiel entre les deux versants était plus important pour notre population de l'-IME, nous aurions pu expliciter le fait qu'un

enfant avec autisme peut avoir un très bon stock lexical passif, mais qu'il ne se l'ait pas encore approprié pour l'utiliser en contexte. Nous retrouvons l'idée de l' « ABA/VB » qui part du principe qu'un mot est acquis s'il est répété, désigné, dénommé, et surtout utilisé.

* la courte période d'étude : il est évident que sur 5 mois, il est difficile de pouvoir prendre du recul par rapport aux résultats. Nous arrivons à un moment clé du développement de l'enfant et il se peut que, sur un si petit écart, on se situe dans une « entre-phase » ou dans un pic de progression où l'enfant n'a peut-être pas encore pu équilibrer les différents domaines.

* le manque de valeur statistique à nos résultats

* l'absence d'évaluation plus globale sur la communication et l'adaptation sociale :
En effet, il aurait été intéressant de pouvoir évaluer les capacités de communication des enfants. Nous aurions ainsi pu observer si, en dehors de l'acquisition du stock lexical, l'enfant pouvait mettre ce lexique en situation et entrer dans une réciprocité conversationnelle en utilisant les mots de son stock. Nous pouvons avoir ici une petite idée de cette analyse par les compétences d'intraverbales et de demande. Toutefois, nous ne pouvons pas généraliser sur si peu d'items.

*une meilleure adaptabilité des bilans : Nous avons pu constater que les épreuves n'étaient pas toujours adaptées à la pathologie de l'autisme et que, d'autre part, il aurait également été plus fiable de reposer sur des épreuves, certes entre deux bilans mais étant plus proches en ce qui concerne les domaines explorés. En effet, par exemple pour le lexique actif, nous avions des items sur la demande dans l'ABLLS qui ne pouvaient être mis en lien qu'avec très peu d'items de l'EVALO.

Nous avons ici voulu revenir plus en détail sur le choix et les limites des bilans concernés.
Nous nous sommes rendu compte que les deux bilans sélectionnés pouvaient par moment montrer des résultats complètement différents sur un même domaine dans un même temps de passation. Il nous a donc paru intéressant de se concentrer sur le différentiel qui pouvait exister entre les deux bilans proposés.
En effet, comme nous l'avions dit en début de recherche, ces deux bilans qui explorent le même domaine sont bien différents : l'un est orthophonique, avec des épreuves étalonnées en fonction d'une norme et se déroule par des passations d'épreuves. Le second, quant à lui, est plus spécialisé à l'autisme et à la prise en charge ABA. Il repose sur des observations sur plus long terme. Nous sortons ainsi de la situation particulière de passation d'une épreuve. En effet, les enfants sont testés par morceaux au cours de la journée et dans différentes activités du quotidien ce qui évite la situation de bilan qui peut les mettre en échec. Par ailleurs, toutes les épreuves sont proposées dans les principes de l'ABA, c'est à dire en prenant en compte les motivations et intérêts de chaque enfant et en utilisant des renforçateurs. L'EVALO quant à lui, est un test à

passer à table, soit, dans notre cas, en séance d'apprentissage. La situation est donc bien différente : nous calculons un rendement à un temps T dans une situation S particulière.

Afin de mettre en exergue ces différences, nous avons repris les résultats de tous les enfants mais en isolant chaque bilan. Puis nous avons calculé, pour chacun d'eux, dans chaque domaine et dans les deux temps de passation les moyennes de réussite en pourcentage[1]. Nous avons ensuite dressé un graphique reprenant tous les résultats en pourcentage sur l'ensemble de la population en fonction de chaque bilan (tout domaine et aux deux temps de passation).[2] Nous pouvions alors remarquer que les résultats de l'ABLLS paraissaient bien supérieurs à ceux de l'EVALO (qui, de ce fait, pondéraient la moyenne des deux).

Lors des passations, nous nous étions rendu compte de cette difficulté qui parait appuyée par les résultats ci-dessus. Et pour cause, avec notre population, toutes les difficultés normales sujettes à la situation de bilan paraissaient accentuées : l'enfant ne connaissait pas ou peu l'examinateur, nous restions sur du travail à table, les épreuves étaient longues, les items souvent difficiles les mettant en échec, le matériel n'était pas connu ce qui pouvait majorer l'angoisse et enfin, dans l'autisme, rappelons que si l'enfant n'a pas envie de faire d'effort, il n'en fera pas et aucun résultat ne pourra être concluant. C'était d'ailleurs le cas de Sabine (plus que les autres) ou le différentiel pour le lexique passif entre l'ABLLS et l'EVALO était très important. Du fait de la pathologie de l'autisme, nous ne pouvons pas négliger l'impact des centres d'intérêts sur les résultats.

Nous avons aussi remarqué que pour l'EVALO, les cotations nécessitent des consignes bien délimitées qu'il a parfois été difficile de respecter car elles ne s'adaptaient pas au niveau de compréhension des enfants. Dans ces situations, nous avons généralement fait quelques exemples au préalable, avec d'autres images ou bien d'autres mots-cibles pour que l'épreuve ne soit pas trop biaisée par l'incompréhension de la consigne. Mais cela n'a pas été possible pour toutes les épreuves.

Nous pourrions donc supposer que les observations semblent plus bénéfiques pour des résultats plus fiables, à condition qu'elles ne reposent évidemment pas que sur des observations à jugement de valeur. En effet, nous avons pu noter que l'ABLLS possédait de nombreux items (qualitatifs) mais avec des critères bien délimités (le plus souvent quantitatifs) mais qui étaient progressifs pour justement, noter au mieux l'évolution de l'enfant.

Un travail a été amorcé à la suite de ces remarques par un mémoire futur afin d'adapter certaines épreuves de la batterie EVALO à l'autisme.

---

[1] Cf. Annexe 14 : Tableaux récapitulatifs aux résultats à l'ABLLS puis à l'EVALO
Cf. Annexe 15 : Moyennes générales de réussite aux épreuves de l'ABLLS puis de l'EVALO
[2] Cf. Annexe 16 : Graphique de comparaison de réussite entre l'ABLLS et l'EVALO

Mark L.Sundberg a élaboré en 2008 un nouveau mode d'évaluation repartant des principes de l'ABLLS, c'est-à-dire sous forme d'analyse de tâches. Il s'agit du « VB-Mapp ». Il vient pallier les failles de l'ABLLS concernant la sphère langagière. En effet, cette échelle repart sur le développement typique du langage qu'elle classe en 16 compétences différentes réparties en fonction des âges de développement.

Nous y retrouvons de manière plus détaillée l'évaluation des opérants verbaux (demande, dénomination, répétition…) mais également les compétences de l'auditeur, les compétences sociales ou encore les aptitudes de groupe. L'innovation est qu'elle parvient à identifier et coter les obstacles à l'acquisition des apprentissages. Une fois un obstacle identifié, une analyse fonctionnelle plus détaillée et descriptive est requise.

Cette échelle nous aurait sans doute permis d'approfondir les domaines explorés et de pouvoir l'étendre davantage à la situation de communication. Nous aurions aussi peut-être eu davantage de pistes sur les explications aux éventuels échecs et cerner les transferts de compétences en cours ou possibles dans le développement de l'enfant.

CONCLUSION

Au terme de notre étude, nous avons pu constater la difficulté émise dans l'introduction sur les frontières de la pathologie de l'autisme. Nous nous y sommes confrontés tout au long de notre recherche : le choix des bilans, les passations, les résultats, tout doit être adapté à chaque enfant car chacun d'entre eux est unique et à prendre dans sa globalité.

Notre travail cherchait à montrer si le type de prise en charge proposé pouvait permettre à ces enfants de développer un meilleur stock lexical aussi bien quantitativement que qualitativement. En respectant les tenants de l'Analyse Appliquée du Comportement-Verbal Behavior et en fonction de notre population, nous étions partis du principe que pour la plupart d'entre eux, le stock lexical actif était une priorité éducative. L'utilisation et la meilleure maîtrise de ce stock paraissaient donc plus importantes que son enrichissement numéraire (moins directement visé dans la communication). Nous avons donc évalué leurs compétences lexicales actives et passives sur une période de 5 mois.

A l'issu de ces 5 mois, il semblerait que notre hypothèse soit validée : **le lexique de tous les enfants a progressé.** Plusieurs idées ressortent alors de ce travail.

Tout d'abord, le constat *d'une amélioration quel que soit le profil de base de l'enfant*. En effet, nous étions face à quatre enfants au développement lexical différent quantitativement et qualitativement et tous ont progressé. Il semblerait donc que la volonté du VB d'individualiser la prise en charge au maximum a peut-être permis cette évolution car chaque enfant a pu travailler ce qui lui était nécessaire et de manière adaptée à sa personnalité.

D'ailleurs, nous avons pu mettre en avant que la plupart des résultats tend à montrer que les enfants ont *évolué en fonction des priorités éducatives établies* pour chacun d'entre eux dans le PEI. Ainsi, chaque enfant a progressé comme nous aurions pu nous y attendre. Cette idée témoigne d'objectifs adaptés pour l'enfant : ils sont réalisables, même sur une courte période, et permettent de développer d'autres compétences plus générales. Nous retrouvons ici l'idée du VB « d'apprendre à apprendre », primordial dans toute prise en charge visant à l'autonomie et à la liberté de l'individu.

Ensuite, nous avons pu faire le constat d'une amélioration, non seulement du lexique actif (comme nous pouvions nous y attendre) mais qui plus est, une *amélioration du lexique passif*, quels que soient les objectifs de prise en charge. Nous pouvons alors penser que s'effectue une sorte « d'apprentissage de masse » où l'enfant, stimulé sur un versant, va enrichir le second automatiquement. Nous pouvons ici mettre en lien cette idée avec la volonté dans l'ABA/VB de restaurer la sphère communicationnelle. Comme son nom l'indique,

la « sphère » n'a pas plusieurs facettes mais relève d'un ensemble qui va s'enrichir progressivement. Il suffit d'en donner les moyens à l'enfant et ce que parait faire l'ABA/VB.

Enfin, nous avons pu constater chez certains enfants *un développement qui, contrairement à la pathologie de l'autisme, tend à s'harmoniser*. Cela n'implique pas pour autant que l'enfant avec autisme ne conserve pas certaines spécificités propres à son handicap. Simplement, par sa volonté de partir de l'individu, de ses capacités, ses centres d'intérêts et ses motivations, l'ABA/VB tend à rapprocher l'enfant avec autisme du développement ordinaire de l'enfant. Ce rapprochement n'a pas pour objectif de standardiser l'enfant, mais plutôt de lui donner les moyens d'apprendre et donc de s'autonomiser : le VB donne les moyens à l'enfant de choisir, fondement de la liberté.

Néanmoins, notre étude ne peut être significative et ne se veut qu'une piste de réflexion sur le sujet[1]. Il serait peut être intéressant au regard de ce travail de pouvoir élargir l'étude à une plus large population, mais également à d'autres compétences de l'enfant avec autisme, en les comparant à une population témoin. Nous pourrions alors nous rendre compte de l'impact plus général que pourrait avoir ce type de prise en charge sur l'enfant. D'autre part, nous pourrions nous interroger sur l'effet à plus long terme afin de mettre en évidence si ces progressions sont durables et donc bénéfiques à l'enfant.

Si nous cherchons maintenant à revenir brièvement sur le type de prise en charge étudié, nous pourrions dire que le Verbal Behavior pourrait être considérée comme une *approche novatrice*. Comme la plupart des autres types de traitement, elle cherche à promouvoir les capacités de l'enfant en restant dans *un objectif d'épanouissement personnel*. Pour cela, l'enfant est toujours pris dans sa globalité, avec un programme adapté. Toutefois, les moyens qu'elle emploie lui sont plus particuliers. Tenant du *comportementalisme*, les bases y sont plus scientifiques et peuvent paraître parfois d'approches plus « austères » face à l'enfant, mais il était vraiment très intéressant de voir comment ce traitement peut allier la certaine rigueur de ces tenants, la souplesse et la douceur face à un enfant qui existe dans toute son unicité.

Personnellement, m'attarder sur ce type d'approches plus scientifiques et empiriques de la pathologie m'a été formateur. Elle permet une certaine hiérarchie des idées et nous apprend à connaître et comprendre chaque enfant. La vie est faite de pourquoi. Dès 6 ans, l'enfant nous questionne sur toutes sortes de choses existentielles pour mieux connaitre le monde qui l'entoure.

[1] Mais comme le dit Einstein « *Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément* »

Ce sont ces questions, ces « pourquoi » et ces « comment » qui nous font avancer et qui rendent notre profession si riche. Apprendre à se poser les bonnes questions, au bon moment et apprendre à y répondre, à trouver des pistes de recherche nous permet de progresser et de faire progresser.
Confrontées à l'autisme, toutes ces réflexions se multiplient. Les mystères de l'autisme nous font nous interroger sur bien plus de domaines et dans bien plus d'axes différents.

L'approche VB basée sur le langage a été tout aussi intéressante à étudier car elle reprend toutes les subtilités du langage et de la communication, cœur de notre profession, pour les appliquer à ces enfants en difficulté.

Enfin, tout au long de ce travail, témoignages de parents ou simples constats m'ont permis de voir toutes les possibilités d'avenir que nous pouvions entrevoir pour ces enfants que l'on jugeait auparavant « intestables », « inclassables » ou encore « fous ».
Pour **Arthur Schopenhauer** « *Tout enfant est en quelque façon un génie, et tout génie un enfant* ». Les perspectives d'avenir sont donc ouvertes …

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

1- AIMARD P.
« Les débuts du langage chez l'enfant »,
Ed. Dunod, Paris, 1996, 226p

2- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION
« DSM IV-TR »
Ed.Masson, Paris, 2004, 1064p.

3- BARBERA ML.,
« The verbal behavior approach »,
Ed. Jessica Kingsley publishers, 2007, London, 199p.

4- BARTHELEMY, LELORD, HAMEURY
« La thérapie d'échange de développement »
Ed. Expansion scientifique française, Paris, 1995, 396p.

5- BRIN, COURRIER, LEDERLE, MASY
« Dictionnaire d'orthophonie »
Ortho Edition, 2004, Paris, 298p.

6- BRUNER J,
« Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire »,
Ed. PUF, 1983, 313p

7- CHEVRIE MULLER, J.NARBONA
« Le langage de l'enfant »,
Ed. Masson, 1996, Paris, 425p

8- COQUET, FERRAND, ROUSTIT, NESPOULOS ?
« Réflexions pour la mise au point d'une batterie d'évaluation en langage oral »
Glossa, Cahiers de l'UNADREO, n'95, Mars 2006

9- COURTES J.,
« La sémiotique du langage »,
Ed. Linguistique 128, Armand Colin, 2005, St Germain du puy, 128p.

10- DANON-BOILEAU L.
« Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant »,
Ed. Que sais-je ? , PUF , 2004, 125p.

11- DANON BOILEAU
« La parole est un jeu d'enfant fragile »,
Ed. Odile Jacob, Paris, 2007, 230p.

12- DE CLERCQ H.
« Dis maman, c'est un homme ou un animal ? »
Ed. Autisme France diffusion (AFD) , 2005, 120p.

13- DE VILLARD R.,
« Psychoses et autisme de l'enfant »,
Ed. Masson, 1984, 174p.

14- FERRARI P.
« L'autisme infantile »
Ed. Que sais-je ? , 1999, 128p.

15- FRACHET B.
« La communication : modalités, technologies et symboles »,
Ed. Arnette, 1991, 471p.

16- FRITH U.
« L'énigme de l'autisme »
Ed Odile Jacob, 2006, 350p.

17- GOLSE B. et DELION P.
« Autisme : états des lieux et horizons »,
Ed. Eres, 2005, 271p.

18- GERARD-NAEF J,
« Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer »,
Ed. Delachaux et Niestlé, 1987, 175p.

19- LAZATIGUES A et LEMONNIER E.,
« Les troubles autistiques »
Ed. Ellipses, Vivre et comprendre, 2005, 174p.

20- LELORD.G, MUH.JP, PETIT.M, SAUVAGE.D,
« Autisme et troubles du développement global de l'enfant »,
Ed. Expansion scientifique française, 1989, 298p. (bu med)

21- MARQUER P.
« L'organisation du lexique mental, des contraires aux expressions idiomatiques »,
Ed. L'harmattan, 2005, 298p

22- MAURICE C.
« Intervention behaviorale auprès des jeunes enfants autistes »,
Ed. De Boeck, Canada, 2006, 300p.

23- MAURICE REUCHLIN
« Psychologie »,
Ed. PUF, 1990, Paris, 674p (p307-372)

24- MONTREUIL N., MAGEROTTE G.
« Pratique de l'intervention individualisée »,
Ed. De Boeck et Larcier, 1996, Bruxelles, 238p.

25- PEETERS T.
« L'autisme : de la compréhension à l'intervention »,
Ed. Dunod, 2008, 231p.

26- REY A.
"La lexicologie. Lectures"
Ed. Klincksieck, Paris, 1970, 324p

27- RIVIERE V.
« Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent »,
Ed. Presses universitaires du septentrion, 2006, Villeneuve d'Ascq, 297p.

28- RON LEAF, JOHN MAC EACHIN
« Autisme et ABA : une pédagogie du progrès »,
Ed. Pearson éducation France, 2006, Paris, 416p.

29- VION R.
« La communication verbale »,
Ed. Hachette université linguistique, 1992, Paris, 303p.

30- ROUSSAUD T : DENNI- KRICHEL, BOUR,
« Les approches thérapeutiques, Tome 1 : Troubles du langage oral »
Ortho edition, Paris, 2004,

31- WILLIAMS D.
« Si on me touche je n'existe plus »,
Ed « J'ai lu », paris, 310p.

MEMOIRE EN ORTHOPHONIE :

32- ARGAUD E.
« Syndrome d'asperger et autisme dit « de haut-niveau » : expérience d'un groupe thérapeutique visant à améliorer la communication et les interactions sociales à partir d'un support vidéo »,
Mémoire d'orthophonie, Nice, 2007, 159p.

33- BAILLES C.
« Relations entre les capacités linguistiques et pragmatiques dans la production des demandes des enfants de 3 ans 3mois à 8 ans 3 mois. Etude comparative »,
Mémoire d'orthophonie, Nice, 2003, 183p.

34- BRIONNAUD M.
« Mise en évidence des fonctions de communication d'un groupe d'enfants avec ou sans langage en hôpital de jour »,
Mémoire d'orthophonie, Nice, 2000, 150p.

35- DOCHE de LAQUITAINE C,
« Dysphasie et autisme : y-a-t-il des signes prédictifs avant l'apparition du langage ? étude de 5 cas au CRA de Nice dans le service du Dr.Myquel »,
Mémoire d'orthophonie, Nice, 2006, 126p.

REVUE/ PARUTION:

36- « Sciences et avenir : manipulations mentales : comment notre cerveau réagit » septembre 2009,n 751 , 99p. p.76 à p.80

37- BAGHDADLI A et AUSSILLOUX C
« Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme »,
Fédération française de psychiatrie avec la HAS, Juin 2005, 167p.

38- A.BAGHDADLI, M.NOYER, C.AUSSILLOUX, « interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme », par le ministère de la santé et des solidarités, DGAS, CRA languedoc roussillon, juin 2007, 319p.

39- MINISTERE DE LA SANTE, JEUNESSE ET SPORTS DE LA VIE ASSOCIATIVE
« plan autisme 2008-2010 »,
Dossier de presse, 18p.

REFERENCE INTERNET :

40- http://paradoxa1856.wordpress.com/2008/12/09/comportementalisme-auteurs-concepts-et-applications/

41- http://www.aba-sd.info/langage.html#textuel

42- http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/grice.pdf

43- pragmatique et pathologie : http://books.google.fr/books?id=XhcAupQMHdAC&pg=PA80&lpg=PA80&dq=bates+pragmatique&source=bl&ots=IdYnlUExIC&sig=2a2lWgC55WTviPAsbxB_JgPfpj8&hl=fr&ei=S4ptS-HKH9W6jAek4vD3BQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAcQ6AEwAA#v=onepage&q=bates%20pragmatique&f=false

44- http://www.cdrcp.com/pdf/ABA%20-%20A%20Brief%20Introduction%20to%20Teaching%20Children%20with%20Autism.pdf

45- http://www.nouvelessorautisme.qc.ca/doc/Nouveau.pdf: communiqué de presse du 18 decembre 2006, nadine Peyrolo « identification d'un nouveau gène associé à l'autisme »

46- http://autismrec.net/start/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=16&Itemid=28 (VB et Lovaas)

47- Langages, 4e année, n° 16. Psycholinguistique et grammaire générative.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_1969_num_4_16

ANNEXE 1 : Tableau des prévalences depuis 2000 par différentes études

Études	Pays	Âge	Critères	Autisme Taux/1 0000	Tout TED taux/1 0000
Bertrand 2001	US	3/10	DSMIV	40,5	67,5
Baird 2000	GB	7	ICD10	30,8	57,9
Chakrabarti 2001	GB	4/7	DSMIV	16,8	61,3
Scott 2002	GB	5/11	DSMIV	-	57
Yeargin-Allsopp 2003	US	3/10	DSMIV	-	34
Webb 2003	GB	8/12	ICD10	-	20 (AS+HFA)

ANNEXE 2 : Critères de la CIM 10 pour « l'autisme infantile »

A. Présence, avant l'âge de 3 ans, d'anomalies ou d'altérations du développement, dans au moins un des domaines suivants **:**

(1) langage (type réceptif ou expressif) utilisé dans la communication sociale ;

(2) développement des attachements sociaux sélectifs ou des interactions sociales réciproques ;

(3) jeu fonctionnel ou symbolique.

B. Présence d'au moins six des symptômes décrits en (1), (2), et (3), avec au moins deux symptômes du critère (1) et au moins un symptôme de chacun des critères (2) et (3).

(1) Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, manifestes dans au moins deux des domaines suivants :

(a) absence d'utilisation adéquate des interactions du contact oculaire, de l'expression faciale, de l'attitude corporelle et de la gestualité pour réguler les interactions sociales ;

(b) incapacité à développer (de manière correspondante à l'âge mental et bien qu'existent de nombreuses occasions) des relations avec des pairs, impliquant un partage mutuel d'intérêts, d'activités et d'émotions ;

(c) manque de réciprocité socioémotionnelle se traduisant par une réponse altérée ou déviante aux émotions d'autrui ; ou manque de modulation du comportement selon le contexte social ou faible intégration des comportements sociaux, émotionnels, et communicatifs ;

(d) ne cherche pas spontanément à partager son plaisir, ses intérêts, ou ses succès avec d'autres personnes (par exemple ne cherche pas à montrer, à apporter ou à pointer à autrui des objets qui l'intéressent).

(2) Altérations qualitatives de la communication, manifestes dans au moins un des domaines suivants :

(a) retard ou absence totale de développement du langage oral (souvent précédé par une absence de babillage communicatif), sans tentative de communiquer par le geste ou la mimique ;

(b) incapacité relative à engager ou à maintenir une conversation comportant un échange réciproque avec d'autres personnes (quel que soit le niveau de langage atteint) ;

(c) usage stéréotypé et répétitif du langage ou utilisation idiosyncrasique de mots ou de phrases ;

(d) absence de jeu de « faire semblant », varié et spontané, ou (dans le jeune âge) absence de jeu d'imitation sociale.

(3) Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, manifeste dans au moins un des domaines suivants :

(a) préoccupation marquée pour un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormaux par leur contenu ou leur focalisation ; ou présence d'un ou de plusieurs intérêts qui sont anormaux par leur intensité ou leur caractère limité, mais non par leur contenu ou leur focalisation ;

(b) adhésion apparemment compulsive à des habitudes ou à des rituels spécifiques, non fonctionnels ;

(c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs, par exemple battements ou torsions des mains ou des doigts, ou mouvements complexes de tout le corps ;

(d) préoccupation par certaines parties d'un objet ou par des éléments non fonctionnels de matériels de jeux (par exemple leur odeur, la sensation de leur surface, le bruit ou les vibrations qu'ils produisent).

ANNEXE 3 : Critères du DSM IV-R pour « les troubles autistiques »

Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en (1), (2), et (3) dont au moins deux de (1), un de (2) et un de (3)

(1) altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

(a) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes

(b) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement

(c) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p.ex. il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)

(d) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle

(2) altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

(a) retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique)

(b) chez les sujets maîtrisant assez le langage, incapacité marquée à engager ou soutenir une conversation avec autrui

(c) usage stéréotypé et répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique

(d) absence d'un jeu de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau du développement

(3) caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

(a) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation

(b) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels

(c) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p.ex. battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)
(d) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets

B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants :
(1) interactions sociales,
(2) langage nécessaire à la communication sociale,
(3) jeu symbolique ou d'imagination.

C.la perturbation n'est pas mieux expliquée par le diagnostic de syndrome de Rett ou de Trouble des intégratif de l'enfance.

ANNEXE 4 : Tableau comparatif des classifications de l'autisme et des TED par « les recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme »

DSM IV	CIM X	CFTMEA
TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT (TED)	***TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT (TED)***	***PSYCHOSES PRECOCES (TED)***
-Troubles autistiques	-Autisme infantile	-Autisme infantile précoce-type Kanner
-Syndrome de Rett	-Syndrome de Rett	-Troubles désintégratifs de l'enfance
Troubles désintegratifs de l'enfance	-Autres troubles désintegratifs de l'enfance	
-Syndrome d'Asperger	-Syndrome d'Asperger	-Syndrome d'Asperger
-TED non spécifiés incluant l'autisme infantile	-Autisme atypiques -Autres TED	-Autres formes de l'autisme -Psychose précoce déficitaire, retard mental avec troubles autistiques -Autres psychoses précoces ou TED -Dysharmonie psychotique
	Troubles hyperactifs avec retard mental et stéréotypies	

ANNEXE 5 : Items de l'ABLLS « Receptive langage »

Ce travail est une traduction non-officielle de la grille d'évaluation de l'ABLLS. Il nous a néanmoins paru plus intéressant de vous la fournir ainsi pour que vous puissiez avoir une idée des items en question. Certaines difficultés liées à la traduction seront retrouvées au long des items.

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 1	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Répondre à son propre nom	L'enfant se retourne ou vient lorsqu'on l'appelle	L'enfant regarde-t-il ou vient-il lorsqu'on l'appelle ?		**2**= readily ? regarde ou vient **1**= besoin de plusieurs prompt avant de répondre	pep
C 2	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suivre des instructions pour faire une activité plaisante en contexte.	Quand on donne des instructions pour faire une activité préférée, l'enfant parvient à réaliser l'activité.	Est-ce que l'enfant suit une instruction pour une activité plaisante quand l'activité a l'habitude d'exister ?	Sauter sur un trampoline, nager…	**4**= au moins 3 activités sans prompt **3**= au moins 3 activités avec seulement guidance verbale ou pointage **2**= 3 ou plus activités avec un modèle et pas de guidances physiques **1**= 3 ou plus activités avec seulement guidances physiques	
C 3	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les « instructions » pour regarder un AR	Sur demande, l'enfant regarde l'AR tenu par l'étudiante	Si on lève un AR et qu'on demande à l'enfant de regarder, l'enfant regarde-t-il l'objet ?		**2**= readily, le fait dans n'importe quelle position **1**= regarde l'item uniquement s'il est face à lui	Pep
C 4	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les « instructions » pour regarder un objet quelconque	Sur demande, l'enfant regarde un objet quelconque présenté par l'expérimentateur	Si on montre un objet quelconque à l'enfant, et qu'on lui demande de regarder, le fait-il ?		**2**= readily, le fait dans n'importe quelle position **1**= regarde l'item uniquement s'il est face à lui	pep

C 5	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les « instructions » pour toucher un AR	Sur demande, l'enfant touche, prend un objet apprécié quelque soit sa position	Si on présente un item apprécié, et qu'on demande à l'enfant touche, prend…le fait-il ?	Chips au dessus de la tête…	**2**= readily, le fait dans n'importe quelle position **1**= regarde l'item uniquement s'il est face à lui	pep
C 6	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les « instructions » pour toucher un objet quelconque	Sur demande, l'enfant touche, prend un objet quelconque quelque soit sa position	Si on présente un item quelconque, et qu'on demande à l'enfant touche, prend…le fait-il ?	Stylo au dessus de la tête…	**2**= readily, le fait dans n'importe quelle position **1**= regarde l'item uniquement s'il est face à lui	pep

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 7	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suit les instructions pour réaliser une action appréciée hors contexte	L'enfant est capable de respecter une consigne qui concerne une activité plaisante même si elle n'apparaît pas à cet instant	L'enfant sera-t-il capable de suivre une instruction lui demandant de faire une activité appréciée même si ce n'est pas dans des conditions dans lesquelles l'action se produit habituellement.	Quand assis à table, l'enfant peut suivre l'instruction « saute sur le trampoline »…	**4**= au moins 3 activités sans aide **3**= au moins 3 avec seulement guidance verbale ou pointage **2**= 3 ou plus activités avec un modèle et pas de guidances physiques **1**= 3 ou plus activités avec seulement guidances physiques	
C 8	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suivre des instructions dans des activités routinières	L'enfant saura respecter les instructions lui demandant de réaliser une activité non préférée quand l'activité est présente.	L'enfant saura t-il respecter une consigne lui demandant de réaliser une activité non préférée quand cette activité apparaît fréquemment,	Après avoir été au toilette, l'enfant va respecter la consigne « lave tes mains »	**4**= au moins 3 activités sans aide **3**= au moins 3 avec seulement guidance verbale ou pointage **2**= 3 ou plus activités avec un modèle et pas de guidances physiques **1**= 3 ou plus activités avec seulement guidances physiques	

C 9	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les « instructions » pour donner un objet demandé non AR	L'enfant suit la requête qui lui demande de donner un item nommé non AR	Si on demande à l'enfant de donner un objet quelconque, non AR, le fait-il ?	Sur demande l'enfant donne une chaussure	**2**= généralement sans aide **1**= généralement avec aide	
C 10	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Réalise un geste moteur simple sur demande	L'enfant réalise le mouvement moteur simple demandé	L'enfant répond-t-il à la demande en réalisant le geste moteur simple ?	Tape dans les mains, tourne sur toi même, saute…	**2**= au moins 5 instructions sans prompt **1**= au moins 2 avec aide verbale ou visuelle	
C 11	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Touche l'item demandé parmi deux objets présentés	Quand un objet dans chaque main, l'enfant doit prendre celui demandé	Si on a un objet dans chaque main, l'enfant touche-t-il l'objet demandé ?		**2**= ok quelque soit position **1**= seulement si devant lui	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 12	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les instructions pour sélectionner une AR parmi 2 objets.	Quand on demande, l'enfant sélectionne un AR nommé parmi 2 objets tenus ou placés devant lui.	Si on lève ou place 2items (l'un étant AR) dans n'importe quelle position face à l'enfant, et qu'on lui demande de sélectionner l'AR, il va le faire.	Quand une chaussure est dans une main, une bouteille à bulles dans l'autre (AR) l'enfant va choisir la bouteille à bulles.	**2**= trouve toujours et rapidement l'AR **1**= choisi l'item qui est face à lui	
C 13	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suit les instructions pour choisir un des 2 items renforçants.	Sur demande, l'enfant sera capable de sélectionner un objet nommé par l'examinateur parmi 2 AR tenus ou placés devant l'enfant.	Si on lève ou place 2 AR dans n'importe quelle position face à l'enfant, et qu'on lui demande de sélectionner l'un d'entre eux, il va le faire.	Quand une boîte de raisins est dans une main (AR), une bouteille à bulles dans l'autre (AR) l'enfant va choisir la bouteille à bulles sur demande	**2**= trouve toujours et rapidement l'AR **1**= choisi l'item qui est face à lui	
C 14	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suit les instructions pour choisir un des 2 objets quelconques.	Sur demande, l'enfant sera capable de sélectionner un objet nommé par l'examinateur parmi 2 objets quelconques tenus ou placés devant l'enfant.	L'enfant peut-il sélectionner un objet spécifique parmi une sélection de 2 objets communs?	Quand un tasse et une chaussure sont placées devant l'enfant, l'enfant peut sélectionner la chaussure sur demande.	**4**= identifie réceptivement 50 items ou plus **3**= identifie au moins 25 objets **2**= 10 **1**=au moins 2	

C 15	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionne l'une des 2 images d'items communs.	Sur demande, l'enfant sera capable de sélectionner une image nommée par l'examinateur parmi 2 images d'objets quelconques tenus ou placés devant l'enfant.	L'enfant peut-il sélectionner une image spécifique parmi une sélection de 2 images d'objets communs?	Quand on présente une image d'un chien et d'une chaussure, l'enfant est capable de sélectionner l'image du chien sur demande.	**4**= identifie réceptivement 50 items ou plus **3**= identifie au moins 25 objets **2**= 10 **1**=au moins 2	
C 16	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Instructions variées pour sélectionner diverses réponses.	L'enfant doit être capable de sélectionner objets et images nommés par l'examinateur alors que celui-ci utilise diverses formes de questions (montre moi…, donne moi…, pointe …, où est…)	L'enfant peut-il sélectionner objets et images quand on lui demande sous diverses formes ?		**2**= sélectionne objets et images quand on pose 5 variétés **1**= 2 variétés de questions	
Tâches	**Scores**	**Nom de la tâche**	**Objectif de la tâche**	**Question**	**Exemples**	**Critères**	**Observations**
C 17	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Touche ses parties du corps.	L'enfant est capable de suivre les consignes lui demandant de toucher des parties de son propre corps.	Si on demande à l'enfant de toucher une partie de son corps, le fait-il ?		**4**= 10 ou plus **3**= 6 **2**= 4 **1**= 2 parties	
C 18	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Pointe les parties du corps d'une autre personne.	L'enfant est capable de suivre les consignes lui demandant de toucher des parties du corps d'une autre personne ou sur une photo.	Si on demande à l'enfant de toucher une partie du corps de son voisin ou d'une image, le fait-il ?		**4**= 10 ou plus **3**= 6 **2**= 4 **1**= 2 parties	
C 19	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Touche des parties de ses vêtements.	L'enfant est capable de suivre les consignes lui demandant de toucher des parties de son propre vêtement.	Si on demande à l'enfant de toucher une partie de ses vêtements, le fait-il ?		**2**= 4 items ou plus **1**= 2 items	

C 20	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Choisir par fonction.	L'enfant doit être capable de sélectionner des objets ou images d'items quand on lui dit leur fonction.	L'enfant peut-il sélectionner les items quand on lui en donne leur fonction ?	Donne moi celui avec lequel on peut couper en disposant les images de ciseaux, chaussures et cheval	**4**= au moins 25 items **3**= au moins 10 **2**= au moins 5 **1**= au moins 2	
C 21	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Choisir par dispositif. (description ?)	L'enfant doit être capable de sélectionner des objets ou images d'items quand on lui dit le dispositif.	L'enfant peut-il sélectionner les items quand on lui en donne le dispositif ?	Lequel possède une queue ? ceci en montrant les images suivantes : chaussures, cheval et ciseaux	**4**= au moins 2 dispositifs pour 25 items **3**= au moins 2 dispositifs pour 10 **2**= au moins au moins 1 pour 5 **1**= au moins 1 pour 2	
C 22	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Choisir par classe.	L'enfant doit être capable de sélectionner des objets ou images d'items quand on lui en donne la classe d'appartenance.	L'enfant peut-il sélectionner les items quand on lui en donne la classe d'appartenance ?	Lequel porte-tu ? en montrant un cheval, des chaussures, des ciseaux. L'enfant doit répondre les chaussures !	**4**= au moins 5 items pour 4 classes **3**= au moins 5 items pour 3 classes **2**= au moins 5 items pour 2 classes **1**= au moins 5 items pour 1 classe	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 23	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionne un objet parmi 3 ou plus proposés sur une table	L'enfant sera capable de sélectionner un objet spécifique pour au moins 100 objets communs quand l'objet est présenté parmi 3 objets ou plus sur une table face à l'enfant.	Si on place 3 objets sur une table dans n'importe quelle position et que l'on demande à l'enfant d'en sélectionner un parmi eux, peut-il sélectionner l'objet nommé ?	On peut tester cet item de diverses manières : pointe, donne-moi, montre, trouve…	**4**= identifie 100 objets ou plus **3**= 50au moins **2**= 10 objets **1**= 5 objets	Annexe 2
C 24	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionne une image parmi 3 ou plus	L'enfant sera capable de sélectionner une image spécifique pour au moins 100 images quand l'image est présentée parmi 3 images ou plus sur une table face à l'enfant.	Si on place 3 images d'objets communs sur une table dans n'importe quelle position et que l'on demande à l'enfant d'en sélectionner une parmi elles, peut-il	On peut tester cet item de diverses manières : pointe, donne-moi, montre, trouve…	**4**= identifie 100 images ou plus **3**= 50au moins **2**= 10 images **1**= 5 images	Annexe 2

				sélectionner l'objet nommé ?			
C 25	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Sélectionne 2 objets parmi un large ensemble	Sur demande, l'enfant sera capable de sélectionner 2 objets spécifiques parmi une large sélection d'objets placés sur une table devant lui.	L'enfant peut-il sélectionner 2 objets spécifiques parmi un large choix d'objets présentés devant lui ?	« donne moi la chaussure et le cuillère » parmi 10 objets présentés.	2= sélectionne 2 objets spécifiques quand on lui présente 10 objets ou plus 1= sélectionne 2 objets spécifiques quand on lui présente au moins 4 objets	
C 26	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Sélectionne 2 images parmi un large ensemble	Sur demande, l'enfant sera capable de sélectionner 2 images d'objets spécifiques parmi une large sélection d'images placées sur une table devant lui.	L'enfant peut-il sélectionner 2 images d'objets spécifiques parmi un large choix d'objets présentés devant lui ?	« donne-moi la chaussure et la cuillère » parmi 10 images d'objets présentées.	2= sélectionne 2 images d'objets spécifiques quand on lui présente 10 images ou plus 1= sélectionne 2 images d'objets spécifiques quand on lui présente au moins 4 objets	
C 27	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suivre une instruction pour aller vers une personne	L'enfant sera capable de traverser la pièce pour aller voir une personne « cible ».	L'enfant peut-il traverser la pièce pour aller voir une personne spécifique ?	« va voir Jean »	**2**= peut aller au moins vers 4 personne sur demande **1**= au moins 2 personnes	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 28	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suivre une instruction pour donner un item à quelqu'un ou placer un item à un endroit.	L'enfant est capable de traverser la pièce pour aller vers une personne et lui donner un objet ou pour poser un objet précis à un endroit donné.	Peut-on demander à l'enfant de traverser la pièce et d'aller à un endroit spécifique ou de se diriger vers une personne et de lui donner un objet précis ou de le poser ?	« donne le stylo à Jean »	**4**= peut se diriger vers au moins 2 personnes et 2 endroits pour donner/poser un objet précis **3**= 2 personnes ou 2 endroits sans aide **2**= 2 personne ou endroit avec seulement une aide verbale	

						1= 1 personne ou endroit avec une seule aide verbale	
C 29	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suivre une instruction pour aller vers une personne et lui donner un objet nommé.	L'enfant peut-il marcher à travers la pièce pour aller à un endroit précis ou vers une personne précise et lui donner un objet nommé.	Peut-on demander à l'enfant de marcher dans la pièce, pour aller à un endroit spécifique ou personne précise et donner un objet nommé ?	« Prends le livre sur la table et donne le moi »	**4**= peut se diriger vers au moins 2 personnes et 2 endroits pour donner/poser un objet précis **3**= 2 personnes ou 2 endroits sans aide **2**= 2 personne ou endroit avec seulement une aide verbale **1**= 1 personne ou endroit avec une seule aide verbale	
C 30	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Suivre une instruction pour aller vers une personne et réaliser une action.	L'enfant est-il capable de traverser la pièce, se diriger vers une personne et réaliser une action.	Peut-on demander à l'enfant d'aller vers une personne et de réaliser une action ?	« fait un bisous à Jim »	**4**= peut aller au moins vers 3 personnes et réaliser **2** actions **3**= 2 personnes, 2 actions **2=** 2 personne, 1 action **1**= 1 personne, 1 action	
C 31	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Réponse motrice spécifique à une consigne	L'enfant peut sélectionner des objets et images avec une réponse motrice spécifique quand on lui donne une variété de consignes spécifiques	L'enfant peut-il réaliser une sélection d'objets ou d'images quand on lui pose une consigne avec réponse spécifique attendue ?	« touche, pointe, donne moi, prend, pousse… »	**4**=répond correctement pour au moins 5 réponses sélectionnées **3**= 4 **2**= 3 **1**= 2	Annexe 4

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 32	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Démontre des actions spécifiques avec un objet quand on lui donne différents objets.	L'enfant est capable d'accomplir une simple action avec instruction quand on lui présente différents objets et que l'un d'entre eux est utilisé pour réaliser une action.	Quand l'enfant suit une instruction pour réaliser une action, quand plusieurs objets lui sont présentés, il utilise l'objet correspondant à la requête pour	« montre moi dormoir, écrire, couper, rouler… »	**2**= au moins 5 sans prompt **1**= au moins 2 avec seulement aide verbale ou pointage	

				démontrer l'action attendue. (disposer un oreiller et un crayon et demander « montre moi écrire »)			
C 33	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Réaliser une activité fictive donnée Mimer une activité	L'enfant répond aux consignes pour faire une activité fictive.	L'enfant répond-il aux consignes pour faire une activité alors que ce ne sont pas les conditions dans lesquelles elle apparaît ?	« Montre-moi… rire, pleurer, bailler, dormir, écrire, tapoter, couper, rouler. »	**2=** au moins 5 sans incitation **1=** au moins 2 avec seulement incitations verbales ou pointage.	
C 34	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner une image représentant une action parmi trois	Suite à une consigne, l'enfant doit sélectionner une image représentant une action donnée parmi trois images.	L'enfant sait-il sélectionner une image représentant une action donnée parmi trois images ?	La compétence peut être démontrée avec différentes réponses de sélection (pointer, prendre…)	**4=** sélectionne 20 images d'action ou plus et peut identifier plusieurs exemples différents de ces actions **3=** 10 actions **2=** 5 actions **1=** 2 images d'action.	
C 35	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Acquérir de nouvelles compétences de sélection sans entraînement intensif	L'enfant peut acquérir des compétences de sélection pour beaucoup d'objets nouveaux ou d'images d'objets après qu'on lui ai demandé moins de 5 fois de sélectionner les items.	L'enfant apprend-il de nouvelles compétences de discrimination réceptive dans la limite de 5 présentations ?	L'enfant apprend à sélectionner l'image du « téléphone » en 5 essais d'entraînement ou moins.	**2=** apprend facilement à sélectionner de nombreux nouveaux items après 5 demandes ou moins **1=** sélectionne de nombreux nouveaux items après moins de 10 demandes.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 36	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner les assistants de la communauté Fonctionnaires ??	L'enfant peut sélectionner les images des assistants de la communauté de son environnement.	L'enfant peut-il sélectionner les images des assistants de la communauté de son environnement ?	Enseignant, police, pompier…	**4=** sélectionner 4 assistants de la communauté ou plus **3=** en sélectionner 3 **2=** en sélectionner 2 **1=** en sélectionner 1.	

C 37	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Localiser des objets dans une grande image complexe	L'enfant peut localiser des images d'objets dans une grande image complexe.	L'enfant peut-il localiser des images d'objets dans une image complexe, contenant différents autres objets.	Trouver tous les poissons (les mêmes poissons) dans une image de fond marin.	**2=** peut trouver au moins 3 items sur 4 sur un dessin contenant au moins 10 autres items, **1=** peut trouver au moins 2 items sur 4 sur un dessin contenant au moins 5 autres items	
C 38	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Localiser des objets à partir de parties d'objets dans une grande image complexe	L'enfant peut localiser des objets lorsque ces objets ne sont qu'en partie visibles, dans une grande image complexe.	L'enfant peut-il localiser des objets lorsque ces objets ne sont qu'en partie visibles, dans une grande image complexe ?	Trouver tous les poissons quand ils ne sont qu'en partie visibles (la tête ou la queue) dans une image de fond marin.	**2=** peut trouver au moins 3 items sur 4 sur un dessin contenant au moins 10 autres items, **1=** peut trouver au moins 2 items sur 4 sur un dessin contenant au moins 5 autres items	
C 39	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner des sons courants dans l'environnement	L'enfant sélectionne l'image correcte quand il entend le son correspondant.	Quand on demande à l'enfant ce qu'il entend sur une cassette de sons courants ou après un son dans l'environnement naturel peut-il sélectionner une image de l'item produisant ce son ?	Bruit de machines, klaxon, sirène de police ou d'ambulance, animaux…	**4=** au moins 8 sons, **3=** au moins 6 sons, **2=** au moins 4 sons, **1=** au moins 2 sons.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 40	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner des adjectifs	L'enfant peut sélectionner un item parmi deux items similaires qui varient sur une dimension.	L'enfant peut-il sélectionner un item spécifique quand on lui présente deux items qui varient sur une seule dimension ?	Bloc rouge vs. bleu, grand / petit, chaud / froid, vieux / neuf, sec / mouillé, jour / nuit, dur / mou…	**4=** sélectionne au moins 20 adjectifs (au moins 3 couleurs, 2 formes et 2 tailles) **3=** au moins 10 adjectifs (au moins 5 qui ne sont pas des couleurs) **2=** au moins 5 adjectifs (peuvent tous être des couleurs)	pep

						1= peut identifier au moins 1 adjectif.	
C 41	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner un item avec deux caractéristiques spécifiques	L'enfant peut sélectionner un item spécifique qui a deux caractéristiques spécifiques dans une image ou parmi un ensemble d'objets.	L'enfant peut-il sélectionner un item spécifique qui a deux caractéristiques spécifiques dans une image ou parmi un ensemble d'objets.	La grosse balle rouge, le livre neuf…	**4=** 20 combinaisons de 2 caractéristiques **3=** 10 combinaisons de 2 caractéristiques **2=** 5 combinaisons de 2 caractéristiques **1=** 2 combinaisons de 2 caractéristiques.	
C 42	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner un ensemble d'items avec une caractéristique spécifique	L'enfant peut sélectionner tous les items ayant une caractéristique spécifique parmi un ensemble d'items variant sur une seule caractéristique.	L'enfant peut-il sélectionner différents items ayant une caractéristique spécifique parmi un ensemble d'items variant sur une caractéristique ?	Les rouges, ceux avec un trou, les propres / sales, les neufs / vieux…	**4=** sélectionne au moins 20 adjectifs (au moins 3 couleurs, 2 formes et 2 tailles) **3=** au moins 10 adjectifs (au moins 5 qui ne sont pas des couleurs) **2=** au moins 5 adjectifs (peuvent tous être des couleurs) **1=** peut identifier au moins 1 adjectif.	
C 43	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner un ensemble d'items avec deux caractéristiques spécifiques	L'enfant peut sélectionner un ensemble d'items qui ont deux caractéristiques spécifiques parmi un ensemble d'objets ou d'images similaires.	L'enfant peut-il sélectionner différents items ayant deux caractéristiques spécifiques parmi un ensemble d'items variant sur ces deux caractéristiques ?	Ceux qui sont gros et rouges, ceux qui sont verts avec un trou, les petites chaussures…	**4=** 20 combinaisons de 2 caractéristiques **3=** 10 combinaisons de 2 caractéristiques **2=** 5 combinaisons de 2 caractéristiques **1=** 2 combinaisons de 2 caractéristiques.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 44	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner des images associées	L'enfant est capable de sélectionner, parmi un ensemble, l'item qui est utilisé avec celui présenté quand on lui demande "Qu'est-ce qui va avec ça ?".	Quand on présente un ensemble d'items et qu'on en présente un autre en demandant ce qui va avec, l'enfant est-il capable de	Un verre et du jus, des chaussettes et des chaussures, un couteau et une fourchette…	**4=** peut sélectionner au moins deux images liées pour 20 items ou plus **3=** 2 images liées pour 10 items **2=** 1image liée pour 10	

				trouver l'item correspondant?		items **1=** au moins une image liée pour 5 items.	
C 45	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Suivre une instruction induisant une séquence de comportements	L'enfant est capable de sélectionner trois items dans une séquence donnée.	L'enfant est-il capable de sélectionner trois items dans une séquence donnée ?	« Touche la chaussure puis touche la chaussette »	**2=** sélectionne correctement 3 items dans une séquence donnée **1=** sélectionne correctement 2 items	
C 46	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Sélectionner « pareil » et « différent »	Quand on présente 2 items et un autre correspondant à l'un d'eux, l'enfant peut sélectionner celui qui est pareil ou différent.	Quand on présente 2 items et un autre correspondant à l'un d'eux, l'enfant peut-il sélectionner celui qui est pareil ou différent.		**2=** peut sélectionner items "pareil" et "différent" quand ils varient sur 1 caractéristique **1=**quand ils varient sur deux caractéristiques ou plus.	
C 47	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Comprendre les prépositions	L'enfant peut suivre des instructions qui incluent des sélections impliquant des prépositions.	L'enfant peut-il suivre des instructions qui incluent des sélections impliquant des prépositions ?		**4=** au moins 6 prépositions **3=** au moins 5 prépositions **2=** au moins 3 prépositions, **1=** au moins 2.	
C 48	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Comprendre les pronoms	L'enfant peut suivre des instructions qui incluent des sélections impliquant des pronoms.	L'enfant peut-il suivre des instructions qui incluent des sélections impliquant des pronoms ?		**4=** au moins 8 pronoms, **3=** au moins 4 pronoms, **2=** au moins 3 pronoms, **1=** au moins 2 pronoms.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
C 49	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner les non-exemples	L'enfant peut sélectionner les items qui ne sont pas des exemples d'une classe d'items.	L'enfant peut-il sélectionner les items qui ne correspondent pas à un critère donné ?	«ce qui n'est pas de la nourriture »	**4=** au moins 3 exemples de 10 catégories **3=** 3 exemples d'au moins 5 catégories **2=** 3 exemples d'au moins 3 catégories **1=** 3 exemples d'au moins 2 catégories.	
	0 1 2		L'enfant peut sélectionner	L'enfant peut-il	Scènes de plage,	**2=** sélectionne au moins	

C 50	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Sélectionner des images représentant un lieu ou une activité présentée ans une scène.	des images représentant un lieu ou une activité.	sélectionner des images représentant un lieu ou une activité donnés parmi un ensemble d'images ?	fête d'anniversaire, pique-nique, cirque…	4 images représentant des lieux ou des activités **1=** sélectionne au moins 2 images représentant des lieux ou des activités.	
C 51	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner des images représentant des émotions	L'enfant peut sélectionner des images de visages représentant diverses émotions.	L'enfant peut-il sélectionner des images de visages représentant diverses émotions.	Joyeux, triste, surpris, effrayé, étonné…	**4=** au moins 4 émotions, **3=** au moins 3 émotions, **2=** au moins 2 émotions, **1=** au moins 1 émotion.	
C 52	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sélectionner des images représentant des interactions sociales	L'enfant peut sélectionner des images représentant diverses interactions sociales.	L'enfant peut-il sélectionner des images représentant diverses interactions sociales ?	Jouer, se battre, parler, travailler, débattre, taquiner…	**4=** sélectionne des images représentant au moins 4 interactions sociales **3=** au moins 3 interactions sociales **2=** au moins 2 interactions sociales **1=** au moins 1 interaction sociale.	

ANNEXE 6: Items de l'ABLLS "Requests"

Ce travail est une traduction non-officielle de la grille d'évaluation de l'ABLLS. Il nous a néanmoins paru plus intéressant de vous la fournir ainsi pour que vous puissiez avoir une idée des items en question. Certaines difficultés liées à la traduction seront retrouvées au long des items.

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 1	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes par indication	L'étudiant sera capable d'indiquer spécifiquement les items et activités qu'il veut en les pointant, en secouant, ou en restant devant le item ou l'activité particulière (sans utiliser de mots ou de langage de signes).	Est ce que l'étudiant indique des items et activités spécifiques qu'il veut en pointant, en secouant ou en restant devant les items et activités particulières (sans utiliser de mots ou de langage de signes) ?		**2=** un total d'au moins 5 demandes par jour lesquelles inclus au moins 3 items ou activités différentes **1=** Demandes 1 item ou activité au moins une fois par jour.	
F 3	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demandes contrôlées multiples	L'étudiant demandera ce qu'il veut quand le renforçateur est présent et un mot et signe donné	Si vous demandez « qu'est ce que tu veux ? » avec le renforçateur présent et une guidance imitative (mot ou signe) est ce que l'étudiant demandera l'item ?		**4=** 10 ou plus d'items ou activités **3=** 6 items ou activités **2=** 4 items ou activités **1=** 1 item ou activité.	
F 3	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demande avec le renforçateur présent et quand on demande « qu'est ce que tu veux ? »	L'étudiant demandera ce qu'il veut avec le renforçateur présent en utilisant soit des mots ou des signes.	Est ce que l'étudiant demandera les items ou les événements renforçants en utilisant soit des mots ou des signes ?		**4=** 10 ou plus d'items ou activités **3=** 6 items ou activités **2=** 4 items ou activités **1=** 1 item ou activité.	
F 4	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demande quand on demande « qu'est ce que tu veux ? »	L'étudiant demandera des items qu'il veut sans renforçateurs présents.	Si vous demandez « Qu'est ce que tu veux ? » est ce que l'étudiant demandera un item ou une activité ?		**4=** 10 ou plus d'items ou activités **3=** 6 items ou activités **2=** 4 items ou activités **1=** 2 item ou activité.	
F 5	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demandes spontanées (sans guidance)	L'étudiant demandera au moins 10 items qu'il veut utilisant une réponse	Combien d'items ou activités spécifiques peut-il demander	L'étudiant demande un gâteau sans lui avoir demandé ce	**4=** 10 items ou activités spécifiques ou plus en l'absence de ces items	

	0 1 2 3 4		spécifique (avec des mots ou le langage des signes)	spontanément en utilisant une réponse spécifique (avec des mots ou le langage des signes)?	qu'il voulait.	**3=** 6 items ou activités spécifiques **2=** 4 items ou activités spécifiques **1=** 2 items ou activités spécifiques (peuvent être présents).	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 6	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demande aux autres d'effectuer une action	L'étudiant sera capable de demander aux autres d'effectuer des actions.	Est ce que l'étudiant demande aux autres d'exécuter des actions spécifiques ?		**4=** Peut demander 10 ou plus actions différentes **3=** 6 actions **2=** 3 actions **1=** 1 action.	
F 7	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demandes d'attention	L'étudiant sera capable de demander aux autres de faire attention à ses actions.	Est-ce que l'étudiant demande aux autres de faire attention à ses actions (« Regarde moi », Regarde ça ») ?	Appeler une personne par son nom pour avoir de l'attention, prendre la main, dire « Regarde moi », « Regarde ça », « Regarde ce que je fais ».	**4=** 10 demandes ou plus par jour **3=** 6 demandes par jour **2=** 4 demandes par jour **1=** 2 demandes par jour.	
F 8	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Demandes d'items absents nécessaires pour une tâche	Quand il y a seulement quelques items donnés nécessaires pour une activité, l'étudiant demandera l'item manquant.	Quand un item est nécessaire pour compléter une tâche, est-ce que l'étudiant demandera l'item manquant ?	Donner un verre sans jus de fruit, donner un bol de céréales sans cuillère.	**4=** 10 ou plus **3=** au moins 6 **2=** au moins 3 **1=** 1 item manquant.	
F 9	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes avec mouvements de la tête ou en disant Oui/Non	L'étudiant sera capable de demander ou rejeter des items et activités proposés en utilisant les mouvements de la tête pour spécifier « oui » ou « non ».	Est-ce que l'étudiant indiquera ce qu'il veut ou ne veut pas en le disant ou en utilisant des mouvements de tête pour spécifier « Oui » ou « Non » ?		**2=** oui et non à la fois, **1=** seulement un des deux.	
F 10	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes en utilisant des phrases	L'étudiant posera des questions en forme de phrase pour obtenir des items, des	Est-ce que l'étudiant peut demander des items, actions, ou des	Je voudrait un jus de fruit, puis-je avoir du popcorn, donnes	**2=** utilise couramment deux mots ou plus pour demander des items ou	

	0 1 2		actions, ou informations.	informations en utilisant une phrase ?	moi une banane	activités **1=** utilise parfois 2 mots ou plus.	
F 11	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'aide	L'étudiant demandera de l'aide quand il en aura besoin.	Peut-il demander de l'aide (« Aide moi ») ?		**2=** demandes d'aide dans une large variété de situations **1=** demander de l'aide dans seulement 1 ou 2 situations spécifiques (lacer ses chaussures)	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 12	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demande aux autres d'arrêter une activité ou enlever un item	l'étudiant sera capable de demander aux autres d'enlever un item ou d'arrêter une activité.	Est-ce que l'étudiant peut demander aux autres d'enlever un item ou d'arrêter une activité ?	Demander aux autres d'arrêter la musique, un ventilateur, d'arrêter de courir	**2=** Peut le faire spontanément **1=** dans des situations inventées.	
F 13	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information en utilisant « c'est quoi »	L'étudiant posera des questions pour obtenir de l'information	Est-ce que l'étudiant demande l'information en utilisant les questions « c'est quoi » ?		**2=** Demande spontanément dans des situations non apprises quand les items non connus sont présents **1=** dans des situations apprises (ou guidé)	
F 14	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information en utilisant «où »	L'étudiant posera des questions pour obtenir de l'information	Est-ce que l'étudiant demande l'information en utilisant les questions « où » ?		**2=** Demande spontanément dans des situations non apprises quand les items non connus sont présents **1=** dans des situations apprises (ou guidé)	
F 15	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information en utilisant «Qui /Quoi »	L'étudiant posera des questions pour obtenir de l'information	Est-ce que l'étudiant demande l'information en utilisant les questions « Qui/Quoi » ?		**2=** Demande spontanément dans des situations non apprises quand les items non connus sont présents **1=** dans des situations apprises (ou guidé)	

F 16	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information en utilisant «Lequel »	L'étudiant posera des questions pour obtenir de l'information	Est-ce que l'étudiant demande l'information en utilisant les questions « Lequel » ?		**2=** Demande spontanément dans des situations non apprises quand les items non connus sont présents **1=** dans des situations apprises (ou guidé)	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 17	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information en utilisant « quand »	L'enfant posera des questions afin d'obtenir des informations	Est-ce que l'enfant utilise « quand » pour demander des informations		**2**= pose des questions spontanément avec « quand » dans des situations de non entraînement lorsque des items inconnus sont présents **1**= peut poser des questions avec « quand »lorsque des items inconnus sont présentés dans des situations d'entraînement (ou autre chose guidée)	
F 18	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information utilisant « comment »	L'enfant posera des questions afin d'obtenir des informations	Est-ce que l'enfant utilise « comment » pour demander des infos	« montre-moi comment tu fais ça »	**2=** pose spontanément des questions avec « comment » dans des situation de non entraînement quand des items inconnus sont présentés **1**= peut demander des question avec « comment » lorsque des items inconnus sont présentés dans des situations d'entraînement (ou autre chose guidée)	

F 19	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information avec « peut », « pourrais »	L'enfant posera des questions afin d'obtenir des informations	Est-ce que l'enfant pose des questions pour obtenir des infos	pourrais…, Peut…	**2=** utilise spontanément, au moins 2 questions de la forme de non « est-ce que » **1**= utilise au moins une fois spontanément une question de la forme de non « est-ce que »	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 20	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes d'information utilisant « pourquoi »	L'enfant posera des questions afin d'obtenir des informations	Est-ce que l'enfant utilise « pourquoi » pour demander des infos		**2=** utilise spontanément « pourquoi » pour poser des questions dans des situations de non entraînement lorsque des items inconnus sont présents **1**= peut poser des questions avec « pourquoi » lorsque des items inconnus sont présentés en situations d'apprentissage (ou autre chose guidée)	
F 21	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demande de futurs objets ou évènements	L'enfant sera capable de demander pour des objets ou actions qu'il pourra obtenir dans le futur	Est-ce que l'enfant demande pour des objets ou activités qu'il pourra avoir accès plus tard	Le matin, l'enfant demande à regarder une cassette vidéo après le petit déjeuner	**2=** demande spontanément des objets ou activités une ou plusieurs journées à l'avance **1=** demande spontanément d'avoir des items ou participer à des activités après accomplissement d'une activité ou plus tard dans le journée	

F 22	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes avec adjectifs	L'enfant sera capable de demander des objets avec des adjectifs (par ex., grand cheval)	L'enfant peut-il demander des objets en utilisant des adjectifs (par ex., grand cheval) ?	Pendant qu'il joue avec un jouet de la ferme, fixer l'enfant prqu'il demande le « grand cheval »	**2=** utilise spontanément au moins 4 adjectifs avec un nom lorsqu'il demande un objet **1=** utilise au moins 2 adjectifs avec ou sans nom dans des situations arrangées	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 23	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes avec prépositions	L'enfant sera capable de demander des objets avec des prépositions (par ex., dans la boîte)	L'enfant peut-il demander des objets en utilisant des adverbes (par ex., dans la boîte) ?	Pendant que l'enfant joue avec un petit bonhomme, il demande le bonhomme pour être mis « dans le berceau »	**2=** utilise spontanément au moins 4 prépositions avec un nom lorsqu'il demande un objet **1=** 2 prépositions au moins avec ou sans nom dans des situations arrangées	
F 24	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes avec adverbes	L'enfant sera capable de demander pour des activités avec des adverbes (par ex., pousse-moi rapidement)	L'enfant peut-il demander pour des actions en utilisant des adverbes (par ex., pousse-moi rapidement) ?	Pendant que le train est en marche, l'enfant dit « poussez-moi vite »	**2=** utilise spontanément au moins 4 adverbes avec un nom lorsqu'il demande pour une activité **1=** utilise au moins 2 adverbes avec ou sans activité dans des situations arrangées	
F 25	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes avec pronoms	L'enfant sera capable de demander des objets avec des pronoms (par ex., je veux ton chapeau)	L'enfant peut-il demander des objets en utilisant des pronoms (par ex., je veux ton chapeau) ?	Pendant qu'il joue à s'habiller, l'enfant dit « je veux ton chapeau »	**2=** utilise spontanément au moins 4 pronoms avec un nom lorsqu' il demande un objet **1=** utilise au moins 2 pronoms avec ou sans nom dans des situations arrangées	

F 26	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Acquiert de nouvelles demandes sans entraînement intensif	L'enfant sera capable d'acquérir de nouvelles demandes pour beaucoup de nouveaux objets, activités, ou information après avoir été soumis à demander ces objets moins de cinq fois	L'enfant est-il capable d'acquérir de nouvelles demandes pour beaucoup de nouveaux objets, activités, ou information, après avoir été soumis à ces items moins de 5 fois ?		**2=** apprend rapidement de nouvelles demandes sans entraînement direct, **1=** est capable rapidement d'apprendre de nouvelles demandes d'objets, d'activités, ou d'information lorsque l'on lui fait demander ces items moins de 5 fois	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
F 27	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Demandes spontanées	L'enfant demandera spontanément des objets, activités, ou de l'information durant la journée	L'enfant demandera-t-il spontanément des objets, activités, ou information durant le journée ?		**2=** demande spontanément des objets, activités, ou information au moins 20 fois par jour, **1=** demande spontanément des objets, activités, ou information au moins 10 fois par jour	

ANNEXE 7 : Items de l'ABLLS « Labeling »

Ce travail est une traduction non-officielle de la grille d'évaluation de l'ABLLS. Il nous a néanmoins paru plus intéressant de vous la fournir ainsi pour que vous puissiez avoir une idée des items en question. Certaines difficultés liées à la traduction seront retrouvées au long des items.

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 1	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de renforçateurs	L'enfant étiquette les items renforçants	Si tu demandes « qu'est-ce que c'est ? » avec un de ses items renforçants présent, est-ce que l'enfant identifiera l'item ?		**4=** 10 ou plus d'étiquettes, **3=** 6 étiquettes **2=** 4 étiquettes **1=** 2 étiquettes	
G 2	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes d'objets familiers	L'enfant étiquette au moins 100 objets qui sont habituellement trouvés dans son environnement	Si tu demandes « qu'est-ce que c'est ? » avec un item familier présent, l'enfant identifiera-t-il l'item ?		**4=** 100 étiquettes d'items ou plus et peut identifier plusieurs exemplaires différents (incluant de nouveaux exemplaires) de la plupart de ces items **3=** 50 étiquettes d'au moins un exemplaire de l'item **2=** 10 étiquettes **1=** 5 étiquettes	
G 3	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de personnes familières (personnes réelles, nom des professionnels)	L'enfant étiquette les gens de son environnement	Si tu demandes « qui est-ce ?» avec la personne présente, l'enfant identifiera-t-il la personne ?		**4=** 10 personnes ou plus **3=** 6 personnes **2=** 4 personnes **1=** 2 personnes	
G 4	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes d'images d'items familiers	L'enfant étiquette au moins 100 images d'items qui sont habituellement trouvés dans son environnement	Si tu demandes « qu'est-ce que c'est ?» lorsqu'une image d'un item familier est présentée, l'enfant identifiera-t-il l'item?		**4=** 100 étiquettes ou plus d'images d'items et peut identifier plusieurs exemplaires différents (incluant de nouveaux exemplaires) de la plupart de ces items **3=** 50 étiquettes d'au moins 1 exemplaire de	

						l'item **2=** 10 étiquettes **1=** 5 étiquettes	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 5	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes d'activités en cours habituelles	L'enfant étiquette des activités familières	Si tu demandes « qu'est-ce que tu fais ? » en présence d'une activité en cours, l'enfant identifiera-il l'activité ?		**4=** 20 étiquettes d'actions ou plus et peut identifier plusieurs exemplaires différents (incluant de nouveaux exemplaires) de la plupart de ces actions **3=** 10 actions **2=** 5 actions **1=** 2 actions	
G 6	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes d'images d'actions courantes	L'enfant devra étiqueter des images d'actions courantes	Si vous demandez : « qu'est ce qu'il fait ? » en montrant une image d'action, est-ce que l'enfant identifiera l'action ?		**4=** 20 étiquettes ou plus d'images d'actions et peut identifier plusieurs exemplaires différents (incluant de nouveaux exemples) de la plupart de ces actions **3=** 10 actions **2=** 5 actions **1=** 2 actions	
G 7	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Acquérir de nouvelles demandes sans entraînement intensif	L'enfant sera capable d'acquérir de nouvelles étiquettes pour beaucoup de nouveaux items courants ou images d'items après qu'on lui ait demandé de nommer les items moins de cinq fois	L'enfant est-il capable d'acquérir des étiquettes pour beaucoup de nouveaux items ou d'images d'item après avoir dit le nom des items moins de cinq fois ?		**2=** apprend facilement le nom de beaucoup de nouveaux items seulement en entendant le nom de ces items employés par d'autres (sans entraînement direct) **1=** est capable d'apprendre facilement l'étiquette des items courants quand on lui demande de les nommer moins de cinq fois.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 8	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquettes d'items utilisant des phrases	L'enfant sera capable d'utiliser une variété de phrases dans l'étiquetage des items, et il utilisera fréquemment ces phrases sans sollicitation.	Est-ce que l'enfant emploie une variété de phrases quand il étiquette les items et si oui, est ce que l'enfant emploie fréquemment ces phrases sans incitation ?	"c'est un avion", Regarde, un avion. Je vois un avion. Ceci est un avion	**2=** quand l'enfant spontanément étiquettera des items, il inclura une phrase dans au moins la moitié de toutes les étiquettes spontanées et utilisera au moins deux phrases différentes **1=** quand il est encouragé, l'enfant pourra étiqueter les items en utilisant au moins deux phrases différentes	
G 9	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes des parties du corps	L'enfant sera capable d'étiqueter les parties ordinaires de son corps ou celles des autres	L'enfant sait il étiqueter les parties de son corps ou celles des autres ?	Etiquettes de nez, yeux, cheveux, les siens, ceux d'une poupée, d'une autre personne ou d'une image d'une personne	**4=** sait étiqueter 20 ou plus de parties de son propre corps ou celles des autres **3=** 10 parties du corps **2=** 5 parties du corps **1=** au moins deux parties de son propre corps ou celle des autres.	
G 10	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette des parties ou des caractéristiques des objets	L'enfant sera capable d'étiqueter les parties ou les caractéristiques des objets	L'enfant sait il étiqueter les parties ou les caractéristiques des objets ?	Tout en regardant les images d'une voiture, l'enfant étiquette la porte, la roue et la fenêtre	**4=** 3 parties ou caractéristiques de 6objets ou plus **3=** 3 parties ou caractéristiques de 4 objets ou plus **2=** 2 parties ou caractéristiques de 4 objets ou plus **1=** 2 parties ou caractéristiques de 2 objets ou plus.	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 11	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes des adjectifs	L'enfant devra être capable d'employer les adjectifs qui décrivent des objets	L'enfant est il capable d'identifier les propriétés des objets (couleur, taille, forme, texture, longueur, etc..)?	Le camion est rouge. La chaussure est... grande/petite. Cette eau est chaude / froide	**4=** Les étiquettes utilisant au moins 20 adjectifs (incluant au moins 3 couleurs, 2 formes et 2 tailles) **3=** au moins 10 adjectifs (dont 5 ne sont pas des couleurs) **2=** au moins 5 adjectifs (peuvent tous être des couleurs) **1=** peut identifier au moins un adjectif	pep
G 12	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette des items, une fois donnée la fonction	L'enfant devra être capable d'étiqueter l'items une fois seulement donnée la fonction de l'item	En présence des items ou des images des items, l'enfant peut-il étiqueter des items une fois seulement donnée la fonction de l'item	Quand vous montrez des images des ciseaux, une chaussure et un cheval, et que vous demandez : « avec lequel coupes tu ? L'enfant doit dire « ciseaux »	**4=** au moins 25 items **3=** au moins 10 **2=** au moins 5 items **1=**2 items	
G 13	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette des items, une fois donnée une de ses caractéristiques	L'enfant devra être capable d'étiqueter l'item une fois seulement donnée une de ces caractéristiques	En présence des items ou des images des items, l'enfant peut-il étiqueter des items une fois seulement donnée une de ces caractéristiques ?	Quand vous montrez des images de ciseaux, une chaussure et un cheval, et vous demandez : « lequel a une queue ? »l'enfant doit dire un « cheval »	**4=** au moins 25 items **3=** au moins 10 **2=** au moins 5 **1=** au moins 2 items	

G 14	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette des items, une fois donnée sa classe	L'enfant devra être capable d'étiqueter l'item une fois seulement donnée sa classe	En présence de plusieurs items ou images d items, l'enfant peut-il étiqueter des items une fois seulement donnée sa classe ?	Quand vous montrez des images de ciseaux, une chaussure et un cheval, et que vous demandez : « lequel est un vêtement ?» l'enfant doit dire « chaussure »	**4=** au moins 5 items de 4 classes **3=** au moins items de 3 classes **2 =** au moins items de 2 classes **1=** au moins 5 items de 1 classe	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 15	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette de fonction d'un item	L'enfant devra être capable d'étiqueter la fonction de l'items une fois seulement donnée sa classe quand on lui demande : « Que faites vous avec ceci ?	Quant on montre un item ou une image d'item, l'enfant peut il identifier la fonction de l'item ?	Quand on montre une image de verre et qu'on lui demande : « que fais tu avec un verre ? » l'enfant doit dire « boire »	**4=** au moins 25 items **3=** au moins 10 **2=** au moins 5 **1=** au moins 2 items.	
G 16	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette de classe d'un objet	L'enfant devra être capable d'étiqueter la classe d'un item individuel	L'enfant peut-il identifier la classe à laquelle un article appartient ?	Quant on montre l'image d'une chemise et qu'on lui demande ce qu'est une chemise ? L'enfant doit dire « des vêtements »	**4=**5 items de 10 catégories **3=** 3 items de 5 catégories **2=** 2 items de 5 catégories **1=** 2 items de 2 catégories	
G 17	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette la classe d'un ensemble d'items	L'enfant devra être capable de regarder une image ou un ensemble d'items concrets et être capable d'étiqueter la classe de l'ensemble des items	L'enfant peut il regarder une image ou un ensemble d'items concrets et étiqueter la classe de l'ensemble des items (nourriture, vêtements, animaux) ?	Quant on montre un collier, un anneau et une boucle d'oreille, l'enfant doit dire « bijou »	**4=** 5 items de 10 catégories **3=** 3 items de 5 catégories **2=** 2 items de 5 catégories **1=** 2 items de 2 catégories	

G 18	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquette par l'indication oui/ non	L'enfant devra être capable de répondre oui ou non ou bouger sa tête pour indiquer oui ou non pour identifier le nom d'un item ou d'une activité qui répond à un critère pré-spécifié	L'enfant peut il dire ou bouger sa tête pour oui ou non pour identifier le nom d'un item qui lui est montré ou indiquer si l'items correspond à un critère spécifié au préalable	Quant on présente une image de chat et qu'on lui demande : « est ce que c'est un chat ? » L'enfant doit bouger sa tête pour indiquer le « non »	**2=** oui ou non pour ce qui est des caractéristiques des items présents **1=** oui ou non en ce qui concerne les étiquettes des items présents	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 19	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquette de caractéristiques d'items absents ou incorrects	L'enfant devra être capable d'étiqueter les parties d'items d'une image donnée absente et manifestement incorrecte (une voiture sans roues)	L'enfant peut il étiqueter la partie des items absent et manifestement incorrect ?	Quand on demande : « qu'est ce qui est mauvais? »L'enfant doit identifier que le serpent a des oreilles de lapin et quand on demande : « qu'est ce qui manque ? » L'enfant doit identifier qu'il manque à l'éléphant ses oreilles	**2=** identifier au moins 5 exemples dans lequel un partie des items d'une image sont manquant et 5 exemples dans lesquels une partie est manifestement incorrecte **1 =** pouvoir identifier au moins 5 parties d'items d'une image manquant et manifestement incorrect	
G 20	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquette d'exclusion d'une catégorie (négation)	Quand on présente un ensemble d'items dans lequel tous excepté un des items appartiennent à une classe particulière d'items, l'enfant devra être capable de nommer les items qui n'appartiennent pas à cet ensemble particulier.	L'enfant peut il identifier un item particulier qui n'appartient à un ensemble d'items ?	Par exemple : une fois donné 4 items de nourriture et une voiture, quand on demande » qu'est ce qui n'appartient pas à la catégorie ? L'enfant doit répondre : « voiture »	**4=** items de 10 catégories **3=** 6 catégories **2=** 4 catégories **1=** 2 catégories	

G 21	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Identifier des problèmes évidents	L'enfant devra être capable d'identifier un problème évident ou urgent	Quand on montre une image d'un problème évident de situation et qu'on demande : « qu'est ce qui ne va pas ? » l'enfant peut il identifier le problème ?	Une maison est en feu, un accident de voiture, inondation	**2=** pouvoir identifier au moins 3 problèmes de situation évidents différents **1=** pouvoir identifier au moins un problème de situation évident	
G 22	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Deux- composantes d'étiquette (noms) avec des objets	L'enfant devra être capable d'étiqueter un ensemble d'items donner par lui	L'enfant peut il identifier deux objets ou plus présentés ensemble ?	Quand on montre deux images d'animaux et qu'on demande : « qui sont ils ? » l'enfant doit dire « chat et chien »	**4=** au moins 20 pairs d'items **3=** au moins 10 pairs d'items **2=** au moins 5 pains d'items **1=** au moins une paires de 2 items	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 23	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Des étiquettes à deux composantes (noms) avec des images	L'enfant devra être capable d'étiqueter plus d'un item présenté sur un jeu d'image	L'enfant peut il identifier deux objets ou plus présenté sur un jeu d'image ?	Quand on montre une images de cours de récréation, l'enfant doit dire : « balancer, glisser » (le « et » n'est pas demandé)	**4=** au moins 20 pairs d'items **3=** au moins 10 pairs d'items **2=** au moins 5 pains d'items **1=** au moins une paires de 2 items	
G 24	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquettes à deux composantes avec des phrases « porteuses »	L'enfant devra être capable d'employer une variété de phrases porteuses dans l'étiquetage des items multiples, et utilisera fréquemment ces phrases porteuses sans incitation	Est-ce que l'enfant emploie une variété de phrases porteuses dans l'étiquetage des multiples items, et si oui, est ce que l'enfant emploie fréquemment ces phrases porteuses sans incitation ?	C'est un avion et un hélicoptère. Regarde un avion et un hélicoptère. Je vois un avion et un hélicoptère. Il y a un avion et un hélicoptère	**2=** quand l'enfant inclura spontanément des phrases porteuses dans au moins la moitié de toutes les étiquettes spontanées et utilise au moins deux phrases porteuses différentes **1=** quand, l'enfant pourra, avec des incitation, étiqueter les items en utilisant au moins deux phrases différentes	

G 24	0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquettes à deux composantes avec des phrases « porteuses »	L'enfant devra être capable d'employer une variété de phrases porteuses dans l'étiquetage des items multiples, et utilisera fréquemment ces phrases porteuses sans incitation	Est-ce que l'enfant emploie une variété de phrases porteuses dans l'étiquetage des multiples items, et si oui, est ce que l'enfant emploie fréquemment ces phrases porteuses sans incitation ?	C'est un avion et un hélicoptère. Regarde un avion et un hélicoptère. Je vois un avion et un hélicoptère. Il y a un avion et un hélicoptère	**2=** quand l'enfant inclura spontanément des phrases porteuses dans au moins la moitié de toutes les étiquettes spontanées et utilise au moins deux phrases porteuses différentes **1=** quand, l'enfant pourra, avec des incitation, étiqueter les items en utilisant au moins deux phrases différentes	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 25	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de deux composants (nom - verbe)	L'enfant pourra étiqueter un nom et un verbe en association	L'enfant peut-il identifier un objet et l'action effectuée avec l'objet ?	Lorsqu'on fait rouler une boule, l'enfant peut dire « la boule roule ». Lorsqu'on voit une fille se promener sur un vélo dans un parc, l'enfant peut dire « se promener en vélo »	**4=**utilise au moins 10 verbes avec une variété de noms **3=**utilise au moins 5 verbes avec une variété de noms **2=**au moins 5 paires nom-verbe **1=**au moins 2 paires nom-verbe	
G 26	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de deux composants (nom – verbe)	L'enfant pourra étiqueter un adjectif et un nom en association	L'enfant peut-il identifier un objet et une propriété de l'objet ?	Lorsqu'on présente une balle rouge, l'enfant peut dire « la boule rouge »	**4=**utilise au moins 10 adjectifs avec une variété de noms **3=**utilise au moins 5 adjectifs avec une variété de noms **2=**au moins 5 paires nom-adjectif **1=**au moins 2 paires nom-adjectif	

G 27	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes des aides de la communauté	L'enfant pourra étiqueter des images des aides communes de la communauté dans son environnement	Si on demande « Qui est-ce ?) avec l'image présentée, l'enfant pourra-t-il identifier des aides communes de la communauté dans son environnement ?	Professeur, policier, physicien, employé de bureau, pompier	**4=**4 ou plus étiquettes **3=**3 étiquettes **2=**2 étiquettes **1=**1 étiquettes	
G 28	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de bruits environnementaux communs	L'enfant pourra étiqueter des sons communs dans son environnement	En écoutant un enregistrement de sons communs ou en entendant un son de l'environnement naturel, si on demande « Qu'est-ce que tu entends ? », l'enfant pourra- t-il identifier le son commun ?	Outils/ Machines : scie, sonnerie, sons d'alerte, klaxon de voiture, sifflements du train, sirènes d'ambulance/police, animaux Evènements/ Activités : Fête d'anniversaire, jeu de baseball, véhicules, train...	**4=**au moins 8 sons **3=**au moins 6 sons **2=**au moins 4 sons **1=**au moins 2 sons	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 29	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Utiliser une expression en étiquetant un nom avec un verbe ou un adjectif	L'enfant utilisera une expression en étiquetant les associations des noms avec des verbes ou adjectifs et utilisera fréquemment ces phrases sans incitation	Si on demande « Qu'est-ce que c'est ? »quand l'item est présenté, l'enfant identifiera l'item accompagné par un verbe ou un adjectif en incluant une expression telle que « c'est un … »	Quand une balle est présentée, l'enfant dira « c'est une balle rouge », « le vois une balle qui bondit », « c'est une vieille balle », « regarde, une petite balle ! »	**2=** quand les items sont étiquetés spontanément, l'enfant inclura une expression au moins à la moitié des étiquettes spontanées et utilise au moins 2 phrases différentes **1=** quand on incite, l'enfant peut étiqueter les items en utilisant au moins deux phrase différentes	
G 30	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de prépositions	L'enfant pourra étiqueter la position d'un item par rapport à d'autres items	L'enfant emploie-t-il de façon expressive les prépositions ?	Quand une balle est montrer dans une tasse et qu'on demande « Où est la balle ? », l'enfant	**4=** au moins 10 prépositions **3=** au moins 6 prépositions **2=** au moins 4	Voir appendice 8 : liste de prépositions

					dira « dans la tasse »	prépositions **1=** au moins 2 prépositions	
G 31	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Utiliser des expressions en utilisant des prépositions	L'enfant pourra utiliser une expression en utilisant une préposition et utilisera fréquemment ces expressions sans incitation	Si on demande à l'enfant par exemple : « Où est la tasse », répondra-t-il en utilisant une expression ? (ex : elle est sur la table)	Quand on demande « où est la tasse », l'enfant répondra sur la table	**2=** l'enfant inclura une expression au moins à la moitié des étiquettes spontanées utilisant des prépositions et utilise au moins deux phrases différentes **1=** Quand on incite, l'enfant peut utiliser au moins 2 phrases différentes pour étiqueter la position des items	
G 32	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes de pronoms	L'enfant pourra étiqueter des pronoms	L'enfant emploie-t-il des pronoms (il, elle, mon…)	Quand on demande « qui est en train de sauter ? », l'enfant dira « toi »	**4=** au moins 8 pronoms **3=** au moins 5 pronoms **2=** au moins 3 pronoms **1=** au moins 1 pronom	Voir appendice 9 : liste de pronoms

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 33	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Utiliser des expressions en utilisant des pronoms	L'enfant pourra utiliser une expression en utilisant des pronoms et utilisera fréquemment ces expressions sans incitation	Si on demande à l'enfant par exemple « A qui appartient la chaussure ? répondra-t-il en utilisant une expression ? (ex : c'est à moi, c'est ma chaussure)	Quand on demande « Qui est en train de sauter ? », l'enfant répondra « tu es en train de sauter »	**2=** l'enfant inclura une expression au moins à la moitié des étiquettes spontanées utilisant des pronoms et utilise au moins deux phrases différentes **1=** Quand on incite, l'enfant peut utiliser au moins 2 phrases différentes pour étiqueter les items utilisant des pronoms	

G 34	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Nommer de multiples composants (étiquettes de trois composants)	L'enfant émettra des étiquettes contenant au moins trois composants séparés	Si on demande à l'enfant de dire ce qu'il voit, étiquettera-t-il au moins trois aspects du stimulus (Ex : un gros camion rouge roulant vite)	Quand une image est montrée et qu'on demande »qu'est-ce que tu vois ? », l'enfant dira « le camion rouge de papa »	**4=** au moins 6 mots avec 4 parties différentes de parole **3=** au moins 5 mots avec 3 parties différentes **2=** au moins 4 mots avec 3 parties différentes **1=** au moins « mots avec 3 parties différentes (non, verbe, adjectif, pronom, adverbe, article)	
G 35	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquettes (trois composants +) avec expression	L'enfant sera capable d'utiliser une variété d'expressions quand il utilise des étiquettes contenant au moins trois composants séparés et utilisera ces expressions sans incitation	Est-ce que l'enfant utilise une variété d'expression quand il utilise des étiquettes contenant au moins trois composants séparés ; aussi est-ce que l'enfant utilise fréquemment ces phrases sans incitation ?	Quand une image est montrée et qu'on demande « qu'est-ce que tu vois ? », l'enfant dira « je vois un gros camion roulant vite »	**2=** quand les items sont étiquetés spontanément, l'enfant inclura une expression au moins à la moitié des étiquettes spontanées et utilise au moins 2 expressions différentes **1=** quand on incite, l'enfant peut étiqueter les items en utilisant au moins 2 expressions différentes	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 36	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquettes et descriptions d'évènements ou d'items présentés dans une scène	Quand une image est montrée d'une scène ou d'une activité et qu'on demande « dis moi quelque chose à propos de cette image », l'enfant sera capable d'étiqueter et décrire l'évènement, les items et les activités présentés dans la scène.	Est-ce que l'enfant peut-il étiqueter et décrire les évènements en cours ou les activités quand une image est montrée d'une scène ou d'une activité et qu'on demande « parle moi de cette image » ?	Quand une scène d'une maison en feu est montrée, l'enfant dira « le feu dans la maison, camion du feu, arrêter le feu, pulvériser d'eau la maison »	**2=** étiqueter au moins 4 aspects d'une image incluant au moins une action décrite ou étiqueter une scène en entier **1=** peut étiqueter au moins une action décrite ou étiqueter une scène en entier	

G 37	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Nommer des parties spécifiques des scènes	Quand on fournit de l'information en regardant une certaine partie d'une scène, l'enfant sera capable d'étiqueter les parties spécifiques des images	Si l'enfant a des informations en regardant une partie d'une scène, est-ce que l'enfant peut étiqueter les parties spécifiques de cette image ?	Quand on montre une image d'une forêt et qu'on demande « Quel est l'animal assis sur une branche ? », l'enfant dira le « hibou »	**2=** peut étiqueter les items en fonction de leur classification et d'une autre descripteur (action, taille, couleur…) **1=** peut étiqueter les items en fonction de leur classification ou d'un autre descripteur (action, taille,…)	
G 38	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes des adverbes	L'enfant étiquettera une variété d'adverbes	Est-ce que l'enfant utilise des adverbes ?	Pendant qu'on observe une tortue en train de marcher et qu'on demande à l'enfant « comment est-ce que la tortue bouge ? », l'enfant dira « lentement »	**4=** au moins 10 adverbes **3=** au moins 6 **2=** au moins 4 **1=** 2 adverbes	
G 39	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes des émotions des autres	L'enfant sera capable d'étiqueter des exemples faciaux et comportementaux et des images de visages représentant des émotions variées	L'enfant peut-il étiqueter des exemples faciaux et comportementaux d'émotions et des images de visages représentant des émotions variées	Quand on observe un autre enfant en train de pleurer parce que son ballon est sorti, et que l'on demande à l'enfant « comment l'enfant se sent-il ? », il répondra « triste »	**4=** au moins 4 émotions (exemples réels et images) **3=** au moins 3 émotions (exemples réels et images) **2=** au moins 2 émotions **1=** au moins 1 émotion (exemple réel ou image)	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
G 40	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Evènements internes et émotions	L'enfant sera capable d'étiqueter des évènements internes et des émotions lesquels ne sont pas directement observables par les autres	L'enfant peut-il identifier des évènements qui peuvent être seulement perçus par les eux (Ex : :maux estomac)	Douleur, petites injures, démangeaison, joyeux, triste, surpris, effrayé, furieux, peureux, inquiet, fatigué, paresseux, calme, solitaire…	**4=** peut étiqueter ses propres conditions physiques, conditions émotionnelles, les stimuli visuel/auditif/toucher/ goût non perçus par d'autres **3=** 3 d'entre eux	

						2= 2 d'entre eux **1=** 1 d'entre d'eux	
G 41	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etiquettes du comportement d'interaction sociale	L'enfant sera capable d'étiqueter la nature des interactions sociales en cours (Ex : jeu)	L'enfant peut-il identifier la nature des interactions sociales	« Elle est embarrassée », se dispute, se bat, parle, taquine, joue, travaille, s'exerce à, est occupée, contrariée, stressé, amical, drôle	**4=** 10 étiquettes **3=** 6 «étiquettes **2=** 4 étiquettes **1=** 2 étiquettes	
G 42	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Etiquetage spontané	L'enfant étiquettera les items de façon spontanée et les évènements durant toute la journée	Est-ce l'enfant étiquette les items ou actions durant la journée sans demander d'étiqueter ces items et ces actions ?		**2=** étiquettes d'items ou actions de façon spontanée au moins 20 fois par jour **1=** étiquettes d'items ou actions de façon spontanée au moins 10 fois par jour	

ANNEXE 8 : Items de l'ABLLS « Intraverbal »

Ce travail est une traduction non-officielle de la grille d'évaluation de l'ABLLS. Il nous a néanmoins paru plus intéressant de vous la fournir ainsi pour que vous puissiez avoir une idée des items en question. Certaines difficultés liées à la traduction seront retrouvées au long des items.

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 1	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Compléter une chanson	Pendant que d'autres personnes chantent, l'enfant doit être capable de remplir les mots et les phrases de la chanson	L'enfant est il capable de compléter des mots ou des phrases d'une chanson pendant que d'autres personnes chantent ?	L'araignée Gypsy, grimpe à la gouttière….	**4**= Au moins 3 phrases de 6 chansons **3**= 3 mots de 3 chansons **2**= 2 mots de 2 chansons **1**= 1 mots de 2 chansons	
H 2	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Compléter les blancs a propos d'un item amusant ou d'une activité	L'enfant doit être capable de compléter une phrase à trou en remettant le mot manquant par rapport à un item amusant ou à une activité	Si on donne une phrase partielle à l'enfant à propos d'une activité est il capable de remettre le mot qui manque ?	« let's go up and down" "Winnie est un ours"	**4**= 10 réponses ou plus **3**= 5 réponses **2**= 2 réponses **1**=1 réponse	
H 3	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Signer un mot en langage des signes	L'enfant doit être capable de « montrer » le signe quand on lui donne le mot oralement	L'enfant montre t il le signe correspondant au mot quand celui-ci est prononcé ?	Si on demande à l'enfant « signe moi pomme » l'enfant doit faire le signe correspondant	**4**= 25 signes **3**= 15 signes **2**= 5 signes **1**= 2 signes NOTE : score=4 si l'enfant peut dire plus de 50 mots et/ou s'il n'a pas besoin d'utiliser le langage des signes	non
H 4	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Sons d'animaux	L'enfant est capable de fournir le nom de l'animal quand on lui donne le cri de celui-ci et vice versa	L'enfant est il capable de fournir le nom de l'animal quand on lui donne son cri et vice versa ?	Quand l'enfant entend la phrase « un chien fait … » il doit dire « woof woof »	**4**= Faire 8 sons d'animaux quand on donne le nom de l'animal et donner 8 noms quand on émet le son **3**= 6 sons ou noms **2**= 4 sons ou noms **1**= 2 sons ou noms	

H 5	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à des questions à propos d'informations personnelles	L'enfant est il capable de répondre à des questions concernant des informations personnelles	L'enfant fournit il des informations à son sujet ?	Quand on demande à l'enfant « quel est ton nom ? » l'enfant donne t il son nom	**4**= Au moins 4 types d'informations à son sujet (nom, age, tel, nom des parents…) **3**= 3 types d'informations **2**= 2 types d'informations **1**= 1 types d'informations	Voir appendice 11 : Liste d'informations personnelles

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 6	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Compléter correctement la description d'une activité quotidienne	L'enfant doit être capable de compléter avec le bon mot une phrase décrivant une activité en cours	L'enfant est il capable de rajouter des mots dans une phrase dont le contexte est l'activité en cours ?	Si on dit à l'enfant « il est temps que tu te laves les… » il doit répondre « mains »	**4**= 10 réponses ou plus **3**= 5 réponses **2**= 2 réponses **1**= 1 réponse	Voir appendice 12 : Liste intra verbal
H 7	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Compléter avec un item donnant une fonction	L'enfant est il capable de compléter une phrase avec le mot nommant un item dans une phrase relative à sa fonction	L'enfant peut il compléter une phrase sur la fonction d'un item. « tu coupes du papier avec des <u>ciseaux</u> ? »	Quand l'enfant entend « tu conduis dans une… » il répond « voiture »	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 1 mot	
H 8	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner la fonction d'un item donné	L'enfant est il capable dans une phrase de nommé la fonction d'un item	L'enfant peut il compléter une phrase avec la fonction d'un item ; « tu utilises les ciseaux pour <u>couper</u>. »	« tu utilises les ciseaux pour <u>couper</u>. » « tu utilise une cuillère pour <u>manger. »</u>	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots ou plus avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 2 mots	
H 9	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner les caractéristiques d'un item	Quand on donne le nom d'un item, l'enfant doit être capable de faire une phrase avec une caractéristique de l'item	Quand on donne le nom d'un item à l'enfant, celui-ci peut il compléter avec une caractéristique une phase concernant l'item, « un chien a une <u>queue</u> »	Une voiture a …. Des roues	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots ou plus avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 2 mots	

H 10	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner un item en fonction de ses caractéristiques	Quand on donne les caractéristiques d'un item, l'enfant doit être capable de faire une phrase avec l'item	Quand on donne les caractéristiques d'un item, l'enfant est il capable de faire une phrase pour nommer l'item ?	Quelque chose avec une queue… un chien Quelque chose avec des roues… une voiture	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots ou plus avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 2 mots	
H 11	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner la classe d'un item	L'enfant est il capable de nommer la classe d'un item qu'on lui propose	L'enfant peut il compléter une phrase sur la classe d'un item si on lui donne un exemple, « un chien est un animal »	Une voiture est quelque chose pour se promener. Les pommes sont un type de nourriture. Les chaussures sont quelque chose que tu portes.	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots ou plus avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 2 mots	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 12	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner un item en fonction de la classe	L'enfant est il capable de compléter une phrase avec un exemple spécifique à une classe d'item	L'enfant peut il compléter une phrase avec un exemple spécifique à une classe d'item.	Un exemple d'animal est un chien Tu fais un tour dans une voiture	**4**= 20 mots ou plus avec 2 réponses **3**= 10 mots ou plus avec 2 réponses **2**= 5 mots **1**= 2 mots	Voir appendice 12 : Liste intra verbal
H 13	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner de multiples réponses pour des catégories spécifiques	L'enfant est il capable de fournir verbalement des membres d'une catégorie spécifique	L'enfant peut il donner les membres d'une catégorie ?	Quand on demande « nomme moi des animaux » l'enfant dit « cheval, chien, vache… »	**4**= 20 catégories avec 4 réponses **3**= 10 catégories avec 3 réponses **2**= 5 catégories avec 2 réponses **1**= 2 catégories avec 2 réponses	Voir appendice 13 : Liste des catégories intra verbale
H 14	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner une classe en fonction de multiple exemple	L'enfant est il capable d'identifier une classe quand on lui donne 2 items ou plus	L'enfant peut il identifier la classe quand on lui en donne des exemples ?	Quand on dit « pomme, banane, et poires sont… » L'enfant dit « fruit, nourriture, quelque chose qui se mange »	**4**= 20 classes quand on donne 2 membres ou plus **3**=10 classes **2**=5 classes **1**=1 classe	

H 15	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner l'opposé d'un stimulus de comparaison	L'enfant est capable de donner l'opposé d'un stimulus comparatif proposé	L'enfant peut il identifier l'opposé d'un concept donné ?	Quand on demande à l'enfant « l'opposé de chaud est… » l'enfant répond « froid »	**4**= 10 réponses ou plus **3**= au moins 6 réponses **2**= au moins 4 réponses **1**= 2 réponses	La tâche peut être coté correctement sans que cela implique une « compréhension » du concept par l'enfant
H 16	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question QUEL (What)	L'enfant est capable de répondre à la question QUEL ?	L'enfant est il capable de répondre à la question QUEL ?	Quand on demande à l'enfant « qu'est ce qui nage dans l'eau ? » il répond « des poissons »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	
H 17	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question OU (Where)	L'enfant est capable de répondre à la question OU ?	L'enfant est il capable de répondre à la question OU ?	Quand on demande à l'enfant « où peux tu trouver des cuillères ? » il répond « dans la cuisine »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 18	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Nommer des items précédemment observés	L'enfant peut il nommer les items qu'il a précédemment observé	L'enfant est il capable de nommer les items qu'il a précédemment observé	Il va dehors pour voir le camion de pompiers et revient dans la pièce pour dire ce qu'il a vu dehors	**4**= 2 items ou activités, une heure après l'observation **3**= 1 item, 10 minutes après **2**=1 item, 5 minutes après **1**=1 item immédiatement	
H 19	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question QUI / QUE	L'enfant est capable de répondre à la question QUI ?	L'enfant est il capable de répondre à la question QUI ?	« qu'est ce qui tourne ? » « à qui est cette chaussure ? » « qui vois tu quand tu es malade ? »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	

H 20	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question LEQUEL	L'enfant est capable de répondre à la question LEQUEL ?	L'enfant est il capable de répondre à la question LEQUEL ?	« lequel est un animal, le chien ou la chaussure »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	
H 21	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question QUAND	L'enfant est capable de répondre à la question QUAND?	L'enfant est il capable de répondre à la question QUAND?	« quand dors tu ? » « quand manges tu ? »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	
H 22	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question COMMENT	L'enfant est capable de répondre à la question COMMENT?	L'enfant est il capable de répondre à la question COMMENT?	« comment vas-tu à l'école ? »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	
H 23	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à la question POURQUOI	L'enfant est capable de répondre à la question POURQUOI?	L'enfant est il capable de répondre à la question POURQUOI?	« pourquoi te laves tu les mains ? » « pourquoi dors tu ? »	**4**= répond à 50 questions ou plus **3**= 25 questions **2**= 10 questions **1**= au moins 5 questions	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 24	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner un état en fonction d'une image	L'enfant est capable de faire une variété de commentaire (sans donner le nom de l'item) en regardant l'image d'un item ou d'une activité	Quand on montre une image et que l'on fait un commentaire sur cette image « ils font un pic nique » l'enfant est il capable de faire des commentaires à propos de ce qui est observable sur cette image ?	Quand on montre l'image de personnes faisant un pic nique avec un barbecue (mais on ne voit pas la nourriture) et que l'on dit à l'enfant « ils font un pic nique », il doit commenter en	**4**= commentaires sur 20 images **3**= commentaires sur 10 images **2**= commentaires sur 5 images **1**= commentaires sur 1 image	

					disant « ils font des hot dogs et des hamburgers » ou « ne touche pas c'est chaud »		
H 25	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Décrire les étapes qui composent une activité quotidienne	L'enfant est capable de donner dans l'ordre les étapes qui composent une activité	L'enfant est il capable de donner dans l'ordre les étapes qui composent une activité ?	Quand on demande « comment te laves tu les mains ? » L'enfant répond « je vais à l'évier, je fais couler l'eau, je frotte mes mains avec du savon… »	**4**= 5 étapes au moins de 2 séquences **3**= 4 étapes d'une séquence **2**= 3 étapes d'une séquence **1**= 2 étapes d'une séquence	
H 26	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Citer l'activité quand on donne une séquence d'action	L'enfant est capable de citer l'activité qui est composé de la séquence d'actions	L'enfant est il capable de citer l'activité qui est composé de la séquence d'actions ?	Quand on demande « qu'est ce que je fais ? » et que l'on décris « je vais à l'évier, je fais couler l'eau, je frotte mes mains avec du savon… » l'enfant doit répondre « se laver les mains »	**4**= répond à 20 questions ou plus **3**= 10 questions **2**= 5 questions **1**= 2 questions	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 27	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Etats de l'item quand ses fonctions sont données, ou ses caractéristiques, ou sa classe (caractéristiques multiples)	L'étudiant sera capable de donner le nom d'un item après qu'on lui ait dit ses fonctions, ses caractéristiques ou sa classe.	L'étudiant peut-il donner le nom d'un item après qu'on lui ait dit ses fonctions, ses caractéristiques ou sa classe ?	La description donnée, « c'est croquant, tu le manges, c'est salé, ça va dans le sac… » l'étudiant dira « chips »	**4=** 20 ou plus questions répondues **3=**10 questions répondues **2=** 5 questions répondues **1=** 2 questions répondues	
H 28	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Intraverbal oui/non avec des questions de type « peut », « fait »ou temps futur	L'étudiant sera capable de bouger sa tête ou dire « oui » ou « non » pour répondre à des questions concernant un item ou une activité qui n'est	L'étudiant peut-il bouger sa tête ou dire « oui » ou « non » pour répondre à des questions concernant	Quand on demande à l'étudiant « puis-je acheter du gaz dans un magasin de chaussures ?	**4=** peut répondre à au moins 50 questions **3=** peut répondre à au moins 25 questions **2=** peut répondre à au	

			pas présente.	des items ou des activités non présentées? (par exemple « est-ce qu'un chien peut voler ? »	l'étudiant dira « no n»	moins 10 questions **1=** peut répondre à au moins 5 questions	
H 29	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Réponses à des questions comprenant deux stimuli critiques (questions à composants multiples avec réponses multiples)	L'étudiant sera capable d'émettre des réponses multiples qui comportent deux stimuli critiques.	L'étudiant peut-il répondre à des questions nécessitant qu'il identifie plusieurs items qui comprennent au moins deux critères spécifiques (par exemple, quelques animaux de la ferme)	Quand on demande à l'étudiant de nommer des « plats chauds », l'étudiant répondra « pizza, spaghetti…. »	**4=** 4 réponses données à 5 questions différentes **3=** 3 réponses données à 4 questions différentes **2=** 2 réponses données à 3 questions différentes **1=** 2 réponses données à 1 question	
H 30	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Réponses à des questions comprenant trois stimuli critiques (questions à composants multiples avec réponses multiples)	L'étudiant sera capable d'émettre des réponses multiples qui comportent deux stimuli critiques.	L'étudiant peut-il répondre à des questions nécessitant qu'il identifie plusieurs items qui comprennent au moins trois critères spécifiques (par exemple, grands animaux au zoo)	Quand on demande à l'étudiant de nommer des « grands animaux de la ferme, l'étudiant répondra « cheval et vache »	**4=** 4 réponses données à 5 questions différentes **3=** 3 réponses données à 4 questions différentes **2=** 2 réponses données à 3 questions différentes **1=** 2 réponses données à 1 question	

Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 31	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Décrire les étapes avant et après dans une séquence d'activité journalière	L'enfant doit être capable, dans une séquence d'activité journalière, d'énoncer les étapes qui apparaissent avant et après une étape donnée	L'enfant énonce t'il les étapes qui apparaissent avant et après l' étape d'une activité journalière ?	Lorsqu'on demande à l'enfant ce qu'il fait avant le goûter, il répond « je me lave les mains ». Lorsqu'on demande à l'enfant ce qu'il fait après le goûter, il répond « je le lance à travers la pièce »	**4=** est capable d'énoncer les étapes intervenant avant et après les 10 activités différentes **3=** est capable d'énoncer les étapes intervenant à la fois avant et après les 5 activités **2=** est capable d'énoncer l'étape intervenant avant ou l'étape intervenant après 1 activité **1=** est capable d'énoncer 1 étape intervenant avant	

						ou une seule activité	
H 32	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre aux questions concernant des évènements de son passé et de son futur	L'enfant doit être capable de répondre aux questions qui requièrent une seule réponse concernant des évènements de son passé et de son futur	L'enfant est-il capable de répondre aux questions qui requièrent une seule réponse concernant les évènements de son passé et de son futur	Lorsque tu arrives à l'école… peux-tu me dire ce que tu as pour le petit déjeuner ? Peux tu me dire ce que tu vas faire ce week-end ?	**4=** 4 réponses concernant des évènements passés et à venir dans une tranche d'un mois **3=** 2 réponses des évènements passés et à venir dans une tranche d'un mois **2=** 2 réponses des évènements passés et à venir dans une tranche d'une semaine **1=** au moins 2 réponses des évènements passés et à venir d'aujourd'hui	
H 33	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre aux questions concernant des évènements dans leur communauté Une seule réponse	L'enfant doit être capable de donner une seule réponse aux questions concernant les services de sa communauté	L'enfant est-il capable de répondre aux questions qui requièrent une seule réponse liée aux services de sa communauté ?	Lorsque vous demandez « Que vois tu lorsque tu vas au parc ? », l'enfant répond « des balançoires»	**4=** 20 réponses ou plus **3=** 10 réponses **2=** 5 réponses **1=** 2 réponses	

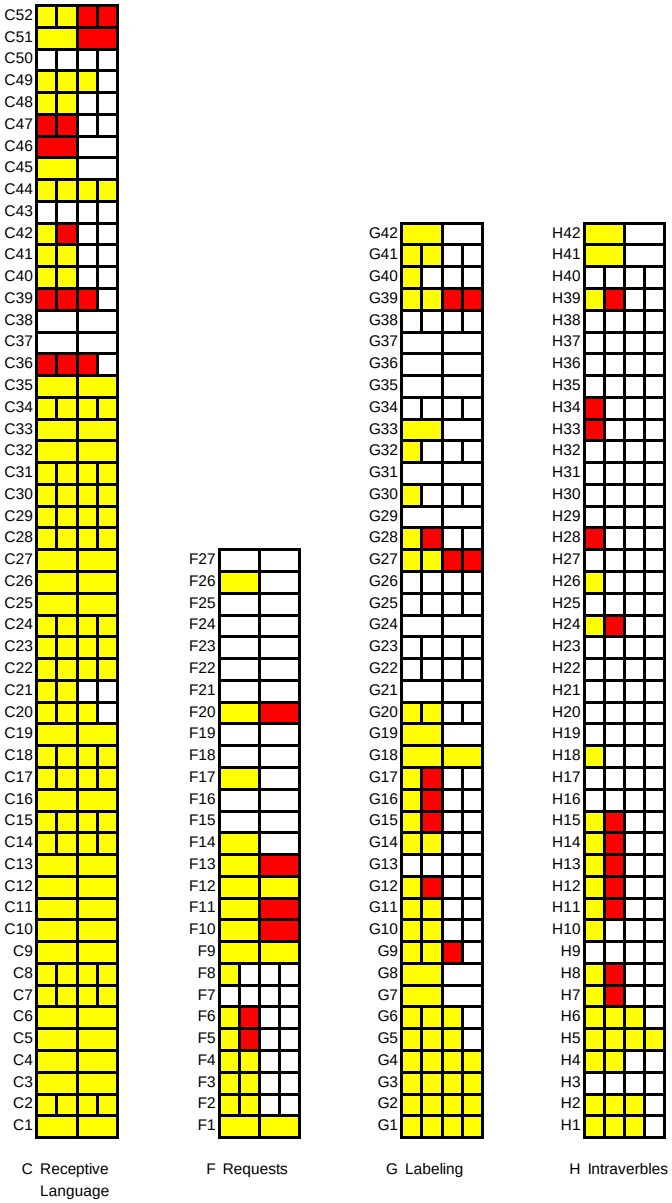
Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 34	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre aux questions avec plusieurs réponses concernant sa communauté immédiate	L'enfant doit être capable de fournir plusieurs réponses aux questions concernant sa communauté immédiate	L'enfant peut-il répondre aux questions qui requièrent plusieurs réponses liées aux services de sa communauté ? (ex : Qu'achètes–tu à l'épicerie ?)	Lorsque vous lui demandez « dis moi, tout ce que tu peux acheter à l' épicerie », il répond « des bananes, de la viande, du maïs, du lait, ... »	**4=** 20 catégories de 3 réponses **3=** 10 catégories de 3 réponses **2=** 5 catégories avec 2 réponses **1=** 2 catégories de 2 réponses	
H 35	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre aux questions concernant les actualités	L'enfant doit être capable de répondre aux questions concernant les actualités	L'enfant est-il capable de donner une seule réponse aux questions concernant les	Lorsqu'on lui de demande « Que fais-tu le 14 juillet ? », il répond	**4=** 20 réponses ou plus **3=** 10 réponses **2=** 5 réponses **1=** 2 réponses	

				actualités	« je regarde le feu d'artifice »		
H 36	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner plusieurs réponses aux questions concernant les actualités	L'enfant doit être capable de répondre aux questions concernant les actualités	L'enfant est-il capable de donner plusieurs réponses aux questions concernant sa communauté (Ex : Que peux-tu faire au parc ?) ?	Lorsqu'on lui de demande « Peux-tu me dire tout ce que tu fais le 14 juillet ? », il répond « je regarde le feu d'artifice, la parade, et mange un barbecue »	**4=** 20 catégories de 3 réponses **3=** 10 catégories de 3 réponses **2=** 5 catégories de 2 réponses **1=** 2 catégories de 1 ou 2 réponses	
H 37	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre aux questions concernant le matériel académique	L'enfant doit être capable de répondre aux questions concernant le matériel académique	L'enfant est-il capable de répondre aux questions liées aux connaissances académiques (Ex : Qui est le président ?) ?	Lorsque vous demandez « peux – tu me dire le nom de cette ville ? », il répond « Marseille»	**4=** 20 réponses ou plus **3=** 10 réponses **2=** 5 réponses **1=** 2 réponses	
H 38	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Donner plusieurs réponses aux questions concernant du matériel académique	L'enfant doit être capable de donner plusieurs réponses aux questions concernant du matériel académique	L'enfant est-il capable de donner plusieurs réponses aux questions concernant du matériel académique (Ex : Citer quelques villes) ?	Lorsque vous lui demandez « Qu'elles villes peux-tu citer ?», il répond « Marseille, Nantes, Dunkerque, Lille»	**4=** 20 catégories de 3 réponses **3=** 10 catégories de 3 réponses **2=** 5 catégories de 2 réponses **1=** 2 catégories de 2 réponses	

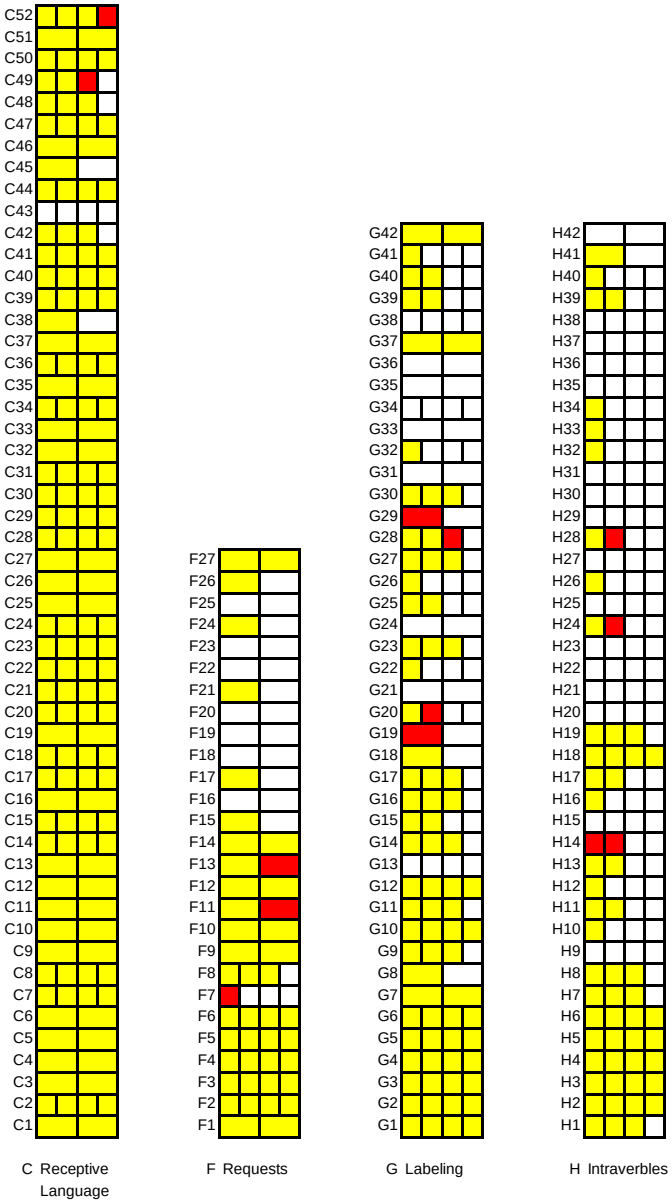
Tâches	Scores	Nom de la tâche	Objectif de la tâche	Question	Exemples	Critères	Observations
H 39	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Maintien d'une conversation avec un adulte ou un paire	L'enfant doit être capable de Maintenir une conversation avec un adulte ou un paire	L'enfant est-il capable De s'engager dans des conversations ?	5 échanges entre l'enfant et un autre à propos du football	**4=** 5 échanges concernant au moins 10 différents sujets **3=** 5 échanges concernant au moins 5 différents sujets **2=** 5 échanges concernant 1 sujet **1=** 2 échanges concernant un sujet	
H 40	0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Répondre à de nouvelles questions	L'enfant doit être capable de répondre aux questions de manière différente par	L'enfant est-il capable de répondre aux questions de façon légèrement	Lorsqu'on lui a appris à demander « Que fais-tu avec	**4=** 20 nouvelles réponses ou plus **3=** 10 nouvelles réponses	

	0 1 2 3 4		rapport à ce qu'il a appris	différente par rapport à l'apprentissage d'origine	une voiture ? », il doit être capable de demander « Peux-tu me dire ce que tu fais avec une voiture ? » ou « A quoi sert une voiture ? »	**2=** 5 nouvelles réponses **1=** 2 nouvelles réponses	
H 41	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Conversation spontanée	L'enfant devrait ajouter spontanément ou faire des commentaires appropriés liés pendant la conversation ou la discussion	L'enfant est-il capable d'ajouter spontanément ou de faire des commentaires appropriés liés aux commentaires concernant la conversation ou la discussion en cours		**2=** ajouts spontanés ou commentaires liés à la conversation ou à la discussion en cours, au moins dix fois par jour **1=** ajouts spontanés ou commentaires liés à la conversation ou à la discussion en cours, au moins dix fois par semaine (pas d'aide)	
H 42	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Raconter des histoires	L'enfant doit être capable de raconter une histoire ou de décrire un évènement concernant un seul sujet dans au moins 5 composantes distinctes	L'enfant est-il capable de répondre aux questions liées aux connaissances académiques (Ex : Qui est le président ?) ?	L'enfant doit être capable de décrire ou raconter une histoire concernant le football, une promenade au zoo, les trois petits cochons….	**2=** au moins dix descriptions ou histoires qui contiennent au moins 5 composantes **1=** au moins une description ou histoires qui contiennent au moins 3l composantes	

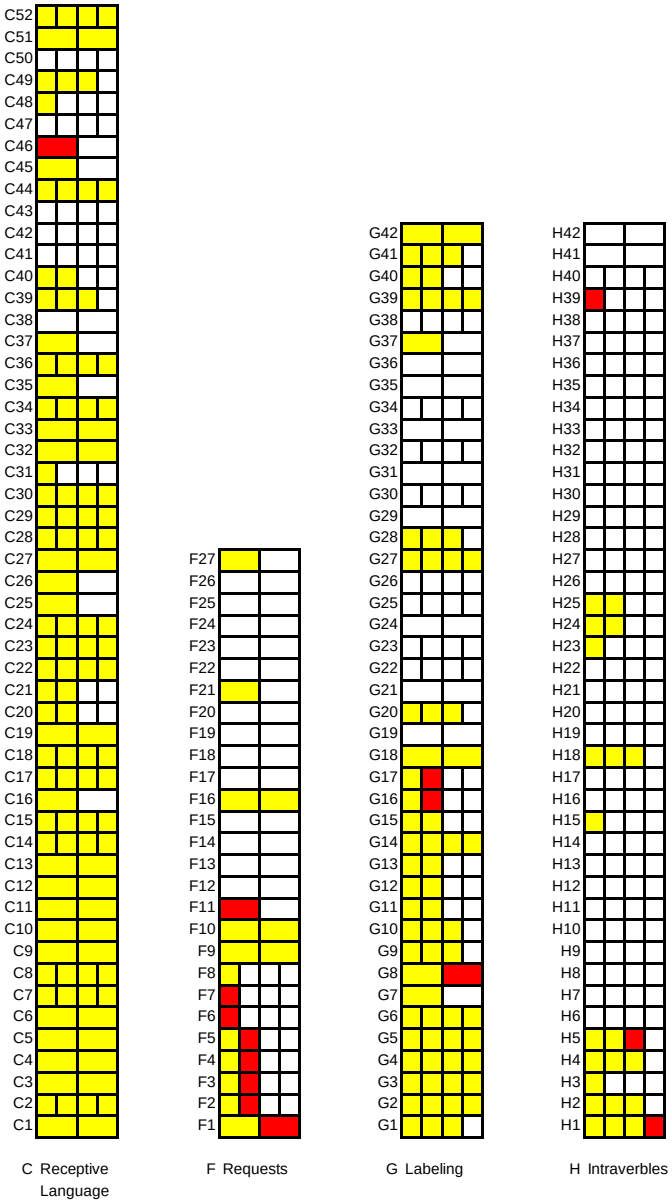
ANNEXE 9: ABLLS de Nathan



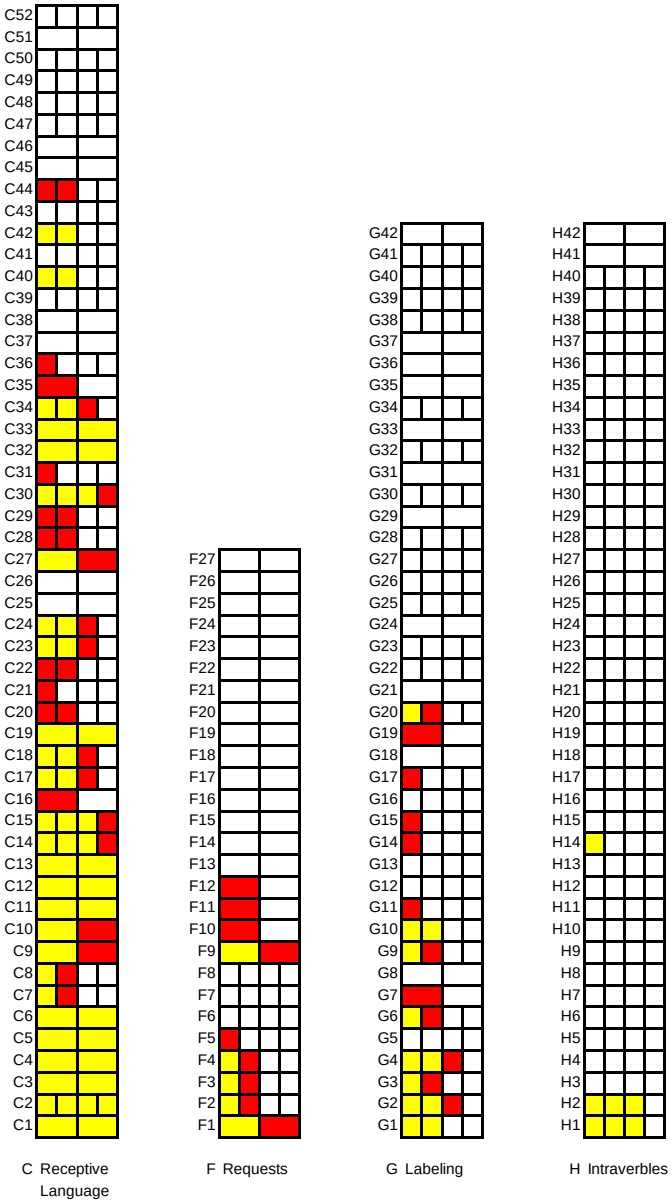
ANNEXE 10 : ABLLS de Sabine



ANNEXE 11 : ABLLS de Clara



ANNEXE 12 : ABLLS de Thibaut



ANNEXE 13: Tableau récapitulatif des résultats aux épreuves

ABLLS+EVALO	**Lexique passif**		**Lexique actif**	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**
Nathan	**79.54%**	**85.47%**	**55.53%**	**60.89%**
Clara	**69.13%**	**75.93%**	**40.04%**	**43.16%**
Sabine	**81.07%**	**85.95%**	**48.75%**	**52.05%**
Thibaut	**48.78%**	**61.96%**	**12.30%**	**18.71%**

ANNEXE 14: Tableaux récapitulatifs des résultats à l'ABLLS puis à l'EVALO

ABLLS	**Lexique passif**		**Lexique actif**	
	Temps 1	**Temps 2**	**Temps 1**	**Temps 2**
Nathan	**84.61%**	**92.31%**	**56.76%**	**59.46%**
Clara	**86.54%**	**88.46%**	**42.34%**	**45.94%**
Sabine	**98.08%**	**98.08%**	**67.56%**	**71.17%**
Thibaut	**51.93%**	**71.15%**	**14.41%**	**23.42%**

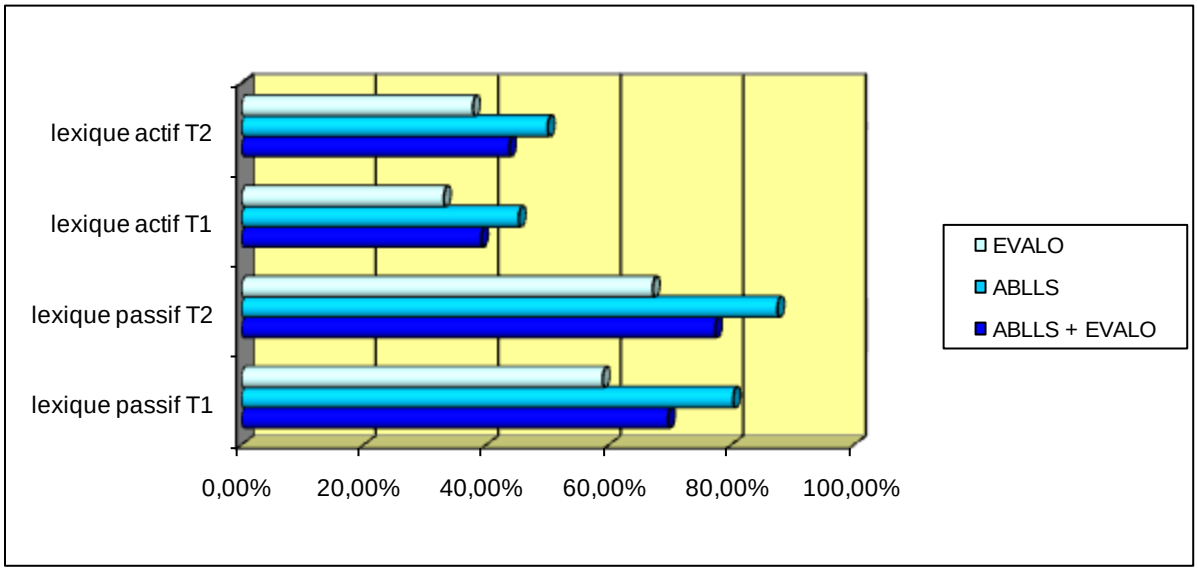
EVALO	Lexique passif		Lexique actif	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Nathan	74.47%	78.62%	54.30%	62.32%
Clara	51.72%	63.40%	37.74%	40.37%
Sabine	64.07%	73.82%	29.95%	34.53%
Thibaut	45.63%	52.77%	10.19%	14%

ANNEXE 15 : Moyennes générales de réussite aux épreuves de l'ABLLS puis de l'EVALO

ABLLS	Lexique passif		Lexique actif	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Moyenne générale en pourcentage sur toute la population	(321.16/4)= 80.29%	350/4= 87.50%	181.07/4= 45.27%	199.99/4= 50%

EVALO	Lexique passif		Lexique actif	
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2
Moyenne générale en pourcentage sur toute la population	235.89/4= 58.97%	268.61/4= 67.15%	132.18/4= 33.04%	151.22/4= 37.80%

ANNEXE 16: Graphique de comparaison de réussite entre l'ABLLS et l'EVALO



ANNEXE 17 : Résultats de l'ABLLS en pourcentage de réussite

Nathan

ABLLS	Demandes		Dénomination		Intraverbal	
	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition
Temps 1	11.11%	48.15%	11.91%	54.76%	2.38%	42.86%
Temps 2	25.93%	33.33%	16.67%	50%	2.38%	50%

Sabine :

ABLLS	Demandes		Dénomination		Intraverbal	
	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition
Temps 1	40.74%	29.63%	26.19%	47.62%	14.29%	45.24%
Temps 2	48.15%	27.93%	26.19%	52.38%	14.29%	47.62%

Clara :

ABLLS	Demandes		Dénomination		Intraverbal	
	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition
Temps 1	11.11%	29.63%	23.81%	38.09%	0%	23.81%
Temps 2	14.81%	23.81%	26.19%	35.71%	2.38%	23.81%

Thibaut :

ABLLS	Demandes		Dénomination		Intraverbal	
	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition	Acquis	Cours d'acquisition
Temps 1	0%	18.52%	0%	19.05%	0%	7.14%
Temps 2	7.40%	25.92%	0%	33.33%	0%	7.14%

RESUME :

Le rapport du ministère de la santé et des solidarités rappelle que « l'autisme et les autres troubles envahissants du développement constituent un problème majeur de santé publique ». L'autisme est au cœur de nombreux débats quant à sa clinique, sa définition, ses manifestations, et de ce fait, il est pris dans une multitude de prise en charge. Toutefois, un consensus apparait quant à la priorité de soins nécessaire à tous ces enfants : une intervention précoce, individualisée, structurée, applicable dans tous les milieux de vie de l'enfant avec un partenariat indispensable avec les familles.

L'une de ces prises en charge, répandue dans les pays anglosaxons et qui tend à voir le jour en France, nous a interpelés. Il s'agit de l'Analyse Appliquée du Comportement (ABA). Elle fait partie aujourd'hui de ces traitements novateurs, comportementalistes et qui provoquent bon nombre de controverses. Mais qu'elle est-elle ? En quoi consiste-t elle ? Qu'apporte-t-elle ? Nous avons voulu étudier de plus près ce type de prise en charge en nous attardant sur ses tenants théoriques et en observant sa mise en pratique.

Pour étayer notre recherche, nous nous sommes attardés sur les progrès que nous pouvions remarquer chez des enfants pris en charge dans ce type d'établissement. Nous avons donc décidé de centrer notre étude sur la progression lexicale de l'enfant. En effet, le lexique est un domaine au carrefour entre la communication et le langage, domaines souvent déficitaires dans l'autisme. Nous nous sommes donc interrogés sur l'impact d'une prise en charge ABA sur le stock lexical d'un enfant avec autisme.

A l'issu de l'étude, nous avons constaté que tous les enfants semblaient témoigner d'une amélioration de leur stock lexical, quel que soit leur profil. Il semblerait donc que la prise en charge, de par ses principes de base, ait un impact sur l'évolution du lexique chez ces enfants.

MOTS CLES : Autisme - Langage – Evaluation – Etude de cas – Enfant (0 à 12 ans) – Lexique – Analyse appliquée du comportement – Prise en charge